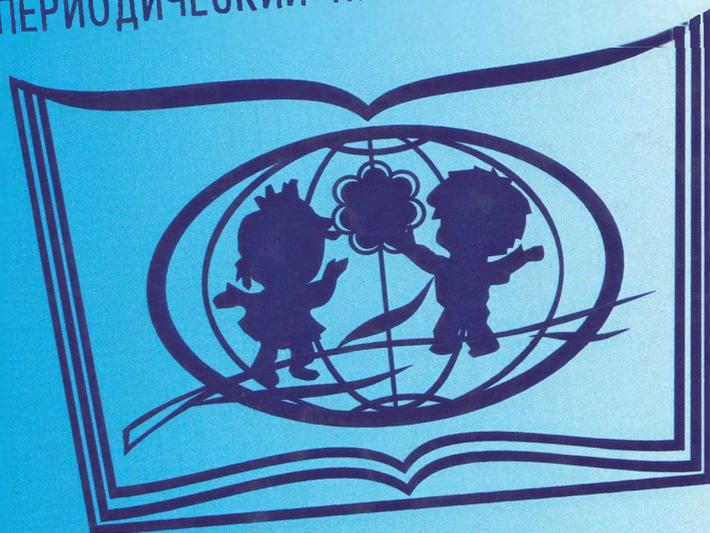


МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

# Вестник

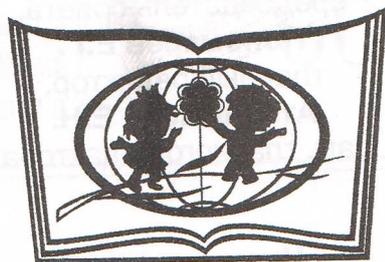
СТАВРОПОЛЬСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
ИНСТИТУТА

ПЕРИОДИЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



7  
Выпуск  
2006

Министерство образования и науки РФ  
Министерство образования Ставропольского края



# ВЕСТНИК

СТАВРОПОЛЬСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
ИНСТИТУТА

СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
**БИБЛИОТЕКА**

7

Выпуск  
2006

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

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**

Гиршович В.С., Макаренко Е.А.,  
Дворникова Е.И., Манаенко Г.Н.  
Зиновьева В.М., Скрипник Я.Н.,  
Кобзарева И.И., Сляднева Л.Н.,  
Колпачев В.В., Соломатина Г.Н.,  
Красильников В.В., Толстокоров Е.С.,  
Лямин В.В., Шиянов Е.Н.

**Редакционная  
коллегия журнала**

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

**Учредитель**

Ставропольский  
государственный педагогический институт

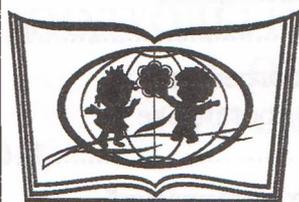
ISBN 5-91090-002-1

© Ставропольский государственный  
педагогический институт, 2006.

---

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

☎ 56-08-26



Вестник СППИ  
Периодический  
научный журнал  
Выпуск 7  
Издается с 2003 г.

# Содержание

## Педагогика высшей школы

- Шумакова А.В.** Компетентностный и акмеологический подходы как современные методологические ориентиры в проектировании образовательного пространства вуза.....5
- Тоискин В.С.,  
Красильников В.В.** Стандартизация и критерии качества в области электронного обучения.....18
- Магомедов Р.Р.,  
Бушенева И.С.** К вопросу о гипермобильности суставов у студентов, обучающихся на факультете искусств (на примере хореографов и музыкантов).....26
- Лямина А.А.** Моделирования графической культуры у будущих конструкторов-модельеров (анализ государственного образовательного стандарта).....31

## Коррекционная педагогика

- Водолацкий В.М.,  
Соломатина Г.Н.** Воздействие дефектов зубочелюстной системы на состояние звукопроизношения у детей.....44
- Журавлева С.И.** Адаптация молодого поколения с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и пути их решения.....50

## Психология

- Долганина В.В.** Психологический климат как целостная характеристика коллектива.....58
- Евмененко Е.В.** Феноменология общения детей младенческого возраста в условиях материнской депривации.....61

## История

- Грузков В.Н.** Великая победа: время и люди (историко-философский аспект)..66
- Козловская Г.Ю.** Исторические аспекты развития специальной психологии в России.....79
- Крючков И.В.** «Немцы» Венгрии в XVIII - начале XX вв. или к истории забытого народа.....85
- Кубанова М.Н.** Становление швейцарской системы образования и характеристика ее особенностей.....92

Министерство образования и науки РФ  
Министерство образования Ставропольского края

<b>Кирчанов М.В.</b>	Латгале – проблемы местной идентичности.....	99
<b>Леонова Н.А.</b>	Специфика деятельности северокавказских кооперативных организаций в условиях аграрного края (на материалах 20-х годов XX века) .....	111
<b>Погребной А.Ю.</b>	Причины разнообразия форм христианских погребальных сооружений Западной Алании в X-XIII вв. (к постановке проблемы) .....	116
<b>Понамарева Е.Ю.</b>	Возникновение и деятельность общественных организаций Ставропольской губернии как отражение насущных потребностей населения в последней трети XIX - начале XX в.....	122

Филология

<b>Леденев Ю.И.</b>	Язык, мышление, речь.....	132
<b>Леденев Ю.Ю.</b>	Когнитивные основания антропологического подхода в лингвистике.....	141
<b>Атарщикова Е.Н.</b>	Лингвокультурология в аспекте национальной культуры.....	145
<b>Манаенко Г.Н.</b>	Осложненное предложение как синтаксическая система.....	152
<b>Борисова Т.Г.</b>	Терминодериваты с вещественной семантикой: когнитивно-деривационные процессы.....	163
<b>Воробьева И.Г.</b>	К вопросу о прагматической и когнитивной организации предложений с однородными элементами в тексте.....	171

Юриспруденция

<b>Пономарев Е.Г.</b>	Первый этап судебной реформы в России петровской эпохи.....	177
<b>Серета Т.В.</b>	Современные проблемы муниципального управления.....	183
<b>Петриашвили Г.Г.</b>	Исследование деятельности органов исполнительной власти.....	191
<b>Журавлев А.Г.</b>	Уголовно-процессуальные проблемы привлечения заведомо невиновного к уголовной ответственности.....	195

Экология

<b>Дирин М.С.</b>	Методы исследований защиты окружающей среды (ОС) в водоподготовке, в теплотехнологии, в водоснабжении.....	201
<b>К сведению авторов журнала.....</b>		<b>209</b>



## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ И АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ КАК СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА

*А.В. Шумакова*

Осознаваемая в обществе потребность вхождения образовательной системы России в мировое образовательное пространство выдвигает перспективу органического учета мировых стандартов, соблюдения федерального и национально-регионального компонентов образования в усилении конкурентоспособности будущего специалиста на основе повышения требований к профессиональной компетентности выпускников вузов. Таким образом, определение понятия профессиональной компетентности специалиста, построение его модели и определение методологии формирования компетентной личности в образовательном пространстве учебного заведения является важной задачей современной отечественной педагогической науки.

Для организации педагогического процесса, отвечающего перечисленным требованиям, недостаточно переосмыслить методологию отбора содержания или зафиксировать сам факт смены парадигмы образования. Надо изменить все компоненты, определяющие состояния образовательного пространства вуза, предусмотреть соответствующие методы и формы организации учебного процесса, создать необходимую для этого учебно-материальную базу, спроектировать и внедрить педагогические технологии, адекватные поставленным педагогическим задачам.

Корни понятия «профессиональная компетентность» специалиста с высшим образованием зародились в античности и, поступательно подпитываясь сущностным наполнением, дошли до современного терминологического оформления.

Этапы этого восхождения обозначены в выделенной Платоном высшей ступени обучения, идеалах Аристотеля о высшем образовании на базе сочетания широкого общего образования с изучением профессии, воплощении в средневековых университетах идеи организации профессионального образования на рационалистической основе, развитии в новое время принципа реализма высшей школы, преобразовании в XVIII – XIX вв. лучших светских профессиональных школ в вузы, становлении современного непрерывного многоуровневого высшего образования.

Разные грани подготовки профессионально компетентных специалистов изучаются в философии, педагогике, психологии, социологии, теории и методике профессионального образования, андрагогике, дидактике, дианетике и других гуманитарных науках и междисциплинарных научных направлениях, у которых есть свой предмет изучения. Это подтверждает необходимость представленности целостной картины мира профессионально компетентного специалиста с высшим образованием, ее сущности, содержания, структуры, обусловленности и возможности формиро-



вания и развития в образовательном пространстве вуза.

Изучением процесса формирования компетенции специалиста на вузовском этапе занимались исследователи В.А. Адольф, Т.И. Власова, В.А. Демина, И.А. Зимняя, Ю.В. Койнова, Н.Е. Костылева, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, С.В. Мелешина, Н.Н. Нацаренус, Л.А. Петровская, Г.М. Храмова, В.М. Шепель и др.

Усиление научного интереса к данной проблеме детерминировано целым рядом объективных противоречий. Изменение профессионально-образовательных потребностей стимулирует создание новых вузов, однако все острее обнаруживается рассогласованность между практикой открытия в них новых специальностей (специализаций) и недостаточной разработанностью теоретических основ профессиональной подготовки специалиста с высшим образованием, готового и умеющего компетентно решать профессиональные задачи и квалифицированно осуществлять профессиональную деятельность.

Перед будущим специалистом также стоит ряд сложных объективных противоречий между соотношением образа собственных возможностей и реальной профессиональной пригодностью; совместимостью профессиональной значимости и зрелости образовательных потребностей, запросов, ожиданий студента с требованиями государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования; полнотой совпадения индивидуальной стратегии и тактики профессионального образования с реальными условиями вуза; достаточностью имеющегося и необходимого опыта сочетания управления, соуправления и самоуправления процессом овладения профессией; неоднозначностью взаимосвязи и взаимопереход процесса и результата освоения профессиональной компетентности в фа-

зу ее прикладного практического применения.

Современные представления о профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием основаны на идеях целой научной дидактической школы, объединяющей многих ученых и практиков (Г.И. Аксенова, Т.Д. Андропова, В.В. Буткевич, Ю.В. Варданян, В.В. Грачев, И.Ф. Исаев, Н.Е. Мажар, А.И. Мищенко, Л.С. Подымова, Е.Г. Силаева, Е.Н. Шиянов и др.) и, которую возглавляет В.А. Сластенин. В данной научной школе разработан научный фонд, позволяющий решать не только теоретические и прикладные проблемы подготовки учителя, но и конструктивно разрешать противоречия, возникающие в системе непрерывного образования на основе следующих продуктивных идей:

- определение профессиональной компетентности через единство теоретической и практической готовности личности к осуществлению профессиональной деятельности позволяет характеризовать профессионализм специалиста;

- оценка профессиональной компетентности через меру результативности деятельности при решении профессиональных задач закладывает путь для характеристики многоуровневых признаков этого явления;

- ориентация на формирование профессиональных умений путем решения в образовательном процессе многообразных задач, моделирующих, имитирующих или реально отражающих профессиональную деятельность.

Учитывая, что правильная терминология способствует открытию научной истины, а роль терминов в современном научном прогрессе столь велика, что они могут тормозить его, если в них царит беспорядок, и могут ему способствовать, если они упорядочены, обра-



тимся к анализу понятия «компетентность» с целью устранения его двусмысленности употреблений в нашем исследовании.

Рассматривая сущность термина «компетентность», мы обратились к словарям, которые дают интегральную характеристику, отражающую в известной степени все современные подходы к его определению. Приведем некоторые из определений:

- **компетентный** (<лат. competens [competentis] соответствующий; способный)

1. Обладающий компетенцией, правомочный.
2. Знающий, сведущий в определенной области.

- **компетенция** (<лат. competere добиваться, соответствовать, подходить)

1. Совокупность полномочий (прав и обязанностей) какого – нибудь органа или должностного лица, установленная законом, уставом данного органа или другими положениями (1, с. 585).
2. Круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом (2, с. 158).

- **компетентность** – это обладание знаниями и опытом в определенной области (3, с. 241), (4, с. 164).

Обобщая вышесказанное можно определить, что понятие «компетентность» включает в себя сложное, ёмкое содержание, интегрирующее профессиональные, социально-педагогические, социально-психологические и другие характеристики. В обобщённом виде компетентность специалиста представляет собой совокупность способностей, качеств и свойств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности в той или иной сфере

(В.А. Слостенин, А.К. Маркова, А.М. Новиков, Л.И. Кобьшева, Н.В. Кузьмина, Г.В. Мухаметзянова, С.Н. Чистякова и др.).

Приведенные выше определения позволяют обозначить сущность понятия «**профессиональная компетентность учителя**». В нашем понимании она представляет собой обобщенное личностное образование, включающее в себя высокий уровень теоретико-методологической, психолого-педагогической, методической и предметной подготовки учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания.

В 1990 г. в исследовании Н.В.Кузьминой на материале педагогической деятельности раскрывается понятие «компетентность» как сложное свойство личности, представлена классификация компетентности педагога. Это специальная и профессиональная компетентность в области дисциплины, которая преподается; методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений обучающихся; социально-психологическая компетентность в области процессов общения; дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей учеников; аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности (5, с. 90).

Серия исследований А.К.Марковой показала, что профессиональная компетентность имеет сложную структуру. А.К.Маркова в профессиональной компетентности преподавателя выделяет четыре блока: «профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания; профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения; профессиональные психологические позиции, установки учителя, необходимые для его профес-



сии; личностные особенности, которые обеспечивают овладение учителем профессиональными знаниями и умениями» (6, с.56). В более поздней работе А.К.Марковой выделяются специальные, социальные, личностные и индивидуальные виды профессиональной компетентности (7, с.90).

В контексте уточнения понятий «компетентность» и «компетенция» до сего времени идут научные дискуссии. Одни, как например В.М.Шепель, в определение компетентности включают знания, умения, опыт и теоретико-прикладную подготовленность к использованию знаний. Другие, как например В.А.Демин, считают, что «компетентность» – это уровень умений личности, отражающий степень соответствия определенной компетенции и позволяющий действовать конструктивно в изменяющихся социальных условиях. Автор выделяет особо общекультурную компетентность как основу профессиональной компетентности, считая, что основными направлениями общекультурной компетентности будущего специалиста при личностно-ориентированном подходе являются личностные потенциалы. Автор этих строк придерживается точки зрения, что компетентность – это более широкое понятие, чем компетенция. В связи с этим можно говорить о системе компетенций в каком-либо виде деятельности или общения.

Любая компетенция начинается со слова «уметь», т.к. основой компетенции является умение. Однако важны не только умения, но и знания, способности, соответствующие этой компетенции, личностные качества и даже опыт творческой деятельности. Поэтому компетенция – это интегральный показатель, степень готовности личности (включающая позитивную мотивацию, знания, умения, способности и опыт творческой деятельности), которая проявляется, развивается

и реализуется в решении определенного комплекса учебных, профессиональных и других задач (8, с.257-258).

По словам С.Е. Шишова и В.А. Кальней, не следует противопоставлять компетентности, знания, умения и навыки. Понятие компетентности шире понятия знания, умения или навыка, оно включает в себя не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую и результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций личности, привычки и др.

Такой подход позволяет утверждать, что профессиональная компетентность, например, учителя, должна базироваться на фундаментальном научном образовании, эмоционально-ценностном отношении к педагогической деятельности, владении технологией профессионального образования. Она определяет готовность учителя к творческому решению культурно-образовательных задач и самореализации своей личности.

Профессионализм и компетентность – это понятия, которые взаимно дополняют друг друга. Традиционно профессионализм предполагал глубокие специальные знания и конкретные умения в той или иной специальности. Как правило, для их выполнения достаточно было репродуктивного мышления. В то же время научно-технический прогресс требовал от специалистов значительных изменений как с точки зрения использования знаний, так и иного (творческого) способа мышления. Новое (гуманитарное) понимание «профессиональной компетентности» включает ответственность, с одной стороны, с другой – развитое теоретико-аналитическое (критическое) мышление.

Таким образом, **компетентностный подход** в рамках **знаниевой пара-**



дигмы обуславливает набор компетенций как совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним (9). Этот же подход, но уже в рамках личностно ориентированной парадигмы, задает набор компетенций, ориентированных на смысловую составляющую любого вида педагогической деятельности. Обладая такими компетенциями, т.е. знаниями и умениями, возникающими в результате специально инициированной учебной деятельности, будущий учитель получает возможность выстраивать свою индивидуальную педагогическую деятельность адекватно вызовам времени (10, с.23-31).

Для достижения вершин профессионализма и компетентности необходим переход к образованию с высоким уровнем личной мотивации. Компетентностный подход предполагает, что содержание образования должно быть насыщенным практико-ориентированными, жизненными ситуациями. Сплав профессионализма и компетентности рождает новое качество, которое мы называем профессиональной компетентностью.

Профессиональная компетентность педагога является средством, обеспечивающим сознательное решение профессиональных задач, и критерием становления педагога-профессионала.

Профессионализм будущего специалиста формируется на основе развития **ключевых компетентностей**. В мировой образовательной практике это понятие выступает в качестве «узлового», ибо компетентность, во-первых, объединяет интеллектуальную и навыковую составляющие образования; во-вторых, в понятии компетентности заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата»

(«стандарт на выходе»); в-третьих, ключевая компетентность обладает интегративной природой, ибо она вбирает в себя ряд однородных или близкородственных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности.

Важным этапом в разработке компетентностного подхода в совершенствовании качества современного высшего образования является исследование И.А. Зимней (11, с. 37), которая считает, что ключевые компетенции в процессе обучения в вузе являются новой парадигмой совершенствования качества высшего образования.

С 1996 года по программе Совета Европы был поставлен вопрос о том, что для реформы образования важным является определение ключевых компетенций, в которые входят ряд таких понятий как умение, способность, мастерство, оно содержательно до сих пор точно не определено. Советом Европы выделено пять ключевых компетенций:

- «...политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, принимать участие в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственными методами, принимать участие в поддержке и улучшении демократических институтов;

- компетенции, связанные с жизнью в мультикультурном обществе. Для того чтобы контролировать проявление расизма и ксенофобии и развития климата нетерпимости, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие расхождений, уважение других и способность жить с людьми других культур и религий;

- компетенции, которые относятся к владению устной и письменной коммуникацией, которая в особенности важна для работы и социальной жизни, с акцентами на то, что тем людям, кото-



рые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более чем одним языком;

- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение информационными технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой;

- способность учиться на протяжении жизни как основу непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни» (11, с. 37).

В образовательном пространстве вуза происходит формирование **ключевых компетентностей** личности будущего специалиста, характеризующихся следующими признаками.

Во-первых, они **многофункциональны** и относятся к ключевым, потому что овладение ими позволяет решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни. Ими необходимо овладеть для достижения целей и решения сложных задач.

Во-вторых, ключевые компетенции **надпредметны и междисциплинарны**, они применимы в различных ситуациях.

В-третьих, ключевые компетенции требуют значительного **интеллектуального развития**: абстрактного мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, самооценки, критического мышления и др.

Наконец, ключевые компетентности **многомерны**, то есть они включают различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.).

Немаловажная роль в процессе формирования ключевых компетентно-

стей **отводится духовно-этическому содержанию образования**. Ведь до тех пор, пока сам студент не возьмёт на себя ответственность за собственный профессиональный рост, мало кто способен ему в этом помочь, включая весь спектр административных, управленческих и иных механизмов.

Для формирования любой компетентности необходимо овладеть опытом творческой деятельности, который включается в содержание образования как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный человеческой культуре во всей её структурной полноте.

По мнению Т.И. Власовой, **содержание образования** может рассматриваться как духовно-общественный опыт человечества, в первую очередь, изоморфный духовно-материальному способу жизни человека. Будущий специалист на основе субъектных практик и личностного погружения должен овладеть следующими видами **опыта**: духовно-этических ориентаций; материально-физического существования и преобразования жизни; эмоционально-эстетических отношений; гражданских ориентаций и личностного совершенствования.

В результате этого происходит формирование ключевых компетенций, классификация которых осуществлена на основе духовно-этической концепции образования (12, с. 11):

1. Компетентность в духовно-моральной сфере жизнедеятельности.

2. Компетентность в интеллектуальной и деятельностно-познавательной сферах.

3. Компетентность в сфере экологии природы и индивидуального физического состояния.

4. Компетентность в культурно-художественной сфере.



5. Компетентность в гражданских и межнациональных коммуникациях.

Такой перечень ключевых компетенций позволяет рассматривать **модель профессиональной компетентности** будущего учителя как совокупность трех компонентов – мотивационный, целеполагающий и содержательно-операционный.

Понятие **модель профессиональной компетентности специалиста** – это образец системы профессиональных действий, обеспечивающих единство теоретической и практической готовности специалиста к осуществлению профессиональной деятельности.

**Мотивационный** компонент профессиональной компетентности учителя детерминирован системой его побудительных сил, опредмеченных потребностей, притязаний, намерений и предпочтений жизненных планов и сценариев, характеризует его субъектную социально-профессиональную позицию.

**Целеполагающий** компонент профессиональной компетентности учителя включает в себе доминанту его педагогического менталитета и мировоззрения, систему его личностных смыслов, содержание которых ориентировано на гуманистические ценности педагогической деятельности.

**Содержательно-операционный** компонент профессиональной компетентности учителя характеризует его как творца, исследователя, конструктора, технолога образовательного процесса.

**Критериальный анализ профессиональной компетентности** учителя показывает, что реализация компетентностного подхода в образовательном пространстве вуза должно:

- во-первых, способствовать сохранению единого образовательного пространства в Российской Федерации и вхождению отечественной системы образования в мировую;

- во-вторых, определять готовность учителя к профессиональной деятельности не только на ближайшую, но и долгосрочную перспективу;

- в-третьих, оценивать не только результат профессиональной подготовки, но и весь процесс становления специалиста на различных этапах и ступенях непрерывного педагогического образования.

В контексте вышеизложенного можно заключить, что **становление и развитие профессиональной компетентности** – это сложный процесс овладения комплексом стратегических, тактических и оперативных умений педагога и придания им значимой профессиональной направленности по отношению к себе как деятелю, к объекту и предмету профессиональной деятельности. Специфика вузовского этапа этого процесса состоит в том, что овладение профессией разворачивается в двух чередующихся периодах:

I. В период освоения профессиональной компетентности студент взаимодействует с другими субъектами образовательного процесса (преподавателями, малыми и большими группами сокурсников, с собой как субъектом саморазвития и др.).

II. В период применения профессиональной компетентности студент как будущий специалист взаимодействует с потребителями.

Эта периодизация обусловлена тем, что для полноценного перевода профессиональных знаний будущего специалиста в умения профессионально мыслить и действовать недостаточно образовательного взаимодействия необходим также опыт применения студентом знаний в процессе и результате взаимодействия с субъектами получения образовательных услуг, что способствует реализации профессиональных действий и



становлению на этой основе соответствующих им профессиональных умений.

Таким образом, при проектировании интегративного образовательного пространства высшей школы обеспечивается применением **психолого-педагогических технологий становления и развития профессиональной компетентности**, которые могут строиться через:

- индивидуально-групповую дифференциацию деятельных студентов;
- содержательно-методическое обеспечение самостоятельности учебно-познавательной деятельности будущего специалиста;
- коллективно-распределенную организацию занятий;
- обеспечение коммуникативной компетентности педагога;
- погружение студентов в активную профессиональную деятельность на всех этапах непрерывной педагогической практики.

Данное положение поддерживает исследователь Адольф В.А. (13, с.72-75.) отмечая, что при формировании профессиональной компетенции будущего педагога на основе технологий профессионального образования необходимо руководствоваться следующими требованиями:

- альтернативность действий преподавателя, свобода выбора;
- возможность выбора целей, содержания, сред профессиональной подготовки и вида своей деятельности;
- оптимальность, т.е. соответствие выбора целям профессионально-педагогической подготовки, осознанность профессионально-личностного развития в процессе обучения, определенность условий и сфер выбора, способствующая самопознанию профессионально-педагогических способностей, раскрытию творческого потенциала;

- наличие предполагаемых вариантов для реализации целей профессионально-педагогического развития;

- возможность переориентации в выборе путей профессионально-педагогической подготовки;

- логическая взаимосвязь этапов развертывания ситуаций выбора;

- системность, реализуемая в последовательности актов выбора и действий по реализации принятых решений.

Перечислим условия формирования профессиональной компетентности будущего специалиста.

Представляется, что главным условием формирования профессиональной компетентности учителя является **познавательная активность**, имеющая педагогическую направленность. Познавательная активность студентов имеет четко выраженную профессиональную направленность, поскольку накопление информации и овладение методами познания проецируется в интеллектуальном развитии и способствует приобретению профессиональной компетентности.

Следующим педагогическим условием формирования профессиональной компетентности является развитие научного мышления студентов (В.И. Андреев, Ю.К. Бабанский, С.П. Белецкая, В.Ф. Берков, П.Н. Груздев, В.В. Давыдов, В.В. Заботин, Ю.И. Зуев, Ю.Н. Кулюткин, И.П. Лебедева, М.Я. Лернер, А.К. Макарова, Л.Я. Никешина, М.Ф. Морозов, Е.И. Петровский, А.И. Смирнов, И.В. Стархов, В.А. Сластенин, Г.С. Сухобская, Л.Ф. Спиринов, Ю.В. Сенько, Н.Ф. Талызина, Г.И. Терехова, С.Г. Шаповаленко, Д.Б. Эльконин и др.). Творческий подход педагога к выполнению своих профессиональных функций реализуется благодаря критичности, гибкости ума, конкретности и быстроте мысли, творческому мышлению,



обеспечивающему самостоятельность в учебно-познавательной деятельности.

**Научно-исследовательская деятельность** студентов должна стать **условием и компонентом** целостного педагогического процесса формирования профессиональной и социально-педагогической компетентности будущих специалистов, наполнив новым гуманитарным содержанием, детерминирующим личностный и профессиональный рост, повышение конкурентоспособности будущих специалистов на рынке труда.

Научный стиль мышления пронизывает все звенья учебно-познавательной деятельности будущего специалиста, характеризуется эвристическим, эмоционально-волевым, практическим отношением к действительности, а в профессиональной деятельности – возможностью обеспечить целостность многообразной деятельности учащихся, что является показателем компетентности.

Развитию научного стиля мышления студента, как признаку профессиональной компетентности учителя способствует: субъективное включение в деятельность; введение дополнительных элементов или отношений; деление задач на части; выделение доминирующих целей; подведение под логические категории; подведение под диалектические категории; выдвижение противоположных гипотез; оценка достоинств и недостатков гипотез; моделирование; вживание в образ явлений; движение от общих идей к частям и т.д.

Современные исследования свидетельствуют, что компетентность как интегрированное качество личности формируется не только под влиянием «извне», но и путем **самообразования, самосовершенствования. Организация самообразования** будущих учителей – ещё одно условие формирования их

профессиональной компетентности. Деятельность по совершенствованию, углублению компетентности учителя осуществляется в различных направлениях. Это владение культурой общения, осознание процесса учения, совершенствование своих способностей, ориентация на саморазвитие исследовательских интересов, умений и навыков.

Важным условием формирования профессиональных компетентностей будущего специалиста в образовательном пространстве вуза является **персонализация и индивидуализация процесса обучения студентов** на основе: реализации индивидуально-творческого подхода; диалогизации и персонализации, предполагающие паритетное сотрудничество преподавателей и обучаемых, установление личностных гуманных взаимоотношений; проблематизации личностного становления будущего учителя, когда преподаватель помогает выявить проблемы студента и помочь сориентироваться в путях их разрешения; прогностически-идеальной установки в учебном процессе, когда проецируется стратегия личностного развития каждого участника педагогической деятельности; организации взаимодействия субъектов образовательного процесса на принципах рефлексивного управления и саморегуляции.

**Компетентностный подход** тесно связан с **акмеологическим подходом**. «Акмеология» (от греческого *акме* – «пик, вершина, высшая степень чего-либо, цветущая сила») – новая область научного знания, комплекс научных дисциплин, объектом изучения которых является человек в динамике его саморазвития, самосовершенствования, самоопределения в различных жизненных сферах самореализации.

**Понятие акмеологии** впервые было введено в научный оборот Н.А. Рыбниковым ещё в 1928 году для обозначения



ния науки о развитии зрелых людей. Исследованием акмеологического подхода занимались О.С. Анисимов, С.А. Анисимов, Б.Г. Ананьев, Е.В. Андриенко, А.А. Бодалёв, Л.Н. Гольбина, М.Н. Дворянина, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, В.Г. Зазыкин, Л.А. Кандыбович, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Н. Панферов, Е.Ф. Рыбалко, И.Н. Семенов, А.П. Ситников, С.А. Тихомиров, Л.Н. Фоменко, А.П. Чернышов, В.В. Шевчук и др.

Б.Г. Ананьев отметил, что акмеология связана с выявлением объективных и субъективных условий и факторов, наличие которых позволяет человеку достигнуть вершин в своем развитии (достичь «акме») (14).

В психолого-педагогических исследованиях «акме» определяется как соматическое, физическое, психическое и социальное состояние личности, которое характеризуется достижением наиболее высоких показателей в деятельности, творчестве.

«Акме» – это многомерное состояние человека, которое хотя и охватывает значительный по временной протяженности этап его жизни и всегда показывает, насколько он состоялся, тем не менее никогда не является статичным образованием, отличаясь большей или меньшей вариативностью и изменчивостью (А.А. Деркач, А.А. Бодалев, Н.В. Кузьмина и др.). Несмотря на то, что «акме» является вершиной развития человека в определенном аспекте, сама по себе «вершинная» модель динамики предполагает возможности спада, регрессии после достижений. А.А. Деркач отмечает, что современные акмеологические теории профессионального развития базируются на модели «многовершинного» феномена: «акме означает не конечный пункт жизненного движения и развития, а ту вершину, с которой открывается новые горизонты дальнейшего продвижения» (15, с.102). Само изучение факторов

акмеологичности профессионала в образовательном пространстве учебного заведения может способствовать технологизации и оптимизации процесса достижения следующей вершины. Тем более, что профессиональное функционирование субъекта на любом хронологическом отрезке жизни определяется как его специфическими возможностями, так и специфическими возможностями образовательного пространства.

Исследования Б.Г. Ананьева и его учеников, посвященные сензитивности студенческого возраста для подготовки к вершинам профессиональной зрелости, показали, что именно студенческий возраст является весьма значимым для интеллектуального развития будущего специалиста. Б.Г. Ананьев рассматривает оптимум развития интеллектуальных функций, которые он трактует как высшее проявление интеллектуальной активности человека (16, с. 232). По Б.Г. Ананьеву, понятие оптимум является близким к понятию акме, так как определяет высший уровень проявления способностей или функций субъекта деятельности. Оптимум развития интеллектуальных функций человека располагается между 18 и 20 годам. Студенческий возраст сенситивен для подготовки к высшим достижениям в профессиональной деятельности. Это положение необходимо учитывать при проектировании образовательного пространства вуза.

Таким образом, одной из ключевых задач акмеологии, связанной с профессиональным развитием личности, является разработка предельно технологической стратегии и тактики организации и практического осуществления процесса перевода начинающего свою самостоятельную деятельность специалиста на все более высокие уровни профессионализма.



Н.В. Кузьмина трактует акмеологию как науку о закономерностях, условиях, факторах и стимулах, содействующих или препятствующих самореализации творческих потенциалов зрелых людей в процессе самодвижения к вершинам профессионализма и продуктивности созидательной деятельности, воплощаемой в социально-значимых продуктах культуры, искусства, науки, техники, образования, а также в самом человеке (17).

**Акмеология** как интегративная наука возникла на стыке естественных, общественных и гуманитарных дисциплин, изучающих феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости. Важным фактором в этом процессе является внешняя поддержка доминирующего направления развития в ближайшем и референтном социальном окружении.

Президент Международной академии акмеологии Н.В.Кузьмина определяет **акмеологию** следующим образом: это «наука о закономерностях развития человека, достижения созидательной деятельности самореализации творческого потенциала. Иначе говоря, акмеология предметом своих исследований делает целостного человека в пору самореализации его творческой, то есть созидательной зрелости, когда на смену процессам воспитания, образования, обучения приходят процессы самореализации в форме самовоспитания, самообразования, самосовершенствования, связанного с реализацией творческого замысла и получением искомого результата» (18, с. 4).

**Акмеологический подход** содержит в себе совокупность приемов, способов изучения и организации деятельности в особом аспекте – аспекте достижений человека на этапе его зрелости как личности, субъекта и индивидуальности.

Акмеологический подход базируется на понимании человека как уникальной, открытой, активной, креативной, интенциональной и амбивалентной системы, способной к самопознанию, самоизменению, саморазвитию и самоактуализации.

К числу общих и специфических акмеологических инвариантов, определяющих продвижение специалиста к вершинам профессионализма, относят постоянную включенность в процесс принятия решений, предвидение, проницательность, личностные притязания, мотивацию достижения, саморегуляцию и другие важные качества.

Важнейшим вопросом, исследуемым в рамках акмеологического подхода, является вопрос о развитии творческого потенциала педагога, его креативности в образовательном пространстве вуза. Акмеология изучает закономерности и технологии развития профессионализма и творчества как «акме-форм» (И.Н.Семенов) оптимального осуществления тех или иных видов профессиональной деятельности на уровне социокультурной зрелости.

Как известно, предмет акмеологии – творческий потенциал человека, закономерности и условия достижения субъектом деятельности различных уровней раскрытия творческих способностей, самореализации. Творческий потенциал – это многоплановая, многоэлементная структура, включающая комплекс способностей, личные качества, эмоционально-волевую сферу личности. Систематизирующим фактором указанных элементов является креативность личности. Процесс развития творческого потенциала – это сознательная и целеустремленная деятельность самого обучающегося, которая и является механизмом преобразования его возможностей. Задача акмеологии – вооружение субъекта деятельности знаниями и техноло-



гиями, обеспечивающими возможность его успешной самореализации в различных сферах деятельности, в том числе в области избранной профессии (С.А. Тихомиров).

Выявление и развитие креативных способностей студентов происходит при выполнении ими научно-исследовательских и научно-методических заданий. Однако при традиционном методе обучения главным остаётся накопление знаний и умений, а исследовательская работа зачастую является лишь средством для их закрепления и развития. В процессе развивающего обучения главным становится выявление и развитие творческих способностей студента, а наличие знаний и умений – необходимое условие для их реализации. Такая перестановка причин и следствий приводит к тому, что на выявление и развитие творческих способностей выделяется во много раз больше времени, чем при традиционном обучении. Для проявления творческих способностей необходимы вдохновение и индивидуальный стиль деятельности, которые вырабатываются в ходе сотрудничества преподавателя и студента. Саморазвитие – путь достижения вершин профессионализма. У всех студентов в вузе необходимо вырабатывать привычку саморазвития, самосовершенствования, самообразования и самоконтроля, ибо это основные факторы достижения состояния «акме» – вершины профессионального мастерства. Однако для того, чтобы эти акмеологические факторы работали, необходимы сильные побудительные причины. Такими могут стать мотивы достижения высокого профессионализма и компетентности.

Таким образом, система образования XXI века подчинена простой и очевидной цели – формированию творческого научного мышления студентов, компетентности и профессионального

(педагогического) мастерства, которую необходимо учитывать при проектировании образовательного пространства вуза. В связи с этим, компетентностный и акмеологический подходы нацелены на усиление практической ориентации и инструментальной направленности образовательного пространства учебного заведения. В рамках реализации данных подходов осуществляется подготовка мобильного и конкурентоспособного специалиста, владеющего не набором фактов, а способами и технологиями их получения.

Компетентностный и акмеологический подходы задают свой вектор модернизации содержания высшего педагогического образования, определяя стратегию проектирования и развития образовательного пространства высшей школы, направленную на создание благоприятных условий для развития профессионально-творческого потенциала будущих педагогов, для личностного самопроявления каждого студента, становления его Я – концепции на идеях гуманистической педагогики и психологии.

### Литература

1. Большая советская энциклопедия / Гл. редактор А.М. Прохоров. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1973. №12. – С.585.
2. Кантор И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы. – М.: Педагогика, 1980. – 158с.
3. Словарь иностранных слов. – 9-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1982. – 608с. С. 241.
4. Психолого-педагогический словарь – справочник / Составитель Лобейко Ю.А., Борозенец Н.М. – М.: Народное образование; Ставрополь: Изд-во СтГАУ «АГРУС», 2004. – 256 с. – С. 164.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990. – С. 90.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – С. 56.

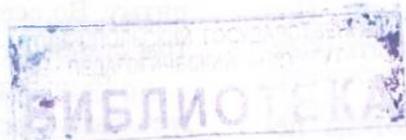


7. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993. – С. 90.
8. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: Учебное пособие. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 500с. С.257-258.
9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 5.
10. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика – № 10. – 2004. – С.23-31. – С. 30.
11. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 37.
12. Власова Т.И. Студенческая наука как условие воспитания профессиональной компетентности будущего специалиста // Содержание и формы студенческой науки (воспитательный ракурс): материалы межрегиональной научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава, молодых учёных и студентов. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГЭУ "РИНХ", 2004. – С. 11.
13. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика, 1998. – № 1. – С.72-75.
14. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
15. Дергач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. – М., 2000. – 391 с. С. 102.
16. Ананьев Б.Г. Некоторые проблемы психологии взрослых. – М.: Наука, 1972. – 232 с.
17. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М., 2001. – 144 с.
18. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии. – Санкт – Петербург, 1995. – С. 4.

#### Сведения об авторе

**Шумакова Александра Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики, проректор по учебной работе Ставропольского государственного педагогического института. Имеет 27 научных публикаций и 3 учебно-методических работ. Область научных интересов – проблемы педагогических образования высшей школы.

\* \* \*





## СТАНДАРТИЗАЦИЯ И КРИТЕРИИ КАЧЕСТВА В ОБЛАСТИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

*В.С. Тоускин,  
В.В. Красильников*

Одним из актуальных вопросов современного образования является оценка качества обучения с использованием сети Интернет и соответствующих сетевых инструментальных средств.

Условия образовательной деятельности в настоящее время характеризуются развитием электронного обучения (e-Learning), включающего в себя использование Интернет-технологий, электронных библиотек, учебно-методических мультимедиа-материалов, удаленных лабораторных практикумов, тренажеров и т.д. Электронное обучение предлагает унифицированные услуги вне зависимости от места и времени обучения, включает интерактивные формы взаимодействия обучаемых и преподавателей, а также прогрессивный контроль обучения. Методической основой электронного обучения является сетевой учебно-методический информационный комплекс (СУМИК).

Оценка качества СУМИК может быть априорной (экспертной), апостериорной (экспериментальной) и комбинированной (комплексной).

Экспериментальная оценка осуществляется посредством определенным образом спланированного и проведенного педагогического эксперимента. При этом предварительно должны быть обеспечены:

- разработанность гипотезы педагогического эксперимента;
- наличие программы экспериментальной работы;

- разработанность способов и приемов вмешательства в практику обучения;

- наличие условий для экспериментальной работы;

- разработанность путей и приемов фиксации хода и результатов эксперимента (форм документации);

- подготовленность участников эксперимента; надежность методики эксперимента.

При проведении экспертной оценки используется экспертиза – один из основных методов исследования в общей и педагогической квалиметрии. Для оценки качества наиболее часто применяется метод групповых экспертных оценок. В основе этого метода лежат следующие утверждения; во-первых, экспертная оценка имеет вероятностный характер и основывается на способности эксперта давать информацию (оценка в условиях неопределенности); во-вторых, считается, что когда оценку дает не один, а несколько экспертов, то истинное значение исследуемой характеристики находится внутри диапазона оценок отдельных экспертов, т.е. обобщенное коллективное мнение представляется более достоверным; в-третьих, отбор экспертов, процедура общения с ними и обработка полученных экспертных оценок проводятся по определенному алгоритму. Во всех способах важным моментом становится выбор критериев.

Разработка электронного курса может быть представлена в виде нескольких этапов, на каждом из которых закладываются основные качественные характеристики (1):



- целевая ориентация курса; содержание курса;
- мотивированность изучения курса (использование алгоритмов логической непрерывности, системы поощрения);
- возможность освоения учебного материала в зависимости от целей обучения (профессиональная потребность);
- методические возможности изучения курса (различные сценарии: самообучение, самоподготовка, работа в аудитории и т.д.);
- комплексность учебно-методического сопровождения (учебник, руководство по изучению дисциплины, сборник профессиональных задач, хрестоматия и т.д.);
- целесообразность иллюстративного материала; коммуникационные возможности курса;
- информационная поддержка; контроль знаний;
- возможность продвижения курса на международном рынке образовательных услуг;
- возможность обучения контингента с физическими ограничениями;
- возможность обновления учебного материала;
- лицензионная чистота используемых учебных материалов.

В педагогических экспериментах используют количественные и качественные критерии оценки.

К количественным критериям относятся:

- объем используемых знаний;
- коэффициент усвоения учебного материала, который равен отношению объема учебного материала, усвоенного учащимися в течение определенной единицы времени, к материалу, сообщенному учащемуся за то же время;
- коэффициент прочности усвоения учебного материала как отношение

запомнившегося материала и материала, сообщенного учащимся в процессе обучения за определенный период времени.

Качественные критерии отождествляются с уровнями знания (понимания) учебного материала; овладения учебным материалом (умение фактически использовать усвоенное при решении практических задач); овладения интеллектуальными навыками (умение трансформировать усвоенный материал в новых условиях сознательно и оперативно).

Оценка качества СУМИК, функционирующих на базе информационных технологий, осуществляется на основе рекомендаций ряда международных организаций, консорциумов, национальных комитетов, сотрудничающих в сфере стандартизации элементов системного подхода к построению обучающих систем.

Среди этих организаций выделяются (5, 7):

- IMS Global Learning Consortium – международный образовательный консорциум, развивающий концепцию, технологии и стандарты обучения на базе системы управления обучением IMS (Instructional Management System);
- IEEE LTSC – IEEE Learning Technology Standards Committee – комитет стандартизации в области технологий обучения, созданный в IEEE (Institute of Electrical and Electronics Engineers);
- AICC – Aviation Industry CBT Committee – комитет компьютерного обучения в авиационной промышленности;
- ADL – Advanced Distributed Learning Initiative Network – организация распределенного обучения, основанная департаментом политики в области науки и технологий в администрации президента США (OSTP – White House Office of Science and Technology Policy) и министерством обороны США (DoD),



как сеть распределенного обучения, обеспечивающая ширококомасштабный доступ к образовательным ресурсам многих пользователей.

Этими организациями разработан ряд спецификаций.

Спецификации IMS. Система IMS включает спецификации:

- IMS Content Packaging Specification – компоновка содержания учебников и учебных пособий;

- IMS Learner Information Package Specification – описание данных об обучаемом;

- IMS Metadata Specification – описание метаданных учебных материалов;

- IMS Digital Repositories Interoperability – описание связей разных репозиториях;

- IMS Question and Test Specification – описание типичных вопросов и средств тестирования;

- IMS Digital Repositories – описание хранилищ цифровых данных и ряд других.

Эти спецификации предназначены для обеспечения распределенного процесса обучения, открытости средств обучения, интероперабельности обучающих систем, обмена данными о студентах между электронными деканатами в системах открытого образования. Распространение IMS спецификаций должно способствовать созданию единой информационно-образовательной среды, развитию баз учебных материалов, в том числе благодаря объединению усилий многих авторов при создании электронных учебников и энциклопедий.

Спецификация IMS Content Packaging Specification разработана в конце 2000 г. (5). Совместимость учебных средств и систем обеспечивается применением специального формата (IMS Content Packaging XML format), основанного на языке разметки XML. Спе-

цификация определяет функции описания и комплексирования учебных материалов, в том числе отдельных курсов и наборов пособий, в пакеты для сети КОС, поддерживающих концепции IMS. Пакеты (дистрибутивы) снабжаются сведениями, называемыми манифестом, о структуре содержимого, типах фрагментов, размещении учебных материалов. Манифест представляет собой иерархическое описание структуры со ссылками на файлы учебного материала. Каждый учебный компонент, который может использоваться самостоятельно, имеет свой манифест. Из манифестов компонентов образуются манифесты интегрированных курсов.

Спецификация IMS Learner Information Package посвящена созданию модели обучаемого, включающей его идентификационные (биографические) данные, сведения, характеризующие уровень образования индивида, цели, жизненные интересы, предысторию обучения, владение языками, предпочтения в использовании компьютерных платформ, пароли доступа к средствам обучения и т.п.. Эти сведения используются для определения средств и методики обучения, учитывающие индивидуальные особенности обучаемого. Они могут быть представлены в виде таблицы, иерархического дерева, объектной модели. Возможно использование рекомендаций этой спецификации для представления данных об авторах учебных материалов и преподавателях, что может быть полезно использовано в системах управления образовательным учреждением.

Назначение спецификации IMS Digital Repositories Interoperability – унифицировать интерфейс между различными наборами ресурсов – базами учебных материалов (репозиториями), используемыми в разных обучающих системах. Обращаться к репозиториям могут разработчики курсов, обучаемые,



администраторы репозитория, программные агенты. В спецификации оговорены основные функции обращений к репозиториям, инвариантные относительно структуры наборов. Это функции помещения учебного ресурса в базу, поиска материала по запросам пользователя, компиляции учебного пособия. Система управления репозиторием при этом осуществляет запоминание вводимых данных, доставку и экспозицию запрошенного материала соответственно. Репозитории могут быть ориентированы на форматы SQL, XML, Z39.50. Формат Z39.50 используют для поиска библиотечной информации, формат XQuery (XML Query) – для поиска XML-метаданных, а протокол SOAP – для передачи сообщений. Доступ к репозиториям может быть непосредственным или через промежуточный модуль.

Определены сценарии действий пользователей при записи нового материала в репозиторий, при корректировке имеющихся материалов, поиске метаданных как в одном, так и сразу во многих репозиториях и в случае посылки запроса по найденным метаданным непосредственно пользователем или программным агентом, заказе извещений на изменения в метаданных.

Описание метаданных в документе IMS Learning Resource Meta-Data Information Model базируется на соответствующем документе, разработанном в IEEE LTSC (P1484.12) (6). Спецификация определяет элементы метаданных и их иерархическую соподчиненность. В их число входят различные элементы, характеризующие и идентифицирующие данный учебный материал. Всего в спецификации выделено 89 элементов (полей), причем ни одно из полей не является обязательным. Примерами элементов метаданных могут служить идентификатор и название материала, язык, аннотация, ключевые слова, история соз-

дания и сопровождения материала, участники (авторы и спонсоры) создания или публикации продукта, его структура, уровень агрегации, версия, технические данные – формат, размер, размещение, педагогические особенности, тип интерактивного режима, требуемые ресурсы, ориентировочное время на изучение, цена, связь с другими ресурсами, место в таксономической классификации и др. Каждый элемент описывается такими параметрами, как имя, определение, размер, упорядоченность, возможно указание типа данных, диапазона значений, пояснение с помощью примера.

Метаданные используются для правильного отбора и поиска единиц учебного материала, обмена учебными модулями между разными системами, автоматической компиляции индивидуальных учебных пособий для конкретных обучаемых.

В документе IMS Question and Test Specification описана иерархическая структура тестирующей информации (с уровнями пункт, секция, тест, банк) и даны способы представления заданий (вопросов), списка ответов, разъяснений и т.п. В спецификации приведены классификация форм заданий, рекомендации по сценариям тестирования и обработке полученных результатов.

Спецификации IEEE LTSC. В комитете по стандартизации образовательных технологий Learning Technology Standards Committee (LTSC) в IEEE создан ряд рабочих групп с дифференциацией направлений работ. Эти группы занимаются разработкой и развитием следующих документов:

- P1484.1 – модель архитектуры образовательной системы (Architecture and Reference Model);
- P1484.3 – терминологический словарь (Glossary);
- P1484.11 – управление обучением (Computer Managed Instruction);



- P1484.12 – метаданные обучающих средств (Learning Objects Metadata);
- P1484.14 – семантика и замены (Semantics and Exchange Bindings);
- P1484.15 – протоколы обмена данными (Data Interchange Protocols);
- P1484.18 – профили платформ и сред (Platform and Media Profiles);
- P1484.20 – определение компетенции (Competency Definitions).

Модель SCORM. SCORM (Shareable Content Object Reference Model) – промышленный стандарт для обмена учебными материалами на базе адаптированных спецификаций ADL, IEEE, IMS, Dublin Core, and vCard. Цели создания SCORM: обеспечение многократного использования учебных модулей, интероперабельности учебных курсов (их использования в средах разных КОС), легкого сопровождения и адаптации курсов, ассемблирования контента отдельных модулей в учебные пособия в соответствии с индивидуальными запросами пользователей. В SCORM достигается независимость контента от программ управления.

Первая версия объектной модели разделяемых образовательных ресурсов SCORM была представлена организацией ADL Initiative в начале 2000 г. (5). Модель SCORM стала результатом обобщения многих проводившихся работ в области стандартизации обучающих средств для Internet. Версия 1.2 появилась в октябре 2001 г.

Основой модели SCORM является модульное построение учебников и учебных пособий, близкое к концепции модульных учебников, использованной в свое время при создании отечественной обучающей системы CTS. Модули (learning objects или instructional objects) учебного материала в SCORM называются разделяемыми объектами контента (SCO – Shareable Content Objects). SCO –

автономная единица учебного материала, имеющая метаданные и содержательную часть. Совокупность модулей определенной предметной области называется прикладной энциклопедией или в SCORM библиотекой знаний (Web-репозиторием). Модули (SCO) могут в различных сочетаниях объединяться друг с другом в составе учебников и учебных пособий, для компиляции которых создается система управления модульным учебником (сервер управления контентом), наиболее часто используемое ее название – Learning Management System (LMS).

В SCORM используется язык XML для представления содержимого модулей, определяются связи с программной средой и API, даны спецификации создания метаданных. SCORM включает три части:

введение (общая часть), в котором описываются основы концепции SCORM и перспективы ее развития;

модель агрегирования модулей CAM (Content Aggregation Model) в законченные учебные пособия;

описание среды исполнения (Run Time Environment), представляющей собой интерфейс между содержательной и управляющей частями и использующей Web-технологии и язык JavaScript. Эта часть опирается на модель данных и концепцию API, разработанную в AICC.

CAM включает:

метаданные (Metadata Dictionary) с описанием назначения и типа содержимого модуля, сведениями об авторах, цене, требованиями к технической платформе и др.; эта часть CAM заимствована из спецификаций IEEE.

XML-данные (Content Structure) о структуре контента. Язык XML в SCORM используется в виде версии CSF (Course Structure Format). С помощью CSF представляется структура учебного курса, определяются все элементы и



внешние ссылки, необходимые для интероперабельности в рамках концепций IMS, IEEE и AICC. CSF основан на модели AICC Content Model.

данные (Content Packaging) о способах объединения модулей в пособия на базе спецификации IMS Content Packaging specification. При этом каждый элемент автоматически получает уникальный идентификатор.

Система управления LMS состоит из нескольких компонентов, выполняющих одноименные функции:

- управление контентом (Content Management Service);
- визуализация (Delivery Service);
- упорядочение материала (Sequencing Service);
- администрирование курсов (Course Administration Service);
- тестирование (Testing/Assessment Service);
- моделирование обучаемых (Learner Profile Service);
- определение траектории обучения (Tracking Service);
- коммуникация с системной средой (API Adapter).

Предусмотрено тестирование SCORM материалов, заключающееся в проверке адекватности представления материала с помощью CSF.

Благодаря модульной структуре, многократному использованию модулей в разных версиях учебных пособий и адаптации пособий к особенностям обучаемых достигается уменьшение стоимости обучения на 30...60%, времени обучения на 20...40%, повышается степень усвоения материала.

Следует отметить еще одну версию XML, используемую в KOC. Это созданная компанией Saba Software версия Universal Learning Format (ULF). Она также основана на концепциях IMS, ADL, IEEE. Ее назначение – реализация

обменов учебными материалами между различными приложениями. На ULF разработаны каталоги метаданных, профили обучаемых, библиотеки классов и т.п.

Спецификация AECMA 1000D – технология представления технической документации, признанная в авиационной промышленности (AECMA – European Association of Aerospace Constructors) (8). В основе AECMA 1000D, как и в старших классах ИЭТР, лежит декомпозиция представляемого материала на модули. Модули включают идентификационную и содержательную секции, записанные на языках SGML или NuTime с иллюстрациями в форматах CGM или JPEG, и хранятся в специальной БД – Common Source Data Base (CSDB). Предусмотрена автоматическая простановка гиперссылок (для этого имеются соответствующие программные средства).

Рассмотренные спецификации предполагают следующие критерии качества в области электронного обучения (2, 3):

- критерии авторской разработки (ориентация на опыт аудитории, стили обучения; ориентация на потребности аудитории; глубина когнитивного анализа задач; критерии определения стратегии; определение целей тьюторства; определение необходимых отношений между тьютором и учащимся);

- критерии проектирования учебных материалов (наличие материалов для разных категорий учащихся; разнообразие возможных учебных траекторий; предварительно определенное число траекторий учащегося; соответствие поставленным целям обучения);

- критерии процедуры тьюторства (линейное следование, одинаковое для каждого; сценарное следование, зависящее от предыстории);



- критерии адекватности моделирования (элементы интерактивности и презентации; адекватность реалиям рабочих мест);

- критерии поставки учебных материалов (качество графического материала; качество звука; время ожидания для выгружаемых учебных материалов и для ответа системы).

Анализ зарубежного опыта свидетельствует также о том, что при проектировании СУМИК в качестве необходимого элемента закладывается тестирование, проводимое по окончании изучения курса. В процессе тестирования студенты должны ответить на вопросы, цель которых – оценка эффективности изучения данного электронного курса.

Среди отечественных специалистов одна из первых формулировок формализованной оценки качества сетевого курса предложена, по-видимому, в работе (3). Система экспертной оценки дидактических показателей качества сетевых курсов включает следующие элементы: цели оценки качества; исходные системные положения; процедура оценки дидактических показателей; оценка значений дидактических показателей; способ расчета индекса качества; интегральные показатели качества курса; экспертная оценка важности дидактических характеристик сетевых учебных курсов.

Однако какой бы метод оценки качества сетевого обучения ни использовался, необходимо учитывать, что сетевой учебно-методический комплекс должен соответствовать общим дидактическим принципам обучения (с этого и надо начинать оценку качества): научность содержания; доступность; адаптивность; связь с практикой; сознательность; самостоятельность; наглядность; интерактивность; развитие интеллектуального потенциала обучаемого.

К дидактическим средствам СМУИК можно отнести:

- индивидуализация и дифференциация процесса обучения;

- реализация контроля с обратной связью, с диагностикой и оценкой результатов учебной деятельности;

- самоконтроль и самокоррекция;

- самоподготовка учащегося путем компьютерного тренажа;

- экономия учебного времени (без ущерба качеству усвоения учебного материала) за счет выполнения трудоемких вычислений и др.;

- визуализация изучаемых процессов (наглядная демонстрация динамики изучаемых процессов);

- наглядное представление скрытых в реальном мире процессов, наблюдение их в развитии, во временном и пространственном движении;

- графическая интерпретация исследуемых закономерностей);

- моделирование и имитация изучаемых или исследуемых процессов или явлений;

- проведение лабораторных работ;

- создание и использование информационных баз данных, необходимых в учебной деятельности, и обеспечение доступа к телекоммуникационной сети;

- усиление мотивации обучения (игровые ситуации, погружение в информационно-предметную среду);

- формирование компонентов определенного вида мышления;

- формирования умения принимать рациональное решение или вариативные решения в сложных ситуациях;

- формирование алгоритмической и информационной культуры.

С точки зрения педагогической целесообразности СУМИК должен удовлетворять следующим требованиям:



- наполненность содержанием, которое может быть усвоено только с его помощью;

- достижение относительной эффективности;

- обеспечение достижения учебных целей и задач;

- соответствие возрастным особенностям учащихся;

- соответствие гигиеническим требованиям и санитарным нормам работы с вычислительной техникой;

- учет индивидуальных особенностей обучаемых;

- учет психологических характеристик взаимодействия.

Таким образом, развитие Интернет-обучения делает актуальным оценку качества сетевого обучения, а также разработку методик такой оценки. Можно принять методику, существо которой сводится к экспертной оценке численных значений показателей качества сетевого курса экспертами, которая покажет степень достижения цели обучения. При оценке качества сетевого обучения необходимо учитывать, что сетевой учебно-методический комплекс должен соответствовать общим дидактическим принципам обучения, а также принятым спецификациям.

### Литература

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. *Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект*. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2002.
2. Липаев В.В. *Стандартизация характеристик и оценивания качества программных средств*. – Приложение к журналу "Информационные технологии". – 2001. – № 4.

3. Лобанов Ю.И. *Универсальный метод предсказания эффективности электронных дидактических средств // Информационные технологии в открытом образовании: Матер. конф.* – М., 2001. – С. 298-303.

4. Норенков И.П. *Концепция модульного учебника // Информационные технологии*. – 1996. – № 2.

5. Хортон У., Хортон К. *Электронное обучение: инструменты и технологии / Пер. с англ.* – М.: КУДИЦ-ОБРАЗ, 2005.

6. *Draft Standard for Learning Object Metadata. IEEE 1484.12.1-2002/* – <http://ltsc.ieee.org/>.

7. *Universal Learning Format Technical Specification.* – <http://www.saba.com/standards/ulf>.

8. Walraven R., Raust B. *Using AECMA 1000D/ATA 2100 data-sets to generate Class IV IETM's* <http://www.infoloom.com/gcaconfs/WEB/granda99/rau.HTM>.

### Сведения об авторах

**Тоискин Владимир Сергеевич**, кандидат технических наук, профессор кафедры прикладной информатики и информационных технологий. Сфера научных интересов – информатизация образования, образовательный менеджмент, телекоммуникации. Автор более 150 публикаций, из них 1 учебник, 31 учебное пособие. Имеет 19 авторских свидетельств на изобретения.

**Красильников Владимир Вячеславович**, кандидат технических наук, заведующий кафедрой прикладной информатики и информационных технологий. Сфера научных интересов – информатизация образования, телекоммуникации. Автор 50 публикаций, из них 6 учебных пособий. Имеет 11 авторских свидетельств на изобретения.

\* \* \*



## К ВОПРОСУ О ГИПЕРМОБИЛЬНОСТИ СУСТАВОВ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ИСКУССТВ (НА ПРИМЕРЕ ХОРЕОГРАФОВ И МУЗЫКАНТОВ)

*Р.Р. Магомедов,  
И.С. Бушенева*

Проблема распространенности синдрома гипермобильности суставов (СГМС) актуальна и в настоящее время.

Термин «синдром гипермобильности суставов» был введен J.A. Kirk в 1967 г. при описании мышечно-скелетных симптомов гипермобильности суставов (ГМС) у людей (1).

Под синдромом гипермобильности суставов понимается определенное двигательное сочетание переразгибания суставов более общепринятой физиологической нормы.

Изучив исторические труды, мы установили, что гипермобильность суставов описал еще Гиппократ в 377 веке до н.э. Он писал, что некоторые скифы имели настолько разболтанные конечности, что были неспособны натянуть тетиву лука или метнуть диск. Слабость их суставных сумок и связок в сочетании с гипермобильностью встречалась при некоторых наследственных заболеваниях соединительной ткани (2).

В выводах Гиппократа и других исследователей (3,4,5,6), говорится, о том, что норма гипермобильности суставов достаточно относительна, так как для каждой этнической группы людей эта норма может резко отличаться друг от друга.

Известно, что население отдельных территорий планеты обладает высокой степенью гипермобильности суставов, и не сопровождается признаками

ортопедических заболеваний. Мы предположили то, что гипермобильность суставов, не может рассматриваться как признак патологии это и явилось нашей рабочей гипотезой, так как, замечено, что в различной степени ГМС наблюдается и у вполне здоровых людей, не сопровождаясь при этом аномалиями развития опорно-двигательного аппарата и соединительной ткани. Такая гипермобильность является верхней границей нормальной среднестатистической подвижности суставов, так же принято считать, что ГМС может быть следствием в национальных танцах, в которых движения возможны только при наличии гипермобильности суставов и являются характерными национальными особенностями восточных народов (5, 6).

Мы провели исследование, в котором приняли участие 103 студентки факультета искусств СГПИ (57 – хореографы, 46 – музыканты). Группа студентов музыкального отделения попала неслучайно, так как наиболее часто находится в статической позе деятельности (дирижирование, игра на музыкальных инструментах, хоровое, вокальное пение и т.д.), другая группа студентов с широким двигательным диапазоном – хореографы.

Цель нашего исследования состояла в выявлении гипермобильности суставов у студентов факультета искусств СГПИ в процессе учебных занятий физической культурой и в определении частоты и степени ее выраженности.

В исследовании ГМС, мы применили разработанные С. Carter и I. Wilkin-

son в модификации Бейтона пять тестов (7):

1. Пассивное тыльное отклонение V пальца (мизинца) кисти на угол более 90°.
2. Приведение большого пальца кисти к внутренней поверхности предплечья.
3. Переразгибание в локтевых суставах свыше 10°.
4. Переразгибание в коленных суставах свыше 10°.
5. Наклон вперед, ладони на полу.

Измеряя разгиб суставов, мы использовали механический гониометр и транспортир (малый и большой).

На основе разработанных критериев оценки шкалы Бейтона мы усовершенствовали критерии оценок составляющих гипермобильность суставов. 0-2 балла – физиологическая мобильность, 3-4 балла легкая мобильность, 5-8 баллов – выраженная мобильность, 9 баллов генерализованная мобильность.

Распределяя показатели по степени подвижности суставов, мы определили, что у музыкантов оценка гипермобильности суставов превалирует от 0 до 4 баллов (умеренная мобильность), а у хореографов от 5 до 9 баллов (таблица 1). Выраженную гипермобильность суставов (5-8 баллов) мы выявили у 37% студентов-хореографов, а у музыкантов 8% (диаграмма 1).

Таблица 1

Распределение протестированных студентов по степени подвижности суставов (n-103)

группы	n	Число баллов по шкале Бейтона					
		0	1-2	3-4	5-6	7-8	9
Музыканты	46	7	14	15	6	2	2
Хореографы	57	0	2	7	22	16	10

Диаграмма 1

Подвижность суставов у студентов факультета искусств СГПИ

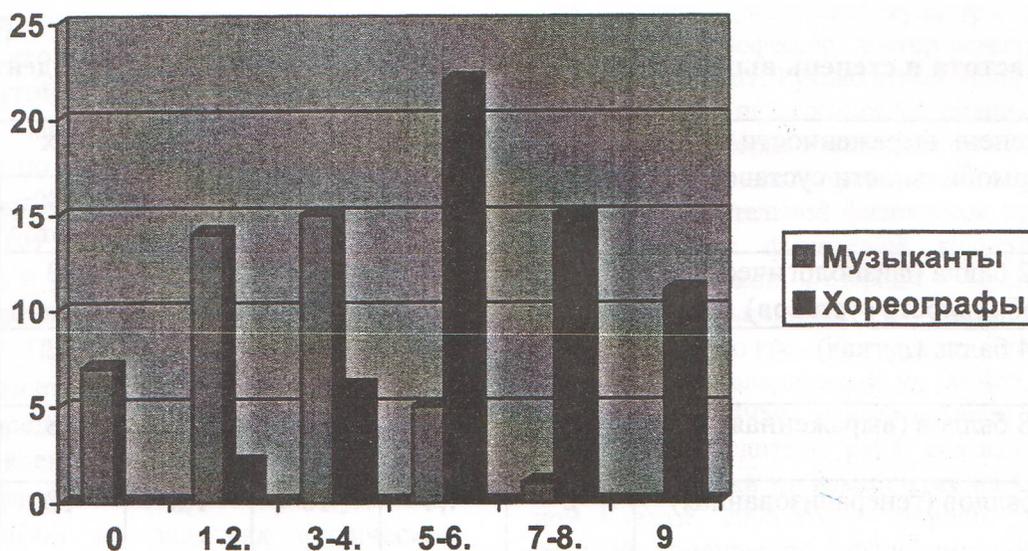




Таблица 2

Результаты исследования показателей проявления гипермобильности суставов (n-103)

Группы	тесты								
	1		2		3		4		5
	прав.	лев.	прав.	лев.	прав.	лев.	прав.	лев.	
	M ± m		M ± m		M ± m		M ± m		M ± m
Муз.	3,10 ± 0,73		3,30 ± 0,58		3,28 ± 0,81		3,23 ± 0,23		2,36 ± 0,2
Хор.	2,78 ± 0,04		2,25 ± 0,53		4,12 ± 0,38		3,67 ± 0,59		3,90 ± 0,25
	P > 0,05		P > 0,05		P < 0,05		P < 0,05		P < 0,05

Сопоставляя полученные результаты тестов 1 и 2 (табл.2) и наличие гипермобильности суставов у студентов разной профессиональной направленности обучения, показывает, что достоверных различий в группах музыкантов и хореографов нет ( $P > 0,05$ ). Тесты 3,4,5 выявили достоверные различия гипермобильности суставов у музыкантов и хореографов ( $P < 0,05$ ). Это позволяет отметить положительную зависимость подвижности суставов у хореографов, от уровня гипомобильности и напряжения подвижности суставов у музыкантов.

Показатель гипермобильности суставов пальцев кистей в тестах 1 и 2 у хореографов незначительно превышает

показатель достоверных различий у музыкантов и является не достоверным ( $P > 0,05$ ). Это означает, что полученная средняя арифметическая величина имеет значения в первом тесте у музыкантов (3,10 ± 0,73) и хореографов (2,78 ± 0,04), а во втором тесте у музыкантов (3,30 ± 0,58) и хореографов (2,25 ± 0,53). В тестах 3,4,5, уровень достоверности составляет ( $P < 0,05$ ), что доказывает целесообразность использования тестов для определения гипермобильности суставов (см. таблицу 2).

Наблюдается значительная разница по степени и частоте проявления гипермобильности суставов больше у хореографов, чем у музыкантов (таблица 3).

Таблица 3

Частота и степень выраженности суставной гипермобильности у студентов факультета искусств СГПИ (n-103)

Степень выраженности гипермобильности суставов	Количество протестированных					
	Музыканты	%	Хореографы	%	Абсолют.	%
0-2 балла (физиологическая мобильность суставов)	21	45,7	2	3,6	23	20
3-4 балла (легкая)	15	32,7	7	12,3	22	19,2
5-8 баллов (выраженная)	10	21,8	48	84,3	58	50,5
9 баллов (генерализованная)	2	4,4	10	1,8	12	10,5



У музыкантов плавное увеличение показателя частоты и степени выраженности ГМС отмечается от физиологической до легкой (0-2 балла) гипермобильности, по сравнению с хореографами, у которых он незначителен с физиологической и легкой степенью выраженности, но далее показатели резко нарастают, что говорит о выраженной и генерализованной (5-9 баллов) степени гипермобильности. В процентном соотношении на факультете искусств студенты имеют умеренную ГМС – 39,2 % и 50,5 % выраженную, соответственно (таблица 3).

Выводы:

1. Анализ литературных источников, обобщение практического опыта говорит о том, что ГМС явление не редкое. Своевременная диагностика ГМС на занятиях физической культурой улучшит учебный процесс и его эффективность.

2. Целенаправленное укрепление мышечно-связочного аппарата должно обеспечиваться системой средств, состоящих из специально-подготовительных, специальных физических упражнений студента-хореографа.

3. В исследовании доказано, что у студентов в тестах 3,4,5, характеризующих ГМС обнаружена корреляционная связь, и носит достоверный характер ( $P < 0,05$ ), что указывает на подтверждение выдвинутой гипотезы.

4. Наблюдается значительная разница по степени и частоте проявления гипермобильности суставов у хореографов (от выраженной до генерализованной), и у музыкантов (от физиологической до легкой т.е. умеренной).

5. Предлагаемая диагностика ГМС имеет прогностическое значение для определения уровня физической подготовленности студентов и существенно улучшит подготовку студентов-хореографов на занятиях физической культурой, а так же имеет немаловажное значение для практики студентов твор-

ческих специальностей, и сосредоточения внимания на воспитании ведущих для данной профессии способностей. От уровня их развития в большей степени зависит профессиональная работоспособность будущего хореографа.

### Литература

1. Беленький А.Г., Галушко Е.А. Возрастная динамика степени подвижности суставов в российской популяции. В кн.: Тезисы Всероссийской конференции с международным участием «Медико-социальные проблемы костно-мышечных заболеваний в XXI веке». – М., 2000. – С. 31.
2. Грэхем Р. Гипермобильность суставов – 100 лет после Чернозубова. Тер. арх. 1992. – С. 103-105.
3. Brand K.D., Summer R.D. // Amer. J. Cardiol. – 1975. – Vol. 36. – P. 524.
4. Beighton P., Horan F.T. // J. Bone Jt. Surg. – 1970. – Vol. 52B. – P. 145.
5. Cabeen W.R., Reza M.J. // Arch. intern. Med. – 1977. – Vol. 137. – P. 1227.
6. Grahame R. // Pros. roy. Soc. Med. – 1971. – Vol. 64, N 8. – P. 317.
7. Kirk J.H., Ansell B.M., Bywaters E.G.L. The hypermobility syndrome: musculoskeletal Ann. Rheum. Dis. 1967; 26; 419-425.

### Сведения об авторах

Магомедов Руслан Расулович, заведующий кафедрой физической культуры и здоровья СГПИ, профессор, доктор педагогических наук, доцент. Руководитель аспирантуры в СГПИ по педагогической специальности 13.00.04 «Теория и методика физической культуры, спортивной тренировки, адаптивной и оздоровительной физической культуры». Отличник физической культуры и спорта Российской Федерации. Президент федерации альпинизма и скалолазания Ставропольского края. Инструктор-методист I категории по альпинизму, уд. № 465, имеет жетон № 4950 «Спасательный отряд СССР». Руководитель ряда спасательных работ и операций по альпинизму на Северном Кавказе. 2005 год – старший тренер сборной команды по альпинизму «ВСОЦ Узункол», которая заняла I место в Чемпионате г. Москвы в скальном классе (Западный



Кавказ, вершина Кирпич по Западной стене, 6 А категории трудности). Автор 1 монографии, 6 учебно-методических пособий, соавтор 1 коллективной монографии, редактор 4 научных сборников по проблемам педагогики, физической культуры, спорта и туризма Ставропольского края, опубликовал более 77 работ в области дошкольной и школьной физической культуры, социокультурного сервиса и туризма, альпинизма, скалолазания и горного туризма.

**Бушенёва Ирина Сергеевна**, старший преподаватель кафедры физической культуры и

здоровья СГПИ. Мастер спорта СССР, Чемпионка Спартакиады народов СССР 1985 года по художественной гимнастике, призер Чемпионата России 1984 года по отдельным предметам в личном первенстве, победитель Чемпионата Болгарии по художественной гимнастике 1984 года, аспирантка кафедры физической культуры и здоровья СГПИ. Сфера научных интересов – актуальные проблемы физической культуры в системе образования.

\* \* \*



## МОДЕЛИРОВАНИЯ ГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ КОНСТРУКТОРОВ-МОДЕЛЬЕРОВ (АНАЛИЗ ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА)

*А.А. Лямина*

В процессе учебной деятельности в колледже будущий конструктор-модельер, овладевая основами наук и профессиональной культурой в графической области, готовится к участию в создании материальных и духовных ценностей, к успешному выполнению своих профессиональных обязанностей как специалиста.

Графическая деятельность студента колледжа непосредственно связана с такими процессами, как моделирование и конструирование. «Моделирование – воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданного для их изучения. Этот последний называется моделью» (1, с. 268). Потребность в моделировании, как известно, возникает во всех областях знаний и деятельности, включая и технологию изготовления одежды.

Моделирование одежды относится к процессу решения специально-предметных задач путем построения моделей, адекватных конкретному субъекту, обладающему определенными антропологическими данными (типы фигуры, ведущие размерные признаки, интервалы безразличия фигуры и одежды и т.д.).

Под моделью нами понимается образец, который в определенных условиях воспроизводит интересующие свойства, характерные для одежды в соответствии с требованиями современных идей в мо-

де. Реальное моделирование устанавливает определенное отношение между моделью и конкретным субъектом в ходе работы и приписывает свойства модели субъекту в процессе специального изучения характерных его свойств (морфологические признаки фигуры человека: внешний вид, рост и масса тела, пропорции и др.) (2).

Конструирование (от лат. *construe* – строю, создаю), – процесс создания модели, с выполнением расчетов и проектов. Конструирование – сложный процесс, в котором выделяют три основных этапа: умственный – система мыслительных операций; графический – выполнение эскизов, чертежей, схем, позволяющих детализировать и конкретизировать будущий проект; предметно-манипулятивное моделирование, то есть построение образца конструируемого объекта. Все три этапа конструирования взаимосвязаны между собой. Прежде чем приступить к изготовлению той или иной конструкции, необходимо ее осмыслить, затем выполнить эскиз, разработать детально конструкцию (сборочный чертеж, рабочие чертежи деталей и т.д.), выполнить макет изделия, изготовить опытный образец.

Конструирование модели осуществляется как в предметной (образец, модель), так и в знаковой формах (лекала, выкройки, компьютерная программа, теория). В создании модели одежды возможны два способа конструирования.



Если первый идет от эмпирически выявленных свойств и характерных зависимостей субъекта к его модели, то второй уже на исходном этапе предполагает экспериментальное воссоздание характерных свойств субъекта в разрабатываемой модели. Модели реализуют оригинал в конечном числе отношений, что является критерием их типологизации, необходимого для промышленного производства (3).

Деятельность по изготовлению конструкторской документации требует обобщения, системности теоретических знаний в графической области и применения их на практике. Такая деятельность является средством углубления и расширения теоретических знаний, развития творческих способностей, интересов и склонностей обучающихся графической деятельности. Графические знания и умения являются средством развития конструкторско-технологических способностей обучающихся. То есть, графическая деятельность представляет вид профессиональной деятельности, выполняемой конструктором-модельером и направленной на разработку и создание моделей одежды различного стиля и назначения.

Развитие научно-технического прогресса предъявляет к подготовке специалистов ряд новых требований, которые отражены в образовательных стандартах колледжей. Применительно к системе среднего профессионального образования (СПО) стандарт – интегрированная междисциплинарная категория, сущность которой является модель сложного многоуровневого объекта, охватывающая всю образовательную систему в соответствии с многообразием форм собственности, развитием рынка труда, непрерывностью образования, наличием различных форм профессионального обучения.

В соответствии с Государственным образовательным стандартом, установлены самые общие требования к содержанию образования по каждому направлению и каждой специальности. Стандарты фиксируют те общеобязательные правила, умения и навыки, уровень личностных качеств, которыми молодой специалист должен овладеть, чтобы получить соответствующую квалификацию.

Современные требования, предъявляемые обществом к выпускнику колледжа, обуславливают необходимость формирования графической культуры, являющейся компонентом профессиональной культуры специалиста, как его интегративное качество, характеризующееся единством графических знаний, умений и навыков, ценностного отношения к результатам графической деятельности и обеспечивающее его профессиональное творческое саморазвитие.

Актуальным является анализ и разработка содержательного компонента процесса формирования и развития графической культуры с позиции отбора и структурирования содержания, который определен государственным образовательным стандартом, а также анализ ныне действующего учебного плана и учебных программ подготовки по специальности 2808 Моделирование и конструирование швейных изделий.

В соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта по специальности 2808, в результате теоретической и практической подготовки в колледже студент должен:

Знать:

- основные направления моды;
- основные положения действующей нормативной документации;
- методические материалы по моделированию и конструированию изделий;



- современные методы изготовления изделий на базе промышленной технологии;

- назначение и технические характеристики технологического оборудования;

- методики и средства выполнения технических расчетов, вычислительных и графических работ при конструировании изделий различного ассортимента;

- основы организации деятельности предприятия и управления им; правила и нормы охраны труда, техники безопасности, промышленной санитарии и противопожарной защиты.

Уметь:

- разрабатывать технические требования к швейным изделиям и методы их обеспечения;

- разрабатывать и зарисовывать эскизы моделей изделий;

- разрабатывать конструкторскую документацию для изготовления изделий различного ассортимента, в том числе с использованием систем автоматизированного проектирования;

- планировать технологическую последовательность изготовления изделий;

- пользоваться нормативной и справочной литературой для выбора наиболее рациональных вариантов решений основных формообразующих и отделочных материалов и деталей внешнего оформления;

- производить расчеты технико-экономического обоснования предлагаемой конструкции;

- осуществлять авторский надзор за реализацией художественно-конструкторских решений при проектировании, изготовлении и доработке опытных образцов изделий для производства;

- принимать участие в оформлении заявок на промышленные образцы;

- использовать информационные технологии для решения профессиональных задач (4).

Среди общих требований к образованности будущего конструктора-модельера, которые следует учитывать в процессе формирования графической культуры, необходимо выделить такие, как:

- иметь представление о современном мире как духовной, культурной, интеллектуальной и экологической целостности; осознавать себя и свое место в современном обществе;

- обладать экологической, правовой, информационной и коммуникативной культурой, элементарными умениями общения на иностранном языке;

- обладать широким кругозором; быть способным к осмыслению жизненных явлений, к самостоятельному поиску истины, критическому восприятию противоречивых идей;

- быть способным к системному действию в профессиональной ситуации, анализу и проектированию своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределенности;

- быть готовым к проявлению ответственности за выполняемую работу, способным самостоятельно и эффективно решать проблемы в области профессиональной деятельности;

- быть готовым к применению компьютерной техники в сфере профессиональной деятельности;

- быть готовым к позитивному взаимодействию и сотрудничеству с коллегами;

- обладать устойчивым стремлением к самосовершенствованию (самопознанию, самоконтролю, самооценке, саморегуляции и саморазвитию); стремиться к творческой самореализации.



Основные виды деятельности конструктора-модельера являются следующими: производственно-технологическая, организационно-управленческая, конструкторско-технологическая, опытно-экспериментальная.

По нашему мнению, графическая культура играет роль базового компонента, интегрирующего между собой различные дисциплины, проникает в различные образовательные области.

В процессе формирования графической культуры у будущих конструкторов-модельеров необходимо использовать современные научные достижения и социально-формирующий потенциал всех учебных дисциплин. В связи с этим мы подвергли анализу все дисциплины стандарта на предмет наличия в них необходимого содержания для процесса формирования графической культуры у будущих конструкторов-модельеров.

В системе обучения студентов колледжа значительное место занимают общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины (блок ОГ-СЭ). Изучение таких дисциплин как философия и социология, раскрывающих проблемы человека и культуры, общества как социокультурной системы, человеческого познания и деятельности, позволяет сформировать представление о современном мире как духовной, культурной, интеллектуальной и экологической целостности; помогает осознать студентам себя и свое место в современном обществе; развивает кругозор и помогает осмысливать жизненные явления, самостоятельно осуществлять поиск истины, критически воспринимать противоречивые идеи. Знание законов развития общества, анализ и объективный характер действия позволяют студентам глубже понять условия развития материального производства как основы жизни человеческого общества, а также понять структуру развития текстильного произ-

водства и непромышленной сферы деятельности людей, раскрыть в курсе моделирования и конструирования экономические аспекты технологии изготовления изделий. В ходе изучения сущности НТП, эволюционного и революционного развития техники, особенностей современного этапа НТР студенты имеют возможность выявить перспективы изменения строения различных изделий. В итоге у студентов формируется представление, что графическая деятельность человека творчески преобразует окружающий мир, в результате чего человек преобразует и самого себя, являясь как субъект своего развития.

В итоге данные дисциплины развивают способность у студентов к системному действию в профессиональной ситуации, к анализу и проектированию своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределенности. Таким образом, философия и социология как обязательные дисциплины стандарты обладают значительным образовательным потенциалом и позволяют использовать заложенную в них информацию для формирования графической культуры у студентов колледжа.

Изучение таких вопросов, как мотивы трудовой деятельности, человек как субъект труда, психология профессий в курсе дисциплины «Социальная психология», которая также входит в блок ОГСЕ, направлено прежде всего на развитие у студентов познавательного интереса к моделированию и конструированию швейных изделий.

Определенное место в содержательном компоненте подготовки конструкторов-модельеров должны занимать культурологические дисциплины, так как студенты не только осваивают основные положения и категории этих наук, но и учатся находить в них основу для разрешения разнообразных ситуаций, возникающих в ходе профессио-



нальной деятельности. Речь, таким образом, идет о профессиональной направленности в преподавании культурологических дисциплин, изучение которых обеспечивает методологическую и мировоззренческую основу для формирования у специалистов инновационного, научного и педагогического мышления, духовной культуры и гуманистических взглядов на природу и человека. Изучение культурологических дисциплин способствует более глубокому осмыслению будущими конструкторами-модельерами ценностей графической культуры. Таким образом, данные дисциплины являются основой для формирования у студентов ценностного отношения к результатам графической деятельности.

Вместе с тем, в государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 2808 «Моделирование и конструирование швейных изделий» не включает в цикл ОГСЕ такую дисциплину, как «Культурология» в качестве обязательной, но отводит 64 часа образовательным учреждениям наполнять данный цикл другими дисциплинами по своему усмотрению. В нашем случае учебные планы Ставропольского технологического колледжа и профессионального лицея №32 г. Ставрополя не предполагают изучение культурологии в рамках подготовки будущих конструкторов-модельеров. С целью решения данной проблемы нами разработана рабочая программа дисциплины «Культурология» для специальности 2808 Моделирование и конструирование швейных изделий. В ней сформулированы основные требования к знаниям, умениям и навыкам студентов, даны методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов.

Содержание вопросов, рассматриваемых в курсах «Основы экономики» (цикл ОГСЕ) и «Экономика отрасли»

(цикл общепрофессиональных дисциплин ОПД) : биржа труда и ее роль в распределении рабочей силы и переквалификации работников; занятость трудоспособного населения и социальная защищенность населения в условиях рынка и безработицы; развитие отрасли, ее ресурсы, управление и показатели развития, предпринимательская деятельность, коммерческий расчет, аренда, прибыль и др. расширяет и углубляет экономические знания студентов. Они включаются в общую систему профессиональной культуры будущих конструкторов-модельеров. Изучение экономики способствует становлению эрудированного и экономически грамотного специалиста, конкурентоспособного в условиях рынка и безработицы. Следовательно, результаты графической деятельности такого специалиста будут востребованы обществом.

Основой содержательного компонента процесса формирования графической культуры являются общепрофессиональные дисциплины. К ним относятся инженерная графика и перспектива, спецрисунок и художественная графика и история стилей в костюме.

В ходе изучения дисциплины «Инженерная графика и перспектива» студенты получают общие сведения о стандартах Единой системы конструкторской документации (ЕСКД), узнают о правилах оформления форматов, типах шрифта, видах аксонометрических проекций. Инженерная графика включает в себя начертательную геометрию и черчение. «Начертательная геометрия является наивысшим средством для развития той таинственной способности человеческого духа, которая зовется воображением и которая является ступенью к другой способности – фантазии, без которой почти не совершаются великие открытия и изобретения» (5). В рамках изучения дисциплины «Инженерная графика и



перспектива» студенты знакомятся с понятием «технический рисунок, выясняют отличия технического рисунка от аксонометрической проекции, получают знания о сечениях и разрезах, о рабочих чертежах и эскизах деталей, знакомятся с элементами линейной перспективы (картинная плоскость, линия горизонта, точка зрения, угол зрения) и этапами построения теней в перспективе (6). Знакомство с основными законами перспективы необходимо конструкторам-модельерам для того, чтобы уметь разбираться в рисунках моделей, показанных в журналах на фигуре человека, представляющей трехмерное геометрическое тело, подвергающееся перспективным изменениям.

В результате изучения данной дисциплины будущие конструктора-модельеры овладевают умением нанесения размеров на чертежах в соответствии с ГОСТом, должны уметь вычерчивать контур технической детали с применением метода деления окружности на равные части и различных видов сопряжения, выполнять надписи на чертежах, технический рисунок детали с передачей объема, комплексные чертежи моделей по аксонометрическому изображению, владеть основными методами проецирования и методами построения перспективы.

В ходе освоения дисциплины «Спецрисунок и художественная графика» студенты колледжа получают знания о воздействии зрительных форм и цвета на психику человека, об основных правилах рисования предметов, о законах линейной и световоздушной перспективы, узнают о схемах построения складок и драпировок различной конфигурации, об этапах построения натюрморта и о сочетании цветов, у студентов складывается представление о пропорции и строении человеческого тела, студенты должны знать пропорциональную схему

лица и головы, типы эскизов и их применение, основные силуэтные формы костюма и этапы построения эскиза модели с применением схемы (7). Таким образом, изучение теоретической части дисциплины позволяет правильно понимать все особенности рисунка модели: его общий характер и пропорции, способ выполнения, конструирования, формы, отделки отдельных деталей и пропорциональные соотношения модели в целом.

Практическая часть курса направлена на формирование у студентов различных графических умений и навыков: навык рисования «от руки», умение анализировать форму сложного предмета, сравнивать набросок с фигуры в одежде с эскизом костюма, умение рисовать фигуры в повороте, выполнять эскиз костюма в условной манере без предварительной прорисовки формы на изобразительной плоскости, выполнять технические рисунки узлов элементов одежды, эскиз модели одежды с изображением фигуры в статичном и динамичном положении с помощью пропорциональных схем, зарисовывать различные силуэты одежды на манекене, вписанном в пропорциональную схему фигуры человека, выполнять зарисовки декоративных элементов одежды, овладение методами сравнения изменений манекенов и силуэтов моделей одежды (опущенные, покатые, выпрямленные, прямые линии плеч; естественная или сильно зауженная талия и т. д.). Выполненный рисунок должен быть понятным, чтобы можно было ориентироваться, как выполнить данную модель, каким должен быть ее силуэт, какую ткань нужно использовать. Рисунок должен передавать истинные пропорции костюма, а также его конструкцию, фактуру ткани. В то же время он должен быть и эстетичным, в противном случае он не будет привлекать внимание (8).



Следовательно, содержание дисциплин «Инженерная графика и перспектива», «Спецрисунки и художественная графика» направлено на развитие у студентов широты и глубины графических знаний, умений и навыков, пространственного мышления, овладением графическими законами, приемами и техниками, и в первую очередь, приемами и способами «чтения» графической информации производственного характера, т.к. чертеж является основным документом, при помощи которого конструктор передает информацию о швейном изделии, а портной реализует ее в продукте своего труда. В ходе изучения данных дисциплин студенты овладевают способами решения графических задач, которые позволяют умело решать конструкторам-модельерам профессиональные задачи. Решение творческих, проблемных графических задач, предусмотренных рамками данных курсов, развивает познавательные способности студентов, расширяет круг используемых мыслительных средств и умственных операций, развивает в целом творческий потенциал специалистов, что в итоге позволяет конструктору-модельеру с помощью одежды преобразовать людей.

Вместе с тем для информационного общества, в котором мы уже развиваемся, явно недостаточны только навыки традиционного черчения на ватмане. Это означает, что информационные технологии должны быть внесены в различные дисциплины. Все это требует пересмотра программы курса «Инженерная графика и перспектива» с учетом возможностей компьютерной системы автоматизированного проектирования (AutoCAD), которая позволяет выполнять двумерные и трехмерные проекты различной степени сложности. Безусловно, использование автоматизированного проектирования в данном курсе изменило не только его содержание, но и методику преподава-

ния, о чем будет сказано ниже, во второй главе нашего исследования. Программа курса «Инженерная графика и перспектива» с использованием AutoCAD представлена нами в приложении.

Включение курса «История стилей в костюме» в содержательный компонент процесса формирования графической культуры неслучайно. Изучение вопросов возникновения и эволюции костюма, силуэтов в различных странах мира на разных этапах исторического развития знакомит студентов с достижениями человечества в области создания и освоения графических способов отображения, хранения, передачи графической информации, способствует развитию эстетического вкуса и тем самым формирует у будущих конструкторов-модельеров ценностное отношение к результатам графической деятельности.

Важнейшее значение для формирования графической культуры у будущих конструкторов-модельеров имеет изучение таких специальных дисциплин как, «Конструирование одежды», «Моделирование и художественное оформление одежды», «Технология швейных изделий» и «Информационные технологии в профессиональной деятельности».

Наличие в стандарте такой дисциплины как «Конструирование одежды» позволяет студентам тщательно изучить естественные пропорции человеческого тела с учетом половых и возрастных особенностей, а также приобрести и совершенствовать навыки его изображения; познакомиться с несколькими видами рисунков используемых в швейном производстве. В первую очередь с рисунком из журнала, которым пользуются как моделью при выборе фасона. Он представляет собой силуэт в движении. Другим необходимым в швейном производстве видом рисунка является чертеж кроя. Он используется после выбора фасона и выкройке нужных деталей одеж-



ды из соответствующей ткани на основании снятых с фигуры заказчика мерок. При изготовлении одежды пользуются исключительно таким рисунком. Кроме того, данная дисциплина дает возможность для формирования таких важных для графической культуры представлений, как правила оформления чертежа, схема построения лекальных кривых, овладеть основными графическими умениями. У будущих конструкторов-модельеров формируется умение вычерчивать детали конструкции с помощью лекал, выполнять упрощенную геометризованную схему фигуры человека, рабочий эскиз какой-либо модели с учетом всех требований:

- точного и четкого изображения силуэта и пропорций элементов костюмной формы;
- подробной конструктивной схемы, показывающей все линии кроя, членения и детали, а также месторасположение и характер отделочных элементов;
- сведений о рекомендованных для изготовления модели швейных материалах и фурнитуре.

Важная составляющая содержательного компонента процесса формирования графической культуры представлена в такой специальной дисциплине как, «Моделирование и художественное оформление одежды». Знания о пропорциях человеческого тела, составлении ассоциативно-творческих эскизов, базовой конструкции для составления логических рядов на базовой основе, восприятия цветов для составления гармонического сочетания в костюме, об основных принципах иллюзорного восприятия пропорций деталей и костюма в целом являются необходимыми в процессе формирования графической культуры.

Дисциплина «Моделирование и художественное оформление одежды»

обладает огромным потенциалом и в процессе формирования графических умений у будущих конструкторов-модельеров: умение выразить в спецрисунке пространственную форму человеческого тела на плоскости, передавать объем, фактуру материала, форму костюма; владеть различной техникой спецрисования: коллаж, монотипия, черно-белая графика, работа пульверизатором, традиционной живописью; владеть приемами конструктивного моделирования: метод наколки, получением разверток (лекал) путем переноса выточек и нанесения формообразующих линий.

Дополняет содержательный компонент процесса формирования графической культуры специальная дисциплина стандарта «Технология швейных изделий». Необходимыми здесь являются рассматриваемые правила построения аксонометрических проекций, знания о конструкции отдельных элементов одежды и такие формируемые умения, как: проводить «от руки» прямые линии, рисовать окружности, шестиугольники и эллипсы, выполнять рисунки различных швов, технические рисунки узлов в соответствии с современными требованиями, предъявляемые к обработке изделия.

Важнейшими составляющими графической культуры конструктора-модельера являются умения осуществлять графическую постановку задач, проектировать, строить графические модели изучаемых явлений, анализировать графические модели с помощью компьютерных программ и интерпретировать полученные результаты, использовать для анализа изучаемых явлений современные информационные технологии, в частности компьютерную графику. При этом важны умения упорядочения, систематизации, структурирования графической информации, понимания сущности информационного моделирования,



способов представления графических данных и знаний (9).

В настоящее время компьютерная графика приобретает возрастающее значение и активно используется для реализации проектных и рекламных задач, связанных с модной индустрией. Создавая костюмные эскизы различного назначения, конструктор-модельер все чаще прибегает к помощи компьютера. Это абсолютно понятно и оправданно, потому что современные компьютерные графические программы предоставляют широкие возможности для поиска оптимальных проектных решений и получения самых разнообразных изобразительных эффектов.

Степень участия компьютера в создании эскиза может быть самой различной. Существуют специальные программы, которые позволяют создавать изображение проектируемого или рекламируемого костюма полностью на компьютере без применения ручного рисования.

Очевидно, что нецелесообразно использовать компьютерные программы на первоначальной стадии проектирования костюма – на стадии создания фор-эскиза, когда важно быстрое и эмоционально острое фиксирование замысла дизайнера. В этот момент рисунок, выполненный непосредственно рукой художника, способен гораздо более точно передать чувственный образ будущего изделия.

Когда же в результате создания серии фор-эскизов идея конструктора-модельера достигает четкой определенности – форма костюмов, их комплектность и основная композиционная структура в делем проработаны – наступает этап поиска тонально-колористического решения, выбора вариантов использования швейных материалов с различными рисунками и фактурами, а также этап уточнения модельных особенностей проектируемой одеж-

ды, преимущества компьютерных графических технологий становятся неоспоримыми.

Решение комплекса этих сложных задач при выполнении эскизов вручную заняло бы достаточно много времени, так как операция проверки и уточнения каждого цветового тона и вариантов их сочетаний потребовала бы создания все новых и новых рисунков. Компьютер же позволяет значительно сократить операцию поиска оптимального внешнего вида проектируемых изделий и избавляет художника от механической и не очень эффективной работы. Однако компьютер – это лишь техническое средство, помогающее конструктору-модельеру наиболее точно выразить свой творческий замысел, но ни в коем случае не являющееся его соавтором.

Возможность без принципиального изменения самого рисунка быстро получить на его основе множество модификаций делает пользование компьютером весьма рентабельным при проектировании серии, изделий, основанных на одной базовой конструктивной форме. С необходимостью разработки серии моделей часто сталкиваются конструкторы-модельеры, занятые на крупных швейных предприятиях, выпускающих одежду массовым тиражом. При таком способе изготовления одежды внедрение новых моделей требует значительной перестройки всего технологического потока, что ведет к увеличению себестоимости, а значит, и цены продукции. Поэтому перед проектировщиком стоит задача поиска таких модификаций, которые бы имели единую конструктивно-технологическую основу, но при этом отличались внешним разнообразием.

При помощи компьютера в рамках одной неизменной костюмной структуры конструктор-модельер проверяет различные варианты модельных трансформаций, не требующих коренной пе-



рестройки технологического процесса при изготовлении швейных изделий и одновременно создающих эффект новизны:

- убирает или добавляет декоративные и второстепенные функционально-конструктивные элементы, такие как, оборки, воланы, воротники, манжеты, клапаны, карманы и т. д.;
- варьирует пропорции изделия – укорачивает или удлиняет длины рукавов, юбок, брюк;
- меняет колористическое решение изделия;
- проверяет «работу» различных по структуре и рисунку тканей и материалов», а также возможность их сочетаний;
- обогащает и придает новое образное «звучание» модели различными приемами ее художественно-декоративного оформления. Кроме того, в условиях крупного швейного предприятия компьютер становится надежным помощником конструктора-модельера и на стадии подготовки технической документации допущенной к производству модели, когда возникает необходимость выполнения технического рисунка, требующего почти чертежной точности (10).

Но наиболее продуктивно и разнообразно возможности компьютерных программ используются при работе над рекламной графикой и журнальной модной иллюстрацией. Здесь при помощи компьютера конструктор-модельер может получить такие визуальные эффекты, которые практически невозможны при рисовании вручную. В приложении помещен образец журнальной страницы. Представленная здесь модель молодежного костюма имеет весьма оригинальную подачу: реальный фотоснимок обработан и «дорисован» на компьютере. Благодаря этому, образ рекламируемого

изделия становится еще более привлекательным и ярким.

Современная пропаганда модных направлений и реклама деятельности фирм-изготовителей модной одежды, имеющая целью привлечь внимание как можно большего числа зрителей, немаловажна без обращения к компьютерным графическим технологиям. Именно поэтому владение основными графическими компьютерными программами является сегодня обязательным условием при приеме на работу конструктора-модельера.

В силу этого, компьютерная графика как учебная должна занимать важное место в процессе формирования графической культуры будущего конструктора-модельера, способствуя развитию пространственного мышления, внимания, обеспечивая графическую грамотность, знакомя с началами проектирования и конструирования, развивая творческие способности студента, формируя эстетический вкус.

Следовательно, такие возможности компьютерной графики в процессе формирования графической культуры требуют существенного изменения структуры и содержания такой дисциплины учебного плана как, «Информационные технологии в профессиональной деятельности», на которую отводится всего лишь 40 часов согласно стандарту. В рамках данной дисциплины студенты получают обзорные сведения об основных принципах, методах и свойствах информационных и коммуникационных технологий, их эффективности; автоматизированных рабочих местах, их локальных и отраслевых сетях; о прикладном программном обеспечении и информационных ресурсах в области швейного производства; об интегрированных информационных системах, проблемно ориентированных пакетах прикладных программ по отрасли и сфере



деятельности; об экспертных системах и системах поддержки принятия решений; о моделировании и прогнозировании профессиональной деятельности (11).

Поэтому мы предлагаем ввести в блок специальных дисциплин учебного плана подготовки конструкторов-модельеров компьютерную графику в качестве дисциплины по выбору студента, устанавливаемой образовательным учреждением, на которую отводится 60 часов.

В разработанной нами рабочей программе дисциплины «Компьютерная графика» сформулированы основные требования к знаниям, умениям и навыкам студентов, будущих конструкторов-модельеров.

В качестве примера рассмотрим формирование графической культуры у студентов, обучающихся по специальности «Моделирование и художественное конструирование швейных изделий» в Ставропольском технологическом колледже и профессиональном лицее № 32 г. Ставрополя.

Занятия по компьютерной графике и информационным технологиям проводятся в данных образовательных учреждениях в компьютерных классах (по 10 и 12 рабочих мест) на базе компьютеров Pentium-3 с тактовой частотой 1000 МГц, ОЗУ – 128 Мб, HDD – 30 Гб, видеокартами – SVGA/32 Мб. Программное обеспечение: Windows-98, Paintbrush, CorelDraw, 3D StudioMax, AutoCad, Adobe Photoshop, PageMaker. Программное обеспечение подобрано таким образом, чтобы оно соответствовало требованиям, предъявляемым к учебным программным средствам и устойчиво работало на имеющихся в наличии компьютерах.

Для изучения компьютерной графики на базе информационных технологий обучения отделения располагают библиотекой на компакт-дисках (более

40) по компьютерной графике, дизайну и смежным областям знаний. Имеется коллекция учебных программ (более 20 Multimedia CD-ROM) по различным областям компьютерной графики, САПР, компьютерному моделированию. Используется комплекс программных средств для Internet, позволяющих просматривать изображения с видео-дисков стандартными средствами на любом компьютере, подключенном к сети.

В результате освоения компьютерной графики студенты узнают об основах работы с графическими изображениями на персональном компьютере, основных технологиях ввода и вывода графических цифровых изображений; о законах (цветовой, шрифтовой) 2D и 3D композиции объектов. У студентов формируются умения профессионально грамотно и поноваторски решать проблемы художественно-композиционного формирования и графического оформления одежды, создания образного единства ассортимента определенного класса швейной продукции в соответствии с ее конкретными историческими, социально-культурными и национальными особенностями; использовать компьютерные технологии в рекламной деятельности; владеть компьютерными технологиями сбора, хранения и обработки графической информации; использовать в профессиональной деятельности выразительные и художественно-образительные средства. Компьютерная графика формирует навык проектирования деловой документации, журнальной страницы, буклета, товарных знаков и других элементов фирменного стиля швейной продукции, в том числе при помощи компьютерной графики; владения разнообразными художественными приемами создания основных видов рекламной продукции в полиграфии, на ТВ, Internet; а также развивает у будущих конструкторов-модельеров



способность к творческому генерированию и воплощению идеи в систему художественно-пластических образов, символов, знаков, творческому применению принципа стилизации, к обладанию развитым художественно-композиционным чувством меры в построении образно-выразительных и целостных по визуальной структуре композиций.

Активное применение информационных графических технологий следует начинать уже после того, как у студентов сформируется четкое представление особенностей их будущего профессионального труда, выработаются основные качества, необходимые в работе, будут освоены традиционные технологии. Поэтому изучение технологий компьютерной графики начинается на 3 курсе, когда эти технологии применяются для реализации конкретных проектов (семестровых, курсовых, дипломных). Следовательно, технологии компьютерной графики позволяют подготовить будущего специалиста в соответствии с потребностями современного производства, интенсифицировать образовательный процесс, решить ряд проблем материально-технического обеспечения учебного процесса.

Таким образом, государственный образовательный стандарт специальности и составленные на его основе рабочие программы являются основой для моделирования содержательного компонента процесса формирования и развития графической культуры.

### Литература

1. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – Мн.: Изд-во В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
2. Зароцин Е.Б. К вопросу моделирования подготовки будущих учителей технологии по дополнительной специализации модельер – конструктор: В Сбор.: 3 Царскосельские чтения // Матер, науч. – теорет. межвуз.

конф. с междунар. участием 26-27 апреля 1999 года. – СПб., 1999. – 273 с. Т.3. – С. 185.

3. Государственные стандарты России. Единая система конструкторской документации. Основные положения. – М., 1984; Зароцин Е.Б. Обоснование педагогических принципов подготовки студентов по дополнительной специализации модельер – конструктор. В Сбор.: Образовательная область «Технология»: проблемы содержания и опыт изучения // Тез. 2-ой обл. науч. – практ. конф. 25 марта 1999 года. – Шуя: изд-во ШГПУ, 1999. – 108 с. – С. 60; Конструирование одежды с элементами САПР: Учеб. для вузов по спец. «Технология и конструирование швейных изделий» / Коблякова Е.Б., Излева Г.С., Романов В.Е.; – 4-е изд., перераб. и доп.; Под ред. Кобляковой Е.Б. – М.: Легпромбытиздат, 1998. – 464с; Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 560с.

4. Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 2808 Моделирование и конструирование швейных изделий. М., 2002. С. 6.

5. Наймиш Л.А. Дидактические основы и пути оптимизации методики обучения начертательной геометрии. Автореферат дисс. ... док-ра пед. наук. – М., 2000. 39 с.

6. Вышнепольский И.С. Техническое черчение: Учебник для сред. Проф-техн. Уч-лиц. М., 1984. С.39, 51, 79, 163; Будасов Б.В., Каминский В.П. Строительное черчение: Учеб. для вузов. – М., 1990. 447; Черчение и специрование. Программа для подготовки в учебно-производственных комбинатах закройщиков всех специализаций. – М., 1985. 3-17.

7. Василевская Л.А. Специальное рисование: Учебное пособие для ПТУ. – М., 1989. – С. 39, 59, 67; Программа для подготовки в учебно-производственных комбинатах закройщиков всех специализаций. – М., 1985. 3-17. Щеголихина А.К., Тимофеева И.Е. Рисунок. – М.: Легкая индустрия, 1976. – С. 37, 49.



8. Бердник Т.О. Основы художественного проектирования костюма и эскизной графики: Учебное пособие. Ростов н/Д, 2005. -123, 224. Василевская Л.А. Специальное рисование: Учебное пособие для ПТУ. – М., 1989. – С. 39, 67, 112, 118; Программа для подготовки в учебно-производственных комбинатах закройщиков всех специализаций. – М., 1985. 3-17.

9. Андреев Г.П. Компьютеризация процесса обучения в вузе: проблемы, тенденции, перспективы. – М.: ВПА, 1990. – 48 с.; Андреев Г.П. Некоторые проблемы компьютеризации учебного процесса в вузах // Военная мысль. – 1995. – №9. – С.63069; Анисимов В.Е., Пантина Н.С. Методологические вопросы разработки модели специалиста // Советская педагогика. – 1977. – № 5. – С. 100-108.

10. Бердник Т.О. Основы художественного проектирования костюма и эскизной графики. Учебное пособие. Ростов н/Д, 2005. – С. 337-339.

11. Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 2808 Моделирование и конструирование швейных изделий. – М., 2002. – С. 24.

#### Сведения об авторе

Лямина Алла Амировна, преподаватель Ставропольского строительного техникума. Имеет 4 научные публикации. Область научных интересов – формирование графической культуры в колледже.

\* \* \*



## ВОЗДЕЙСТВИЕ ДЕФЕКТОВ ЗУБОЧЕЛЮСТНОЙ СИСТЕМЫ НА СОСТОЯНИЕ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ

*В.М. Водолацкий,  
Г.Н. Соломатина*

За последние два десятилетия отмечается увеличение распространенности зубочелюстных аномалий и деформаций среди детского населения. Показатель распространенности среди детей с данной патологией за последние годы увеличился с 50 % до 65 – 70 % (М.П. Водолацкий, 2005; Л.С. Персин, 2005). Это увеличение обусловлено рядом причин. Одна из причин связана с уменьшением срока естественного вскармливания в среднем до 1,5 – 2 месяцев (Л.С. Персин, 2003; Ю.М. Малыгин, 2004). Естественное вскармливание является гарантом гармоничного развития зубочелюстной системы в послеродовой период. Другая причина заключается в том, что характер пищи, принимаемой детьми, становится все более мягким и податливым. Вследствие этого ребенку требуется меньше физических усилий при жевании, в результате зубочелюстная система оказывается недостаточно загруженной. С достаточно большой степенью вероятности можно прогнозировать дальнейшее увеличение распространенности зубочелюстной патологии в детской популяции. Эта тенденция к увеличению данной категории детей будет стремиться к 100 % также как и кариозный процесс, достигший этой величины несколько десятилетий назад (Ф.Я. Хорошилкина, 1983).

Патология челюстно-лицевой области у детей обуславливает аномальное

развитие фонетической стороны речи и влечет за собой формирование дефектного произношения. Зубочелюстная патология в сочетании с нарушениями речи у детей оказывает влияние на их состояние эмоционально-волевой сферы, в большинстве случаев делая их замкнутыми, в других, наоборот агрессивными, в целом плохо адаптирующимися в организованных детских коллективах. Реабилитация детей с зубочелюстными аномалиями и деформациями является одной из сложных проблем в современной медицине и невозможна без детального анализа сопутствующего нарушения звукопроизношения с целью его устранения.

Актуальность данной проблемы в современной медицине явилась поводом для ее совместного изучения стоматологами и логопедами.

Целью нашего исследования явилось изучение влияния зубочелюстных аномалий и деформаций на звукопроизношение в детском возрасте.

Сотрудниками кафедры челюстно-лицевой хирургии и стоматологии детского возраста Ставропольской государственной медицинской академии совместно с сотрудниками кафедры логопедии Ставропольского государственного педагогического института проведено стоматологическое и логопедическое обследование 609 школьников г. Ставрополя в возрасте 7 – 15 лет. Стоматологическое обследование включало в себя выявление характера и распространенности зубочелюстных аномалий и деформаций, при логопедическом обследовании



довании изучалось состояние звукопроизношения у детей.

По результатам проведенного обследования выявлено, что из 609 учащих у 336 обнаружены зубочелюстные аномалии и деформации ( $55,17 \pm 2,71$

%), дефекты звукопроизношения обнаружены у 273 детей, что составило  $44,83 \pm 3,01$  % от общего количества обследуемых. Половые различия существенного влияния не имели. Полученные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Распространенность зубочелюстных аномалий и деформаций и речевых нарушений у школьников г. Ставрополя

Патология	Кол-во зубочелюстных аномалий и деформаций		Кол-во речевых нарушений	
	Абс.	%	Абс.	%
Неправильное положение 1 зуба	29	$8,63 \pm 5,21$	9	$3,29 \pm 5,95$
Неправильное положение нескольких или группы зубов	169	$50,29 \pm 3,85$	137	$50,18 \pm 4,27$
Дистальный прикус	19	$3,65 \pm 5,34$	15	$5,49 \pm 5,88$
Мезиальный прикус	15	$4,46 \pm 5,33$	13	$4,76 \pm 5,91$
Глубокий прикус	33	$9,82 \pm 5,80$	31	$11,36 \pm 5,70$
Открытый прикус	29	$8,63 \pm 5,21$	29	$10,62 \pm 5,72$
Перекрестный прикус	7	$2,08 \pm 5,40$	6	$2,20 \pm 5,98$
Укороченная уздечка языка	11	$3,27 \pm 5,37$	11	$4,03 \pm 5,93$
Укороченная уздечка верхней губы	12	$3,57 \pm 5,35$	11	$4,03 \pm 5,93$
Укороченная уздечка нижней губы	3	$0,89 \pm 5,43$	3	$1,10 \pm 6,02$
Врожденные расщелины	9	$2,68 \pm 5,38$	8	$2,93 \pm 5,96$
Итого	336	$55,17 \pm 2,71$	273	$44,83 \pm 3,01$

Исследование показало, что **неправильное положение 1 зуба** (поворот зуба вокруг своей оси, наклон зуба в вестибулярную или оральную стороны, низкое или высокое расположение, отсутствие зуба) обнаружено у 29 детей. Оказалось, что в большинстве случаев данная патология не оказывает существенного влияния на звукопроизношение. Лишь адентия 1 зуба во фронтальном участке у 9 детей привела к появлению шипящего фона при произнесении свистящих звуков, т.к. в этом случае произошло нарушение направленности воздушной струи.

**Неправильное положение нескольких или группы зубов** (скученное положение, редкое положение с промежутками между зубами, наклон в вестибулярную или оральную стороны, низкое или высокое расположение, отсут-

ствие зубов) выявлено у 169 детей, у 137 из них выявлены нарушения звукопроизношения. Однако при данном дефекте как и при неправильном положении 1 зуба не обнаружено грубых нарушений звукопроизношения. Адентия двух и более резцов детерминировала у 32 детей появление межзубного сигматизма, при котором язык при произнесении свистящих и шипящих звуков находился в образовавшемся пространстве. Дефекты звукопроизношения обусловило и скученное положение зубов (у 94 детей), которое привело к нарушению местообразования свистящих звуков и звука ц. У 11 детей вследствие неправильного положения нескольких зубов была выявлена диастема, наличие которой привело к нарушению прохождения воздушной струи при произнесении свистящих и



шипящих звуков, которые приобрели избыточный шум.

При нарушениях прикуса нами обнаружены более грубые дефекты звукопроизношения у детей.

Достаточно часто встречаются дети с **дистальным прикусом** или с **прогнатией**, при котором наблюдается заднее положение нижней челюсти по отношению к верхней челюсти с наличием щели в переднем участке. Различают истинную и ложную прогнатию.

Истинная прогнатия – чрезмерное развитие верхней челюсти, при нормально развитой нижней челюсти.

Ложная прогнатия – недоразвитие нижней челюсти, при нормально развитой верхней челюсти.

При внешнем осмотре у детей выявлено укорочение нижней трети лица. Носогубные складки сглажены, губоподбородочная складка резко выражена, верхняя губа укорочена, передние зубы верхней челюсти расположены веерообразно и видны из-под верхней губы, нижняя губа утолщена, вывернута и расположена позади верхних резцов. Подбородок скошен. Смыкание губ затруднено.

Со стороны полости рта отмечено веерообразное расположение передних зубов, особенно верхней челюсти. Зубные ряды в боковых отделах сужены. Небо глубокое. Режущие края нижних передних зубов травмируют слизистую твердого неба.

При дистальном прикусе из 19 детей у 15 отмечались дефекты звукопроизношения. Чаще всего у них нарушено местообразование шипящих звуков. В десяти случаях присутствовало «нижнее» произношение [ш] и [ж], когда щель образована передней частью спинки языка (кончик языка при этом опущен). Звучание этих звуков приобрело мягкий оттенок. В трех случаях присутствовало заднеязычное произнесение

этих звуков. При этом щель образовалась задней частью спинки языка с твердым небом. У двух детей отмечено нарушение произношения:

- губно-губных [п], [п'], [б], [б'], [м], [м]', при этом смычка производилась за счет сближения нижней губы с верхними альвеолами;

- губно-зубных [ф], [ф'], [в], [в'], которые производились как выдох;

- - переднеязычных взрывных [т], [т'], [д], [д'], при этом один ребенок заменял эти звуки на заднеязычные [к], [к], [г] [г'], второй произносил их как глоточные звуки;

- дрожащие [р], [р'] заменялись заднеязычным звонким фрикативным звуком, так называемым «украинским» [г].

Достаточно часто встречается и **мезиальный прикус** или **прогения**, при котором наблюдается переднее положение нижней челюсти относительно верхней челюсти. Мезиальный прикус сочетается с зубочелюстными деформациями по вертикальной и горизонтальной плоскости.

Различают истинную, ложную и физиологическую прогению.

При истинной прогении чрезмерно развита нижняя челюсть при нормально развитой верхней челюсти. При ложной прогении – недоразвитие верхней челюсти при нормально развитой нижней челюсти. При физиологической прогении – переднее расположение нижнего зубного ряда по отношению к верхнему при сохранении множественного контакта между зубными рядами в их переднем и боковых участках.

При внешнем осмотре отмечено нарушение конфигурации лица, это заметно по профилю: верхняя губа и средняя часть лица западает, подбородок и нижняя губа выступает вперед, угол нижней челюсти достигает 140°-150° и более. Губы смыкаются с напряжением.



Со стороны полости рта отмечена аномалия расположения зубов как на верхней так и на нижней челюсти. В некоторых случаях зафиксирована щель между верхними и нижними зубами, варьирующая от нескольких миллиметров до полутора сантиметров.

При мезиальном прикусе у 15 детей в 13 случаях отмечались дефекты звукопроизношения. У детей отмечено грубое нарушение произношения свистящих и шипящих звуков, произносимые как межзубные звуки. Взрывные переднеязычные звуки при этом звучали смягченно.

**Глубокий прикус** – это аномалия или деформация зубочелюстной системы по вертикальной плоскости, когда верхние резцы перекрывают нижние более чем на 2/3 их коронок при отсутствии режуще-бугоркового контакта. При внешнем осмотре у детей было отмечено укорочение нижней трети лица, носогубные и губоподбородочная складки выражены, верхняя губа выпирает над нижней, нижняя вывернута, подбородок скошен. Со стороны полости рта отмечена аномалия расположения зубов, сужение верхней и нижней челюсти.

Глубокий прикус был выявлен у 33 детей, из которых 31 имели нарушения звукопроизношения. У данной категории обследуемых наблюдался призубный сигматизм, когда вместо шипящих, свистящих звуков и аффрикат произносились переднеязычные взрывные звуки [т], [т'], [д], [д'].

**Открытый прикус** – аномалия или деформация зубочелюстной системы по вертикальной плоскости, когда при сомкнутых зубах часть из них не смыкается, как правило, во фронтальном участке.

При внешнем осмотре определено увеличение высоты нижнего отдела лица, угол нижней челюсти увеличен на 10-20° более нормы. Верхняя губа укорочена, нижняя несколько вывернута.

Губы не смыкаются (рот полуоткрыт) или складываются под напряжением. Носогубные и губо-подбородочная складки сглажены. Со стороны полости рта: отмечена аномалия формы и расположения зубов, увеличение языка, сужение верхней челюсти.

При открытом прикусе у всех 29 детей присутствовали дефекты звукопроизношения. У данной категории исследуемых происходило нарушение произнесения свистящих, шипящих звуков и аффрикат, которые произносились как межзубные.

**Перекрестный прикус** – аномалия (деформация) зубочелюстной системы по горизонтальной плоскости, проявляющаяся несоответствием ширины верхнего и нижнего зубного ряда. Различают односторонний перекрестный прикус (нарушение взаимоотношения зубных рядов с одной стороны) и двусторонний перекрестный прикус (нарушение взаимоотношения между зубными рядами на обеих сторонах).

При одностороннем перекрестном прикусе было отмечено сужение верхнего зубного ряда, расширение нижнего; при двустороннем – равномерное сужение верхнего, расширение нижнего зубного ряда.

Из 7 детей с перекрестным прикусом у 6 выявлены дефекты звукопроизношения. Данная деформация привела к появлению бокового сигматизма. При этом боковые края языка не прилегали к коренным зубам, воздушная струя проходила не по средней линии языка, а через боковую щель.

**Укороченная уздечка языка**, ограничивающая его движения, обнаружена у 11 детей. У всех исследуемых имелись дефекты звукопроизношения. При данной патологии затруднено движение языка по направлению вверх, вправо и влево. В более легких случаях



(у 7 детей) наблюдалось «нижнее» положение шипящих звуков и всевозможные нарушения произношения звуков [р], [р']. Среди искажений преобладали велярное (у 4 детей) и увулярное произношение (у 2 детей). У одного ребенка отмечена замена на [j]. В более тяжелых случаях (при значительном укорочении уздечки языка) у 4 детей оказались нарушенными звуки верхнего подъема (шипящие, переднеязычные взрывные, сонорные). При этом шипящие звуки произносились как губно-губные звуки, при произнесении переднеязычных взрывных звуков смычка производилась за счет сближения средней части языка с зубами (звуки в этих случаях приобрели смягчение), сонорные звуки [л], [р] произносились как велярные.

**Укороченная уздечка верхней губы** (короткая уздечка верхней губы в сочетании с утолщением препятствует ее движениям) выявлена у 12 детей, из которых 11 имели нарушения звукопроизношения. В данном случае было нарушено произношение губно-губных звуков. Эти звуки произносились детьми как губно-зубные, акустический эффект при этом был приближен к нормированному произношению.

**Укороченная уздечка нижней губы** (короткая уздечка нижней губы ограничивает ее подвижность) встречалась в 3 случаях. У всех детей выявлены дефекты звукопроизношения. При данной патологии выявлено нарушение произнесения губно-зубных звуков, которые производились как губно-губные. И в этом, и в случаях укорочения уздечки верхней губы лабиализованные гласные звуки [о], [у] потеряли лабиализацию и звучали как приближенные.

**Врожденная расщелина неба** (несращение твердого и мягкого неба в результате врожденной аномалии) обнаружена у 9 детей. При этом у одного ребенка дефекты звукопроизношения не

выявлены. Этот ребенок прошел полный курс хирургического и ортодонтического лечения. Занятия с логопедом проводились у ребенка во время ортодонтического лечения вплоть до полной нормализации произносительной стороны речи. У всех остальных детей выявлены множественные нарушения произношения. Фрикативные звуки этими детьми производились как межзубные (у 1 ребенка), боковые (у 1 ребенка), велярные (у 2 детей), носовые (у 2 детей), глоточные с назальным хрипом (у 2 детей). У всех 8 детей были отмечены дефекты взрывных звуков:

- взрывных язычно-зубных звуков, которые проявлялись в заменах [т] и [д] на взрывные заднеязычные (у 2 детей) или на фрикативный заднеязычный (у 1 ребенка). Часть детей производили замены взрывных на носовые [н] или [м] (2 ребенка) или на глоточный взрывной звук (у 3 детей);

- взрывных губно-губных звуков [п] и [б], которые заменялись заднеязычными взрывными или носовым губно-губным звуком (у 5 детей);

- взрывных заднеязычных звуков, которые производились за счет замены на фрикативные заднеязычные (у 3 детей).

У всех 8 детей было выявлено нарушение произношения аффрикат, вместо которых производилась замена на заднеязычный щелевой звук [х] (2 ребенка), на заднеязычные взрывные звуки [к], [г] (4 ребенка), 3 ребенка произносили аффрикаты как глоточный взрывной звук.

При произношении сонорных звуков [л], [р] отмечена замена на носовой звук [н] (у 3 детей), на взрывной [г] (у 1 ребенка) или фрикативный заднеязычный велярный звук – «украинский» [г] (у 5 детей).

Фонетический анализ нарушений произношения у детей с расщелинами



неба показал, что трое обследованных детей при произнесении взрывных звуков использовали атипичные компенсаторные артикуляции (глочные реализации), которые образуются за счет дополнительной артикуляции в полости гортани, что придает речи своеобразный «щелкающий» призвук.

В результате совместно проведенного исследования ортодонтами и логопедами выявлена зависимость нарушений звукопроизношения от зубочелюстных аномалий и деформаций в детском возрасте. При этом степень тяжести зубочелюстного дефекта прямо пропорциональна дефектам звукопроизношения и варьируется от 0 % до 90%.

#### Литература

1. Водолацкий М.П., Христофорандо Ю.Д. Эффективность ортодонтического лечения подростков // *Актуал. проб. медицины: Тез. краевой научн. конференции.* – Ставрополь, 1995. – С. 246 – 247.
2. Зубкова Л.П., Хорошилкина Ф.Я. *Лечебно-профилактические мероприятия в ортодонтии.* – Киев, 1993. – 342 с.

3. Малыгин Ю.М. *Клинико-лабораторное обоснование топоико-морфометрической диагностики зубочелюстно-лицевых аномалий и совершенствование методов их лечения.* – М., 1990.

4. Персин Л.С., Косырева Т.Ф. *Оценка гармоничного развития зубочелюстной системы.* – М. – 1996. – 46 с.

5. Хорошилкина Ф.Я. *Руководство по ортодонтии.* – М., 1982.

#### Сведения об авторах

**Водолацкий Виктор Михайлович**, ассистент кафедры челюстно-лицевой хирургии и стоматологии детского возраста СГМА, кандидат медицинских наук. Имеет более 40 научных публикаций, в том числе учебно-методические пособия. В круг научных интересов входит изучение, профилактика и лечение зубочелюстных аномалий у детей.

**Соломатина Галина Николаевна**, заведующая кафедрой логопедии СГПИ, кандидат педагогических наук, доцент. Имеет более 60 научных публикаций, в том числе учебно-методические, дидактические пособия. В сферу научных интересов входит изучение, профилактика и коррекция дефектов произносительной стороны речи у детей с тяжелой речевой патологией.

\* \* \*



## АДАПТАЦИЯ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

*С.И. Журавлева*

Молодежь – это такая специфическая общность, на которую направлено максимальное число агентов социализации, это обусловлено тем, что молодежь характеризуется наибольшей неустойчивостью своего ценностного мира в силу ее психоэмоциональной, интеллектуальной и физиологической неустойчивостью.

Процесс социокультурной адаптации современной российской молодежи осуществляется целым рядом социальных институтов – семья, образование, средства массовой информации и учреждения культуры. Важное место в социокультурной адаптации молодежи занимают ее культурные потребности, характер и реализация которых должны способствовать гармоничному включению молодежи в социальную деятельность, должны формировать ее общественное сознание.

Особенно сложен и неоднозначен процесс социокультурной адаптации молодежи с ограниченными возможностями здоровья, молодого поколения, которое не может рассчитывать на собственные силы, а нуждается в социальной помощи и поддержке со стороны общества и государства. Нашими респондентами выступала молодежь с ограниченными возможностями здоровья от 16 до 30 лет, проживающая в г. Ставрополе. Объем выборочной совокупности 85 человек. Из них 38,3 % – инвалиды первой группы, 35 % – инвалиды второй группы, 26,7 % – третьей группы. В качестве ме-

тодов социологического исследования нами были использованы опрос молодых инвалидов, анкетирование учащихся старших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида и приспособленное интервью с молодыми людьми с ограниченными возможностями здоровья 20-25 лет.

Адаптационный процесс молодых людей с ограниченными возможностями здоровья, как показали результаты социологического исследования, характеризуется рядом особенностей.

Одной из серьезных проблем «вживания» такой молодежи является проблема получения профессии, которая предоставила бы ей возможность трудоустроиться. Согласно данным опроса, проведенного среди старшеклассников специальной (коррекционной) школы, большинство респондентов (81%) отмечают, что у них существует возможность попробовать себя в тех или иных профессиях на базе учебно-производственного комплекса. Здесь учащиеся старших классов могут приобрести либо специальности, которые востребованы на рынке труда, либо профессиональные навыки, владеть которыми желательно любому человеку в современном обществе, либо специальности, которые необходимы в бытовой сфере жизни человека. Однако в выборе профессии для старшеклассников спецшкол определяющими являются не столько интеллектуально-психологические или профессиональные способности подростков, сколько возможности их реализовать. Действительно, выбрать профессию и получить соответствующее ей образова-



ние для молодого человека с ограниченными возможностями недостаточно. Главное – это реализовать такой выбор, иметь возможность найти работу в этой области. Анализ динамики рынка профессий за последние пять лет показывает, что практически нет свободных рабочих мест в тех областях, на которые могут рассчитывать выпускники специализированных школ. Так, около половины (44%) бывших учеников таких учебных заведений отметили, что им не удалось осуществить школьные планы в выборе профессии. Только 17% участников опроса полагают, что им хотя и частично, но удалось свои жизненные планы реализовать. Получается, что 61% молодых людей с ограниченными возможностями здоровья или полностью, или частично не смогли реализовать свои планы в области профессиональной деятельности. Здесь следует иметь в виду, что 35% из опрошенных считают, что школьные планы не возможно реализовать, так как они нереальны. Это обусловлено тем, что хотя специальности, приобретенные в учебно-производственном комбинате, и являются востребованными на рынке занятости, но бывших школьников специальных (коррекционных) школ работодатели стараются не брать на работу.

Полученные эмпирические данные позволяют сделать вывод, что даже тем немногим молодым людям (18%) с ограниченными возможностями, которым удастся решить проблему с трудоустройством, предоставляют работу, требующую более низкую квалификацию, чем ту, которую они имели после окончания специального учебного заведения. Но, даже имея в виду, что каждый пятый имеет стабильную работу и каждый десятый продолжает образование, нельзя считать ситуацию с трудоустройством молодых людей с ограниченными возможностями благополучной, поскольку практически половина опрошенных не

занимается профессиональной деятельностью: 46% респондентов выбрали вариант ответа «Сижу дома, лишь время от времени подрабатываю».

Однако в данном аспекте, как показали результаты нашего социологического опроса, существует некоторая надежда на улучшение ситуации. Такая надежда исходит из уверенности подростков в том, что они готовы к взрослой жизни. В частности, более 70 % учащихся старших классов специальной (коррекционной) школы отметили, что они чувствуют себя подготовленными к самостоятельной жизни. В рассматриваемом аспекте важно, что свою готовность к взрослой жизни многие из них связывают со школой (42%), с теми знаниями, которые они получают в учебном заведении. При этом каждый третий участник опроса отмечает, что в приспособлении к взрослой жизни им помогает семья. Но треть старшеклассников коррекционных школ не ощущает готовности к самостоятельной жизни, причем такую ситуацию воспринимают как естественную для своего социального положения. Есть и такие молодые люди, которые трудно представляют себе, что им нужно делать в жизни, как вести себя. Пятая часть респондентов затрудняется в принятии таких решений.

Другой проблемой адаптационного процесса молодежи, имеющей ограниченные возможности здоровья, является проблема установления межличностных отношений. Следует подчеркнуть важность социально-психологического аспекта взаимоотношений людей с ограниченными возможностями и общества. По мнению опрошенных(9), окружающие относятся к людям с ограниченными возможностями здоровья по-разному: одни их просто не замечают, другие стараются помочь, поддержать, третьи – грубы, бестактны.



По результатам нашего исследования, 43 % старшеклассников коррекционных школ указали, что при общении с другими людьми у них возникают те или иные коммуникативные проблемы. Именно поэтому 60% респондентов считают, что единственным местом, где они чувствуют себя наиболее комфортно, является родительская семья. Такая ситуация отражается, прежде всего, на возможности строить собственные семейные отношения. По данным нашего исследования, меньше половины (38%) опрошенных выпускников разных лет коррекционных школ имеют семью, при этом большая часть из них не удовлетворена семейными отношениями. И только 15% семейных респондентов выбрали ответ «Семейные взаимоотношения отличные, серьезных трудностей, угрожающих устойчивости семьи, не существует».

В то же время около 30% участников опроса отметили, что им легко и приятно общаться с другими людьми. Это позволило им найти социокультурную среду, в которой они чувствуют себя комфортно, на своем месте. Для 14% опрошенных молодых инвалидов это собственная семья, для 4% – работа или учебное заведение. Многие респондентов (70%), несмотря на наличие конфликтов с окружающими, в целом дали позитивные характеристики своим отношениям с окружающим миром. Возможно, эти данные свидетельствуют о том, что негативное отношение здоровых членов общества к инвалидам, в том числе и молодежи, меняется на более терпимое. Тем не менее, женщины по сравнению с мужчинами чаще ощущают на себе пренебрежительное отношение окружающих, особенно инвалиды I группы (43% ответившим).

Таким образом, данные социологических исследований свидетельствуют о том, что большая часть молодых людей с

ограниченными возможностями недостаточно социально адаптированы. Прослеживается зависимость от родительской семьи и надежда на поддержку еще в течение длительного периода. В связи с отсутствием фонда рабочих мест для молодежи с ограниченными возможностями здоровья, соответствующего ожидаемому ими и их родителями социальному статусу, выпускники коррекционных школ являются безработными и находятся долгое время на иждивении родителей.

При рассмотрении особенностей адаптации молодежи с ограниченными возможностями следует иметь в виду, что степень приспособленности человека к жизненным условиям во многом зависят от психолого-волевого компонента, от психологической готовности «найти себя» и «занять свое место в жизни». Особенно этот аспект адаптационного процесса важен для рассматриваемой категории молодежи. Именно поэтому в своем исследовании мы попытались выяснить, от каких факторов – объективных или субъективных, – с точки зрения наших респондентов, зависит степень адаптации молодых людей к изменяющимся условиям. Основная масса опрошенных (72 %) уверены, что их образ жизни зависит, прежде всего, от объективных обстоятельств. Они не видят связи между своими действиями и теми условиями, в которых они живут; считают, что не способны своими действиями изменить в лучшую сторону жизненные обстоятельства, при этом ответственность за то, в каких социально-экономических и бытовых обстоятельствах они пребывают, перекладывают на внешние факторы: общество, государство. Это означает, что по-прежнему у молодых людей формируется и закрепляется мнение, что общество, государство обязаны проявлять о них максимальную заботу, создавать все условия, необхо-



димые для их жизнедеятельности. И, когда они этого не получают, сталкиваются с «черствостью» государственной машины, чувствуют себя «ненужными» людьми, неполноценными. Но, согласно результатам исследования, появляются молодые люди, которые считают, что их социальное самочувствие зависит от субъективных причин. У них есть убежденность, что в любой момент они способны повлиять на свое окружение, изменить его в лучшую сторону. Данная часть молодежи утверждает, что они практически всегда способны взять на себя ответственность за то, что с ними происходит. В случае неудач считают, что приложили недостаточно усилий или проявили недостаточно настойчивости в достижении своих целей. Молодых людей, способных интерпретировать события как результат собственной деятельности, среди рассматриваемой нами категории молодежи примерно третья часть от участников опроса, что вселяет надежду на то, что постепенно у молодежи с ограниченными возможностями здоровья сформируется понимание собственной значимости и желание добиваться жизненного успеха.

Основные сферы жизнедеятельности человека – труд и быт. Здоровый человек приспосабливается к среде. Для инвалидов же особенность этих сфер жизнедеятельности состоит в том, что их надо приспособлять к нуждам инвалидов. Им надо помочь адаптироваться в среде: чтобы они свободно могли дотянуться до станка и выполнять на нем производственные операции; могли бы сами, без посторонней помощи выехать из дому, посетить магазины, аптеки, кинотеатры, преодолев при этом и подъемы, и спуски, и переходы, и лестницы, и пороги, и многие другие препятствия. Чтобы инвалид смог все это преодолеть, нужно сделать среду его обитания максимально для него доступной, т.е. при-

способить среду к возможностям инвалида, чтобы он чувствовал себя на равных со здоровыми людьми и на работе, и дома, и в общественных местах.

На становление личности, положение человека в обществе решающее влияние оказывают различные социальные среды: семья, социальные институты, в пределах которых тот или иной человек выполняет свои роли и функции, общество в целом предоставляющее человеку определенные права и предъявляющее к нему соответствующие законодательные, нравственные и культурные требования. Наиболее важной из них является семья, где происходит первичная социализация человека. Семейную социализацию можно рассматривать двояко: с одной стороны, как подготовку к будущим семейным ролям, с другой, как влияние, оказываемое семьей на формирование личности. Более 2/3 опрошенных нуждаются в понимании и поддержке семьи и находят их. Недостаток внимания со стороны близкого окружения оказывает существенное негативное влияние на самочувствие молодых инвалидов. Позиция инвалида в семье во многом определяется атмосферой, господствующей в доме. Если он чувствует любовь родителей, окружен разумным вниманием и ненавязчивой заботой, то подобная эмоциональная обстановка благоприятно влияет на его отношение к семье и в какой-то степени к людям вообще (подтверждение этому было получено в ходе индивидуальных интервью). И наоборот, ощущение заброшенности, ненужности в семье приводит к негативному отношению к ней, порождает черствость, эгоизм, уход в себя, озлобленность в отношении к окружающим, особенно «здоровым» людям.

Как показал вторичный анализ результатов исследования, проведенного Е.Р. Смирновой и В.Н. Ярской (10), треть респондентов находятся в полной зави-



симости от родителей, близких либо опекунов. Но это те, кто не могут передвигаться вообще или самостоятельно обслуживать себя. В частности, их семьи попрежнему остаются основными источниками помощи, обычно сопряженной с физическим и эмоциональным стрессами, а перечень разного рода проблем (медицинских, материально-бытовых, психологических, педагогических, профессиональных и др.), возникающих в семье в связи с частичной или полной недееспособностью какого-либо из ее членов, бесконечен. С психологической точки зрения очень важно нейтрализовать две часто встречающиеся в семьях крайности в отношении к человеку с ограниченными возможностями: либо его воспринимают как обузу, усложняющую существование и затрудняющую личное «выживание», либо на нем сосредотачивается внимание всей семьи и он подвергается гиперопеке. Долгое пребывание в таком пространстве порождает особое отношение к его содержанию (материально-вещественным и личностным компонентам), к вопросам о возможности контроля над средой, влияет на процессы восприятия (настроение, мироощущение) и поведение человека. Такая молодежь в большинстве своем замкнута, пассивна, а в ряде случаев даже агрессивна. Для них связь с внешним миром осуществляется благодаря членам семьи, соседям, социальным работникам. В частности, на помощь последних указал каждый десятый респондент.

В последние годы СМИ и массовая культура стали ведущим фактором социализации и адаптации. Они навязывают образы и модели поведения, культ звезд экрана, эстрады, музыки и спорта. Видя с экранов телевизоров красивых, здоровых и улыбающихся молодых людей, человек с ограниченными возможностями здоровья острее ощущает свою «ущербность», у него снижается само-

оценка, «срабатывает» механизм социального сравнения. Это отметили 2/3 участников опроса.

Возможность учиться и трудиться создает условия не только для самовыражения и самореализации инвалидов, но и способствует решению одновременно нескольких жизненно важных задач: социальной и профессиональной реабилитации, социально-бытовой адаптации, повышению уровня жизни семьи индивида. Активная деятельность помогает молодым инвалидам преодолеть осознание своей «ущербности» и считать себя полноценными членами общества. К сожалению, не все инвалиды с этим согласны, многие не хотят изменять стереотипы своего сознания, а предпочитают «молча страдать». Но и приобретя профессию, подавляющее большинство не могут трудоустроиться. Если это удастся, то зачастую работают они не по своей профессии или на низкооплачиваемой должности. При этом только у 19% она соответствует полученному образованию.

Результаты исследований показали, что многие молодые люди с ограниченными возможностями здоровья трудоустраиваются, прежде всего, для обеспечения себя дополнительными материальными средствами (помимо пенсии). На первое место, таким образом, выходят прагматические мотивы, что объясняется социально-экономическим положением в стране(10).

Изучение общественных организаций инвалидов пока не привлекло внимание социологов, отчасти именно этим обусловлен наш интерес к данной проблематике.

По мнению большинства респондентов, заполнивших предложенные нами анкеты, Ставропольское отделение Всероссийского общества инвалидов не осуществляет в полной мере те функции, которые оно должно выполнять, а

именно: функцию интеграции инвалидов в общество здоровых людей (на необходимость реализации этой функции указало 98 % участников опроса); функцию психологической поддержки рядовых членов (96,7%); функцию трудоустройства (90%) и коммуникативную функцию (90%).

Не устраивает молодых людей с ограниченными возможностями здоровья и отсутствие оперативной связи с обществом инвалидов, привилегированный статус некоторых его членов и то, что организации не отстаивают права инвалидов в органах муниципальной и краевой власти. Эти недостатки в работе Ставропольское отделение Всероссийского общества инвалидов указало 40 % респондентов.

Результаты социологического исследования позволили выяснить и весьма ограниченные ресурсные возможности этих организаций. Ограниченность ресурсов сказывается на слабой технической оснащенности, отсутствии помещений, необходимых для работы и проведения мероприятий, возможностях оказания материальной помощи рядовым членам, что негативно сказывается на социальном самочувствии молодых инвалидов и влияет на удовлетворенность работой этих организаций.

Как показало исследование, проведенное под руководством М.Ю. Сусловой(9), у части лиц с ограниченными возможностями здоровья наблюдается дефицит вторичной социализации вследствие ограниченного круга социализирующих институтов. Она носит по преимуществу монофакторный характер. Этот дефицит наблюдается особенно у тех, кто имеет ограничения в передвижении, либо тех, кто не может передвигаться самостоятельно.

В зависимости от группы инвалидности весьма различаются и социальные проблемы, с которыми они сталкиваются.

Так, инвалиды III-й группы имеют больше возможностей в этой области по сравнению с инвалидами I-й группы. Возникают и психологические проблемы, что значительно усугубляет процесс адаптации, а в ряде случаев выступает факторами дезадаптации, что чревато утратой смысла жизни, чувством беспечности своего существования. К этой категории молодых инвалидов нужен особый подход и поддержка.

Люди с когнитивными нарушениями – одна из категорий проблемных людей, не всегда имеющих возможность интегрироваться в обычную среду. Для этих людей, зачастую неспособных преодолеть требования общего образования, система дополнительного образования имеет особое значение, являясь основной, а иногда и единственно возможной моделью интеграции в среду нормально развивающихся сверстников.

В системе дополнительного образования, где сложились наиболее оптимальные педагогические технологии и где можно осуществлять как коррекцию измененных функций, так и профилактику вторичных нарушений, необходимо создать условия для выравнивания стартовых возможностей развития личности, выбора индивидуальной формы образования, обеспечения личности «ситуации успеха». Дополнительное образование, выполняя наряду с другими функциями компенсаторные и реабилитационные, может открыть человеку максимум направлений для развития потенциальных творческих способностей с учетом его интересов, желаний и возможностей.

Здесь могут выработаться положительные качества, сформироваться правильная оценка окружающих и самих себя, воспитаться нравственное отношение к окружающим и др.

В настоящее время созданы различные реабилитационные центры, призванные оказать помощь молодым лю-



дям с проблемами в развитии различных категорий, но их не достаточно. Для постоянного оказания помощи людям данной категории необходимо приблизить учреждения, оказывающие профильную помощь, к месту жительства инвалидов, что, с одной стороны, позволит сделать эту помощь стабильной, а с другой стороны, не потребует материальных затрат от семьи инвалида.

Среди многих социальных институтов, занимающихся проблемами социальной адаптации и реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья (Центры адаптации, реабилитации и т.п.), немалую роль могут играть молодежные клубы по месту жительства. Возможности молодежных клубов, безусловно, огромны, так как они являются одним из звеньев социально-психологического механизма, позволяющего осуществить успешную социально-педагогическую интеграцию и адаптацию людей данной категории.

В современных условиях клубы по месту жительства должны быть сориентированы на предоставление широкого комплекса услуг, учитывать особенности молодежной субкультуры; разрабатывать и апробировать инновационные программы и проекты, привлекать к своей деятельности общественные организации.

За последние годы государственные структуры стали рассматривать клубы по месту жительства как один из важнейших социальных институтов, нацеленных на воспитание и социализацию подрастающего поколения. Клубная сеть – это уникальное достояние России, не имеющее аналогов на Западе.

Анализ проблем социокультурной адаптации молодых инвалидов позволил наметить основные пути повышения адаптационных процессов молодежи с ограниченными возможностями здоровья:

- разработка общественно-государственных реабилитационных программ для молодых людей с ограниченными возможностями здоровья, в которых приоритетное внимание уделялось бы формированию у данной категории молодежи психологической готовности к достижению собственного социального статуса;

- создание профильных реабилитационных центров, в которых решались бы проблемы не только социальной помощи, но и общения и взаимопомощи;

- расширение сети клубов по месту жительства, формирование открытого социокультурного пространства, привлечение волонтеров, студентов старших курсов психолого-педагогических специальностей в качестве социальных работников;

- организация комплексной индивидуализированной реабилитации, сочетающей медицинскую, психолого-педагогическую и социальную помощь в адаптации.

Проблема социокультурной адаптации и реабилитации людей с когнитивными нарушениями представляется крайне актуальной и требует разработки новых педагогических технологий. Эта работа в комплексе может сделать реализуемой адресную политику государства в сфере «работы с человеком», приносящей свои плоды, как конкретной личности, так и социуму в целом.

Таким образом, проведенный нами анализ позволяет отметить, что процесс социокультурной адаптации молодых людей с ограниченными возможностями здоровья должен осуществляется с активной помощью государства. В успешности социокультурной адаптации молодых людей с ограниченными возможностями здоровья ведущую роль должны играть общественные организации инвалидов, выполняющие компенсаторные и реабилитационные функции, создающие



необходимые условия для выравнивания стартовых возможностей развития личности, выбора индивидуальной формы образования, обеспечения личности «ситуации успеха», открывающие молодому человеку максимум направлений для развития потенциальных творческих способностей с учетом его интересов, желаний и возможностей.

#### Литература

1. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. – М.: Политиздат, 1980.
2. Веденина М.Ю. *Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации* // Дефектология. – 1997. – № 2.
3. Выготский Л.С. *Проблемы дефектологии*. – М.: Политиздат, 1965.
4. Гаврилюк В.В., Трикоз Н.А. *Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации* // Социс. – 2002. – № 1.

5. Иванова Н.Н. *Современные подходы к социальной адаптации и реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья*. – М., 2001.

6. Коробейников И.А. *Нарушение развития и социальная адаптация*. – М., 2002.

7. Лисовский В.Т. *Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России* – СПб., 2000.

8. Уткина Г.Ю. *Замкнутый круг одиночества* // Открытая газета. – 8-15 октября. 2003 г.

9. Сулова М.Ю. *О социализации молодых инвалидов* // Социс. – 2000. – № 6.

10. Ярская В.Н., Смирнова Е.Р. *Социальное конструирование инвалидности* // Социологические исследования. – 1999. – № 4.

#### Сведения об авторе

**Журавлева Светлана Ивановна**, кандидат социологических наук, старший преподаватель СГПИ, работает над темой «Социальная адаптация детей и подростков с проблемами в развитии». Имеет 5 печатных работ.

\* \* \*



## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ КАК ЦЕЛОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОЛЛЕКТИВА

*В.В. Долганина*

Понятие климат произошло от греческого слова «klima», что означает наклон земной поверхности к солнечным лучам, статистический, многолетний режим погоды, одна из основных географических характеристик той или иной местности (4).

Исходя из анализа такой трактовки климата, с одной стороны, мы сталкиваемся с понятием наклона от какой-либо оси, предполагающий определенный динамизм состояния той системы, которая подвергается изучению. С другой стороны, мы видим относительную стабильность, в данном случае социального организма, наличие переходного периода в его развитии, а также возможности возникновения новой, качественно отличной от прежней системы.

Что же касается понятия «психологический климат», то оно пришло в научную терминологию сравнительно недавно и стало выражать одну из целостных характеристик коллектива. Анализ литературных источников свидетельствует о том, что нет общепризнанной характеристики понятия «психологический климат». Нередко психологический климат отождествляют с понятием «коллектив» (6). При этом его показателями выступают деятельность группы, ее ценностные ориентации, волевое единство, традиции, общественное мнение и т.д.

Ученые, занимающиеся изучением психологического климата в коллективе (В.К. Вилюнас, К.К. Платонов, А.Н. Лутошкин, В.М. Шепель и др.), рассматри-

вают его с позиции эмоционального настроя.

Так, по мнению В.М. Шепеля (7), психологическим климатом является эмоциональная окраска психологических связей членов коллектива, которая возникает на основе их близости, симпатии, совпадения характеров, интересов и склонностей. Содержательной характеристикой психологического климата является, как правило, самочувствие человека в коллективе (настроение, удовлетворенность психологическим комфортом), которое в дальнейшем переносится на их межличностные отношения, таким образом, складывается психологический климат.

По мнению А.Н. Лутошкина (2), психологический климат формирует психологическая атмосфера всего общества и так называемые микросоциальные условия среды. Объектом педагогического управления психологическим климатом являются отношения, складывающиеся в коллективе. В связи с этим он может выступать в качестве диагностического показателя социальной зрелости коллектива. Устойчивость психологическому климату придает характер отношения к общему делу, к целям коллектива.

Изучая закономерности психологического климата, А.Н. Лутошкин (2) разработал так называемый «климатический круг», который, по мнению автора, поможет лучше представить его реализацию.

Круг включает пять зон:

1 зона – приподнятость настроения, бодрый мажорный тон, проявление энтузиазма, подъема, стремление к действию,



доброжелательность во взаимоотношениях. При повышенной активности возможна чрезмерная возбужденность, достигающая до истерических проявлений, потеря контроля за своим состоянием, понижение критичности к своим действиям.

2 зона – общая неудовлетворенность, тревожность, напряженность, проявление активности как стремления исправить сложившееся положение, добиться лучшего результата, завоевать доверие и т.д.

3 зона – спокойное, уравновешенное состояние с незначительными колебаниями тональности настроений. Это зона, по замыслу автора, располагается в самом центре «климатического круга».

4 зона – преобладание приятных эмоциональных состояний, умиротворение, пассивная созерцательность, замедленность в коллективных реакциях, отсутствие напряженности.

5 зона – общее состояние неудовлетворенности, упадка, уныния, апатии, выражающаяся в потере интереса к деятельности, к взаимодействию между членами коллектива.

В центре две пересекающиеся оси: горизонтальная – ось настроений (приятные – неприятные) и вертикальная – ось активности (активность – пассивность).

Разработанная А.Н. Лутошкиным модель «климатического круга» демонстрирует различные позиции, которые могут занимать члены коллектива, на основе чего формируется его психологический климат. Центр круга является наиболее оптимальной средой для развития благоприятного психологического климата (третья зона). Поэтому, необходимо создавать условия в образовательном процессе для движения в центр «климатического круга».

Благоприятный психологический климат соответствует высокому уровню

развития коллектива. В связи с этим, во-первых, формируются референтные отношения к своей группе. Во-вторых, такой климат, отражая стиль педагогического общения, в свою очередь, влияет на развитие отношений дружбы и симпатии. И, в-третьих, благоприятная эмоциональная атмосфера обеспечивает каждому члену коллектива психологический комфорт (5).

Для создания благоприятного психологического климата отношения в коллективе должны порождать условия или факторы для реализации творческих задатков каждого из членов коллектива в совместной деятельности. Как было показано исследователями М.Д. Виноградовой и В.И. Максаковой, в коллективе индивид может получить возможность развития своей творческой индивидуальности и этому могут содействовать или мешать отношения в коллективе.

Психологический климат представляет собой устойчивое психическое состояние коллектива, формируемое и регулируемое на разных уровнях осознанности в разных видах деятельности, а также создается под воздействием разных факторов, но не сводится к ним (1).

В.Р. Ясницкая (8) указывает на следующие факторы формирования положительного психологического климата в коллективе:

- структура жизнедеятельности, а также содержание и формы организации ведущей деятельности;
- психологический климат;
- климат ближайшего социума,
- психологический климат города, поселка, региона в целом, т.е. мезофакторов социализации,
- психологический климат общества в целом, т.е. преобладающее ментальное настроение граждан, зависящее от социально-экономических и политических условий.



Еще А.С. Макаренко (3) отмечал важность наличия чувства защищенности у членов коллектива, он считал, что такой характер отношений в коллективе, когда каждый его член не может быть обижен, подвергнут несправедливому осуждению.

В психологический климат индивид вносит свой персональный вклад – преобладающее настроение, удовлетворенность отношениями в коллективе. В то же время индивид в этом климате находится, ощущает на себе его влияние (1).

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что психологический климат определяет динамику развития группы как коллектива. При благоприятном его развитии, формирование коллектива происходит эффективнее. Отношения, основанные на взаимоподдержке, доверии и взаимной симпатии имеют конструктивный характер. Такая позиция коллективного взаимодействия между его членами определяет целостность коллектива.

### Литература

1. *Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. пед.учеб. заведений / сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В., Заце-*

*пин.- М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 368 с.*

2. *Лутошкин А.Н. Эмоциональная жизнь детского коллектива. М.: «Знание», 1978.*

3. *Макаренко А.С. Лекция четвертая. Трудовое воспитание. Отношения, стиль, тон в коллективе. – Соч. М., 1958*

4. *Советский энциклопедический словарь / Прохоров А.М. – С. 56 3-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1985. – С.589.*

5. *Столяренко А.М. психология и педагогика: учеб. пособие для вузов.- М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 423 с.*

6. *Формирование нравственно-психологического климата в коллективе: межвузовский сборник научных трудов.- Пермь: ПГПИ, 1985. – 116 с.*

7. *Шепель В.М. Управленческая психология. – М., 1976.*

8. *Ясницкая В.Р. Социальное воспитание в классе: Теория и методика: Учеб. пособие для студ. высш. уч. заведений под ред. А.В. Мудрика. – М.: Изд-ий центр «Академия», 2004. 352 с.*

### Сведения об авторе

**Долганина Вера Васильевна**, ст. преподаватель кафедры психологии Ставропольского государственного педагогического института. Круг научных интересов – формирование коллектива подростков в условиях адаптации к обучению в профильных классах школы.

\* \* \*



## ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ МАТЕРИНСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ

*Е.В. Евмененко*

Сиротство, как социальное явление существует столько же, сколько существует человечество, и является неотъемлемым элементом цивилизации.

Однако наиболее грозным явлением в последние годы стало значительное увеличение размеров «социального» сиротства, появление его новых характеристик.

Обнаруживается так называемое «скрытое» социальное сиротство, которое связано с ухудшением условий жизни семьи, падением её нравственных устоев и изменения отношения к детям, вплоть до их полного вытеснения из семей. Вследствие этого растёт количество детей, чьи родители добровольно отказываются от них или по решению соответствующих органов лишаются родительских прав, наблюдается рост беспризорности огромного количества детей и подростков.

С точки зрения соматического и психического здоровья с учётом тяжелой наследственности, неблагоприятного протекания пренатального развития, тяжёлых условий жизни в раннем возрасте дети, родившиеся и выросшие в таких семьях, составляют «группу риска». По официальным данным в России таких детей около 2 млн. Около 700 тысяч воспитываются в детских домах, интернатах, домах ребёнка.

Исследования, проведённые отечественными и зарубежными исследователями (Л.И. Божович, Семья Г.И., М.О.

Проселкова, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, Н.М. Щелованов, М.Ю. Кистяковская, Й. Лангмейер, З. Матейчек, М. Годфрид, С. Лем) свидетельствуют о том, что вне семьи развитие ребёнка идёт по особому пути и у него формируются специфические черты характера, поведения, личности, которые нельзя оценивать как «хорошие» или «плохие». Они качественно своеобразные. И причинами тому являются:

- неправильная организация общения взрослых с детьми, несостоятельность тех его форм, которые доминируют в детских учреждениях, особенно в домах ребёнка и дошкольных детских домах;
- непостоянство, частая сменяемость взрослых, воспитывающих детей;
- недостаточная работа по формированию игры, особенно в дошкольных детских домах;
- бедность конкретно-чувственного опыта детей, обусловленная чрезвычайным сужением окружающего ребёнка пространства;
- недостаточная психолого-педагогической подготовленностью персонала интернатных учреждений;
- недостаток программ воспитания и обучения, по не компенсирующим дефектам развития, вызванным отсутствием семьи;
- недифференцированность подхода к детям в процессе их воспитания и обучения в условиях интернатных учреждений.



Анализируя вышеназванные причины, можно сделать вывод о том, что одной из самых значимых является изменение характера взаимодействия всех участников образовательного процесса, но, в то же время, только благодаря общению со взрослыми становится возможным усвоение детьми опыта, в ходе которого совершается их психическое развитие. Особое значение общения состоит и в том, что оно включается в механизм перевода ребенка от одного вида ведущей деятельности к другому.

Потребность в общении не остается неизменной, она развивается и выступает одной из характеристик формы общения. На протяжении первых семи лет жизни содержание потребности ребенка в общении расширяется от потребности в доброжелательном внимании взрослого к потребности в сотрудничестве с ним, затем в уважении и, наконец, в сопереживании и взаимопонимании.

В целом общение характеризуется следующими параметрами:

- временем возникновения в онтогенезе;
- местом, занимаемым данной формой общения в системе более широкой жизнедеятельности ребенка;
- основным содержанием потребности, удовлетворяемой детьми в ходе данной формы общения;
- ведущими мотивами, побуждающими ребенка на определенном этапе развития к общению с взрослыми;
- основными средствами общения осуществляются коммуникации ребенка с взрослыми.

На первом году жизни выделяются две последовательно появляющиеся формы общения.

**Ситуативно-личностное.** Ситуативно-личностное общение считается сложившимся, когда в поведении ребенка присутствуют такие признаки как: взгляд в глаза взрослого (этот признак

появляется примерно в трехнедельном возрасте и свидетельствует об активности ребенка), направленной на восприятие воздействий взрослого (он выражает интерес ребенка к окружающим его людям); ответная улыбка на воздействие взрослого (она возникает в конце первого месяца и представляет собой эмоциональную реакцию, выражающую удовольствие ребенка от общения с взрослыми); инициативные улыбки, двигательное оживление и вокализация (попытки привлечь к себе внимание взрослого путем демонстрации своих умений и способностей); стремление продлить эмоциональный контакт с взрослым (оно выражается в готовности младенца перестроить свое поведение в соответствии с поведением взрослого) для привлечения и удержания внимания взрослого.

Содержанием потребности в общении на данном этапе является потребность в доброжелательном внимании взрослого. У младенца складывается отношение к нему как субъекту, партнеру по общению.

Для второго полугодия жизни на первый план выходит ситуативно-деловое общение. Для него характерны: удовлетворение потребности не только в доброжелательном внимании, но и в сотрудничестве со взрослым. Ведущими мотивами становятся деловые, так как взрослый становится для ребенка образцом для подражания, экспертом по оценке умений, помощником, организатором и участником совместной деятельности. В качестве средств общения, помимо экспрессивно-мимических, используются предметно – действенные операции.

Ребенок первого года жизни, воспитывающийся в семье максимально открыт людям, доверчив и доброжелателен, у него с рождения формируется готовность к общению. Окружающее пространство активизирует интерес к про-



исходящему. Эмоции и чувства ребёнка выражаются незамедлительно и бурно.

Иная картина наблюдается у детей, воспитывающихся в домах ребенка. Уже в первые месяцы жизни наблюдается внешнее отличие таких детей от ровесников, воспитывающихся в семье. Дети кажутся спокойными и малоактивными. Большую часть времени бодрствования проводят в безучастном наблюдении за окружающими. Оживление при появлении взрослого носит кратковременный, поверхностный характер.

Во втором полугодии жизни различия между детьми, воспитывающихся в разных условиях, увеличиваются. Малая инициативность, спокойствие, ненавязчивость, безразличие к окружающему, боязливость отличает «интернатных» детей от активных, любознательных, требовательных «семейных» детей.

И, несмотря на то, что общение детей из домов ребенка обладает теми же закономерностями своего развития, что и в условиях воспитания в семье, тем не менее, имеет ряд особенностей.

Потребность в общении у воспитанников дома ребенка обнаруживается позже, чем у детей из семьи.

Само общение протекает более вяло и имеет «смазанную» форму.

Комплекс оживления выражен слабо, возникает с трудом, в его состав входят менее разнообразные проявления, он быстрее затухает при исчезновении активности взрослого.

В результате отставания развития ситуативно-личностного общения задерживается появления и предметно – манипулятивной деятельности, и ситуативно-делового общения.

Недостаточное удовлетворение потребности во внимании и доброжелательности взрослого, дефицит эмоционального общения приводит к тому, что ребенок и во втором полугодии стремится к ласке взрослого в примитивной

форме физического контакта и не принимает предлагаемого ему сотрудничества. Вялое, однообразное манипулирование с предметами протекает отдельно от общения.

Отклонение в развитии ведущей деятельности и общения не могут не сказаться на особенностях складывающейся личности ребенка, ее эмоциональной сферы, познавательной активности, на взаимоотношениях с окружающими людьми – со взрослыми и сверстниками.

Развитие эмоциональной сферы у детей-сирот протекает иначе, чем у обычных детей. У детей-сирот при положительных воздействиях взрослого отличается менее разнообразный репертуар эмоциональных проявлений, почти отсутствует смех, радостные вскрики яркие эмоции, очень мало вокализации, двигательное оживление слабое. В условиях семейного воспитания дети гораздо эмоциональнее, у них наблюдается много дифференцированных улыбок, выразительных взглядов, смех, бурное двигательное оживление. Кроме того, в конце полугодия появляются и отрицательные эмоции: смущение, кокетство, настороженность, которые отсутствуют у детей-сирот.

Дальнейшее сопоставление эмоциональных проявлений у младенцев, воспитывающихся в домах ребенка и младенцев, воспитывающихся в семье, показало, что воспитанники дома ребенка позже, чем семейные дети начинают дифференцировать положительные и отрицательные эмоции взрослого, сами выражают меньше эмоций. На этапе ситуативно-личностного общения необходимый опыт общения не приобретается, потому дети-сироты не подготавливаются к ситуативно-деловому общению во втором полугодии жизни.

Таким образом, у детей, воспитывающихся в домах ребенка и испытывающих дефицит общения, развитие



эмоциональной сферы страдает по целому ряду характеристик.

У них меньше эмоций по количеству, качеству, чем у детей из семьи, эмоциональные проявления бедны, невыразительно.

Помимо уплощенности эмоциональной сферы у воспитанников домов ребенка наблюдается менее точно различение эмоций взрослого, задержка дифференцирования положительных и отрицательных эмоциональных воздействий.

Из-за слабой чувствительности к отношению взрослого в определенной мере тормозится развитие познавательной деятельности младенцев, овладение ими предметными манипуляциями и, в конечном счете, их общее психическое развитие.

Отсутствие системы аффективно-личностных связей, их подмена формальными, поверхностными отношениями, складывающимися в процессе ухода между персоналом и воспитанником дома ребенка, приводит к тому, что ребенок не научается разделять свои переживания со взрослыми, от чего сами эти переживания остаются недостаточно глубокими и яркими.

Преобладание объектного отношения ко взрослому лишает ребёнка средств, позволяющих преодолевать с помощью взрослого страх, а также и стимула к активной познавательной деятельности. Отсюда как следствие задержки и искажения в личностном развитии детей и их познавательной активности.

Особенности общения со взрослыми проецируются на систему отношений ребенка к взрослому и окружающему миру. К условиям учреждения эти отношения поверхностны, мало пристрастны, слабо дифференцированы. Общее индифферентное отношение к окружающему тормозит познавательное развитие ребенка.

В условиях семьи, чувств любви и заботы, при наличии взрослых, постоянно общающихся с ребёнком, у детей складывается система аффективно-личностных связей, опосредующих все взаимодействия с миром. Обмен впечатлениями с близкими взрослыми делает значимыми для младенцев те или иные объекты или события, формирует к ним пристрастное отношение, способствует адекватности восприятия окружающего, обеспечивает вхождение младенца в мир людей.

На протяжении первого года жизни у детей начинает складываться образ самого себя, в котором находит отражение отношение окружающих взрослых.

Формируемое в образе себя отношение ребенка к себе, является проекцией отношения к нему взрослых, выражаемого в процессе общения.

Помимо количественной характеристики общения с ребёнком в семье и в закрытом детском учреждении различается качественно. В большинстве случаев общение персонала лично не ориентированно, взрослые не видят в ребёнке уникальной личности, не наделяют ее ценностной значимостью, не практикуют к нему личностного отношения, что и находит отражение в особенностях образа себя младенцев.

Если у семейных детей можно отметить своевременное формирование субъектного отношения к себе, субъектности, как стержня образа себя, задающего точку отсчета в восприятии своих проявлений и отнесении их к себе, то у младенцев, воспитывающихся без родителей, при неполноценном эмоционально-личностном общении, когда именно субъектность не задана взрослым, уже во втором полугодии наблюдается искажение развития: равнодушие, отсутствие положительного эмоционального отношения к своему отражению, которое со



временем становится отрицательным (испуг, неприязнь), чего никогда не наблюдается у детей, воспитывающихся в условиях семьи.

Дефицит эмоционального, ситуативно-личностного общения в первый год жизни, отсутствие любовного отношения, персонально выражаемого каждому ребёнку, приводят к тому, что у детей не складывается четкое положительное самоощущение, переживание своей субъектности, личностной значимости для окружающих людей. Отношение персонала к воспитанникам дома часто субъектно не ориентировано, к детям относятся как к объектам ухода и воспитательных воздействий. Тогда как в семье уже с первых дней жизни близкие взрослые наделяют ребёнка ценностной значимостью, заведомо практикуя к нему отношение как к «уникальной» личности. Именно такое отношение и является фундаментом на котором ребёнок строит образ самого себя.

Воспитанники домов ребенка, не испытывая субъектно-ориентированного, личностного отношения к себе со стороны взрослых, не имеют и четкого, положительного эмоционально окрашенного самоощущения.

Учитывая, что ведущей линией психологического развития в младенческом возрасте выступает общение ребёнка со взрослыми, а у воспитанников домов ребенка при более поздних сроках формирования этой потребности в первом полугодии жизни отсутствует полноценное эмоционально-личностное общение, а во втором полугодии задерживается своевременное становление потребности в сотрудничестве со взрослыми и ситуативно-деловом общении, то на

протяжении всего периода младенчества у воспитанников домов ребенка не формируется субъектно-лично ориентированного общения со взрослыми в той форме, как это естественно происходит во взаимодействии с близкими взрослыми у детей, воспитывающихся в семье. В сою очередь это приводит к определенным отклонениям в становлении важнейших психологических образований: искажение образа себя, задержки в становлении субъектного отношения к самому себе и замедленное и неполноценное развитие первого личностного образования – активности.

### Литература

1. Лисина М.И. *Потребность в общении. Проблемы онтогенеза общения.* – М.: Педагогика, 1986.
2. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. *Психология сиротства.* – СПб.: Питер, 2005.
3. Проселкова М.О. *Особенности психического здоровья детей-сирот. Автореферат диссертации.*
4. Семья Г.И. *Социально-психологические проблемы сиротства и стратегия помощи.* – М., 2000.

### Сведения об авторе

**Евмененко Елена Владимировна**, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии СГПИ. Область научных интересов: изучение проблем влияния девиантных условий развития на формирование личности детей и подростков, формирование национального самосознания у детей младшего школьного возраста в условиях полиэтнических регионов. Имеет более 20 публикаций и учебно-методических пособий.

\* \* \*



## ВЕЛИКАЯ ПОБЕДА: ВРЕМЯ И ЛЮДИ (ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ)

*В.Н. Грузков*

Шестьдесят один год назад была поставлена победная историческая точка в разгроме германского фашизма, рассчитывающего установить тысячелетнее мировое господство. По меркам одной жизни – это немалый срок, он охватывает жизнь нескольких поколений. Тем не менее, интерес к событиям минувшей войны не утрачивается, он по-прежнему находится в фокусе неослабевающего всеобщего внимания политиков и общественности. И это несмотря на то, что Второй мировой войне посвящены тысячи и тысячи страстных и бесстрастно расчетливых книг, произнесено великое множество пламенных речей на всевозможных уровнях, проведено бесчисленное число самых различных передач по радио и ТВ, различного рода национальных и международных конференций. Как и прежде, особое место в информационных и других материалах (художественные работы в кино и на ТВ, литературные произведения), политических дискуссиях занимает тема основной части Второй мировой войны – Великая Отечественная война советского народа против фашистской Германии.

В целом, все это можно рассматривать как естественный ход вещей, поскольку речь идет о событии, равного которому по масштабам и значимости для судеб человечества история не знает. Если бы не одно «но». В настоящее время, наряду с попытками расширения объективного анализа минувших событий, все больше появляется исторических и художественных «свидетельств», смыслом которых является стремление

авторов принизить, прежде всего, роль и значение вклада именно СССР в разгром нацизма. И мимо этого обстоятельства в чем-то можно пройти и мимо, поскольку это, в общем-то, новостью не является: западные страны начали эту недостойную возню еще до окончания войны. Но сегодня-то другая эпоха. Она продолжается без СССР, а его правопреемница Россия фактически без выстрела сдала и продолжает сдавать остатки исторических геополитических интересов. Это происходит в такой степени, о чем недругам России когда-то и не мечталось. Тем не менее, активность по развенчанию заслуг советского народа в той войне не только не ослабевает, а возрастает. С чего бы это?

### 1. «Над кем ругается слепой и буйный век»

Безусловно, чтобы ни говорилось и не утверждалось о смысле и значимости Великой Победы советского народа над германским фашизмом, прогрессивное человечество, не утратившее нравственного чувства долга перед историей в наш противоречивый эгоистический век, по-прежнему по достоинству оценивает решающую роль и значимость вклада СССР в общую победу цивилизации над фашистской Германией. Тем не менее, как выше отмечалось, сегодня все больше появляется авторов, кто не только стремится пересмотреть, но и опровергнуть существо решающей роли нашей страны в разгроме нацизма. Делается это под видом необходимости углубить и расширить понимание исторического опыта той войны через показ и представление тех сторон, которые раньше якобы были «неведомы людям». Что по

форме не вызывает особых возражений: появляются новые материалы, а с ними новые оценки статики и динамики минувших событий; каждое время даже обязывает к более всестороннему анализу прошлого, чтобы живущие взяли из него лучшее и не повторяли бы худшего опыта. Но вот содержание целого ряда материалов и направлений заставляет не только удивляться, но и недоумевать. Удивляет складывающаяся тенденция, когда подменяются и прямо искажаются понятия и факты в угоду некому «новому подходу», о существовании и целях которого остается только догадываться. В логике такого подхода, — при «переоценке» истории минувшей войны из ее «запасников» вытаскивается и муссируется преимущественно «негатив», который в устах интерпретаторов нередко приобретает оттенки желтой и черной пропаганды.

Если анализировать общий характер материалов «критического толка» по отношению к нашей стране, то здесь можно выделить, прежде всего, следующее: в них отчетливо просматривается желание показать «всем и вся», что именно со стороны СССР не так «воевали и пахали». Буквально все предается критическому остракизму — не так готовились к войне, не так строили оборону, не так командовали, не так воспитывали и т.д. При этом, критики ведут себя в столь амбициозной манере, словно уж они-то точно знали бы, как вести себя и поступать в обстоятельствах, когда над страной нависла смертельная опасность. Но дело здесь даже не в критиках, которые мнят себя стратегом, видя бой со стороны, а в их посылах и целях. Так вот, выдвигая посыл, что «не так пахали и воевали», критики на основе его стремятся подвести общественное мнение к мысли, что соответственно нет смысла говорить о тех заслугах советского народа, которые ему до этого якобы вменя-

лись. Делаются столь «глубокомысленные» и безнравственные выводы вопреки логике и духу исторических документов и оценок, принятых на самых высоких международных уровнях. Самое любопытное в рассуждениях авторов такого толка: почему-то все, что ни делалось Западом в то время, в предвоенные и военные годы — замалчивается или одобряется, а то и превозносится до слез. При таком подходе к оценке событий, на поверку наша страна выглядит едва ли ни историческим изгоем и потому она не заслуживает ничего другого, как порицания, а то и осуждения.

Что не менее поразительно: в стремлении дискредитировать исторический образ Великой Победы наши «доморощенные» критики не только сомкнулись с зарубежными недругами России, но и переплонули их по части преднамеренного искажения событий, смысла и сущности Победы. Так, в качестве главной причины Победы теперь могут называть не массовый героизм народа, основанный на достигнутом социально-политическом единстве, а, например, страх перед «заградотрядами», политическими репрессиями и т.п. Словно на страхе такого рода можно победить в столь долгой по времени и неимоверно тяжелой по всем видам затрат войне, какой была Великая Отечественная. Уже и те из наших граждан, кто сражался на стороне гитлеровцев, для отдельных авторов есть жертва политического режима, и потому их деяния едва ли не оправдываются. Настойчиво и последовательно навязывается стереотип некоей «равной» вины руководства СССР и фашистской Германии за развязывание Второй мировой войны, а, соответственно, на одну доску истории ставятся Гитлер и Сталин, фашизм и коммунизм, поскольку, считают критики такого рода, именно обоюдное стремление СССР и Германии к мировому господству стало



главной причиной Второй мировой войны. Надо понимать, утверждения такого рода не только циничны по нравственной сути (фактически обвиняется страна, разгромившая фашизм), но они идут вопреки историческим документам и свидетельствам. Так, на Нюрнбергском процессе, Г.Фриче, глава нацистского радиовещания и прессы, признавался: «Я...организовал широкую антисоветскую кампанию, пытаюсь убедить общественность в том, что в этой войне повинна не Германия, а Советский Союз... Никаких оснований к тому, чтобы обвинить Советский Союз в подготовке военного нападения на Германию, у нас не было» (1).

В русле критического куража на всевозможных шоу, все более активно сегодня пересматривается и суть личного подвига воинов армии, подпольщиков и партизан. Скажем, шестнадцатилетняя партизанка Зоя Космодемьянская, попавшая в плен, но казненная за отказ сотрудничать с врагами, может представляться нечто вроде сумасбродки, напичканной ложными коммунистическими идеями. Александр Матросов, грудью легший на амбразуру пулемета в ходе наступления и тем самым спасший десятки жизней товарищей не герой вовсе, поскольку он якобы руководствовался не идеями воинского долга и патриотизма, а некими испорченными инстинктами «человека стаи». Николай Гастелло, направивший поврежденный самолет в скопление войск противника сделал это не в силу героического подвижничества, а потому, что ему деваться было некуда. По российскому телевидению, в различных газетных и журнальных публикациях сегодня можно все чаще услышать, прочитать о «добрых» фашистах-оккупантах и куда более «злых и жестоких» советских солдатах, партизанах. Более того, оказывается, именно каратели из русских и прочих не

менее виноваты в жестокостях по отношению к населению, чем сами оккупанты. И ветераны Великой Отечественной войны теперь нередко представляются в некоем образе «красно-коричневых».

И все это говорится и пишется о тех людях, чьи заслуги признавались всем миром, его выдающимися представителями, в том числе теми, кого трудно было заподозрить в симпатиях к нашей стране, ее армии. «Красной Армии и народу Советского Союза, – писал в 1943 году Рузвельт, – принадлежит честь и слава. Они вписали бессмертные страницы в историю борьбы тирании и гнета...». «...Будущие поколения, – говорил в 1945 году Черчилль, – будут считать себя в долгу перед Красной Армией столь же безоговорочно, как и мы, которым довелось быть свидетелями этих великолепных подвигов».

Что же должно произойти, чтобы по части долга перед Красной Армией у немалого числа деятелей на Западе (как и у наших ниспровергателей истории) начало отшибать память? Если отшибло, то почему не заглянуть в материалы Нюрнбергского процесса, продолжавшегося около 11 месяцев. Как всем известно, там именно фашизм и его главарей судили, а не «что-то» другое. Во время этого процесса было изготовлено 30 тысяч фотостатов документов и свыше 50 миллионов страниц печатного материала. Полная стенограмма процесса, включая приговор Трибунала, составляет 39 томов, или 20228 страниц. По докладу только американского обвинителя, было проверено свыше 100 тысяч захваченных немецких документов и около 10 тысяч отобрано для более детального изучения. Из них около 4 тысяч переведено было на четыре языка и представлено трибуналу. В качестве доказательств обвинением было просмотрено свыше 100 тысяч футов пленки захваченных кинофильмов, 25 тысяч фотографий от лич-

ного фотографа Гитлера. Как и сотни тысяч других документов из разных государств – все свидетельствовали, что виновником Второй мировой войны был фашизм, принеся бедствия и страдания многим народам мира.

В этой связи, остается только сожалеть, что акции такого рода против России не вызывают противодействия со стороны государства. Иначе чем объяснить тот факт, что целый ряд учебников и учебных пособий по истории (только для школ их перевалило за 70) откровенно принижает, например, не только роль и значение советского периода, но и вклад СССР в победу над фашизмом. В СМИ, в учебной литературе один из основных акцентов делается на начальный период войны, где ответственность за вероломное нападение германского фашизма на СССР почему-то может перекладываться на нашу страну. Тем самым, вольно или невольно, «обеляется» нацизм и те, кто способствовал его приходу к власти, вооружал и поддерживал политически и материально.

«Фишка» последнего времени здесь: сегодня все более настойчиво делается попытка «размыть» само понятие «история Великой Отечественной войны». В качестве основного аргумента здесь выдвигается идея: вся история Победы – это мифы, «сочиненные генералами и маршалами» и потому не стоит ей уделять должного внимания. И эту идею тащат не только «новые историки» соровского призыва, а что ни на есть государственные мужи. Сошлюсь на наиболее яркий пример. Подводя на общенациональном канале «Культура» итоги очередной телепередачи «Культурная революция» (13.04. 06.), правительственный чиновник поучал с общенационального экрана, что есть мифы, в которые хочется верить, а этого делать не надо. Как не надо увлекаться мифами о войне, к которым мы заранее предраспо-

ложены. Что добавишь, когда делается столь любопытный по форме и иезуитский по содержанию вывод. Причем из телепередачи, в которой в качестве основной цели ставилось убедить слушателя, что не надо вообще изучать историю Великой Отечественной войны (впрочем, как и историю вообще), поскольку она, выстроенная на мифах генералов, не имеет действительного содержания. Вот так. Победа была, а истории победы как бы и нет.

Для достижения поставленной цели, что только на этой передаче не говорилось. Оказывается, подвиг Александра Матросова – это миф, он был сражен пулей раньше, и потому не закрывал телом пулемет в дзоте. Миф и трагедия Хатыни: деревню сожгли-то не немцы, а те, кто им служил. Последняя новость, без всякой аргументации, преподносится еще как один «факт» развенчания другого мифа – о жестокости немцев, которые, выходит, куда добрее были, чем принято было думать. По логике передачи, военный гений маршал Жуков – это тоже больше мифология, как и все мемуары о войне, литература о ней, за редким исключением. Вот так, прямо на глазах всего честного народа разворачивается действие по оглушению этого народа: разве что глупее может быть в истории, чем народ, не знающий своего прошлого? Авторы рассматриваемого шоу это прекрасно понимают и потому пускаются во все тяжкие, что достигать неблагоприятные цели «пересмотра» точек исторического самосознания. Для этого они идут на подмену сути сложившихся понятий. Так, для дезинформации обывденного сознания здесь применено понятие «миф», и именно те его стороны, которые интерпретируются преимущественно в негативном контексте, то есть миф – это то, чего не было и не может быть. Но ведь тот же миф сам по себе несет и другое назначение в духовной жизни. Миф



может исторически олицетворяться и с силами добра и зла, через него могут выражаться и передаваться образы и деяния героев. И потому весь вопрос о пределах обращения к мифологии. И, например, мифы на войне (и после нее) играют свою положительную роль, если представляют собой не результат фантазмагорий, выполняют функцию типизации, обобщения реально существовавшего. Скажем, образ героя войны, труженика войны, образ матери, образ Родины, выражающие, по сути, образ жертвенности на войне.

Причем, чем выше по значимости победа, тем более широкими эпическими качествами наделяются образы. И образ А. Матросова (если на секунду поверить «Культурной революции») – это уже давно за границами представлений об одном конкретном человеке, это уже духовное выражение героического состояния победившей нации, что доказывает известный факт – подвиг Матросова повторили более 200 человек. О каком же мифе идет речь? Что пересматривать в подвиге? Как и то, что мифы героического – это для победившей страны и ее армии. Другое дело для государств, ведущих несправедливую войну. Здесь мифология героического, скорее всего, исключение, она выветривается вместе с поражениями. Образы (мифы) победившей страны в справедливой войне вполне могут существовать и как легенды, которые расскажут, какими были победители. Легенды лишь в том смысле, что их подвиг для современников будет казаться недостижимым. Например, непрососто сегодня представить, что можно так действовать во вражеском тылу, как действовал легендарный разведчик Николай Кузнецов. Но он действовал именно легендарно. В целом, от той передачи осталось бы просто мрачное впечатление, если бы не молодые актеры, удивившие своей позицией хозяина передачи. Они

(вопреки мнению приглашенных *старших товарищей*, в том числе и директора института Всеобщей истории – вот уж эти старшие товарищи) говорили, что историю страны и Великой Отечественной войны надо изучать, что ее знание помогает им лучше понимать жизнь, своих героев и быть более достоверными при создании художественных образов. Но такого рода шоу представляют, своего рода, образец развенчания по ветру исторического сознания. Вся их гнусность состоит в том, что здесь в качестве главного приема избирается уничтожение смысла подвига тех, кто творил эти события, кто сумел не только выстоять, но и победить в самой тяжелой войне, какие знала история, кто «пробирался болотами, горло ломая врагу».

Когда говорим о роли государства в защите Победы, то уместно обратиться еще к одной значимой проблеме, – об особенностях использования архивов о войне. Почему в той же либеральной Англии, как одном из основных игроков в мировой политике времен Второй мировой войны, архивные материалы о действиях западных стран в предвоенные и в годы Второй мировой войны вновь «заморожены» на десятки лет (разумеется, те, в которых раскрывается неприглядная роль Великобритании), то у нас, как говорится, «все на вынос». Документы истории – это нервы духовной энергии поколений, и когда они попадают в руки недобросовестных, а тем более бессовестных аналитиков, то они их используют для расшатывания этих нервов и тем самым для размывания исторической памяти поколений. Иначе чем объяснить, что на людей все чаще обрушиваются документы вне анализа общего мирового контекста происходящих событий. Когда одни документы вытаскиваются на свет божий, а вот о наличии других замалчивается, и тем самым дается оценка вне логики всех



связей и обстоятельств, которые наличествовали именно в тот период истории – это уже похоже на подтасовку истории. И трудно согласиться, что такое отношение к истории собственной страны есть результат некоего недомыслия, если и первокласснику ясно: тот, кто стреляет в прошлое из ружья, по себе получит выстрел из пушки.

В этом смысле, неумная критика прошлого негативным образом может сказываться не только на национальном самочувствии, но и на национальных интересах государства. Ведь история человечества никогда последовательной не была и вряд ли когда будет, государства даже внутри коалиций могут иметь свои интересы. Так может *больше надо поразмышлять и над тем, почему победили врага, перед которым склонили колени вся Европа. А, соответственно, поднимать смысл и значимость подвига тех, кто его совершил.* К чему, уместно напомнить, призывал еще великий А.С. Пушкин.

«О люди! Жалкий род, достойный слез и смеха!  
Жрецы минутного, поклонники успеха!  
Как часто мимо вас проходит человек,  
Над кем ругается слепой и буйный век,  
Но чей высокий лик в грядущем поколенье  
Поэта приведет в восторг и в умиленье».

Остается только верить, что высокий лик победивших фашизм людей и в «грядущем поколенье поэта приведет в восторг и в умиленье». Но чтобы это действительно так и было, сегодня надо думать и думать над тем, как сохранить историческую память о Победе в условиях столь массивных попыток ее «развенчания». И, если можно сказать, эта задача не только для специалистов и прочих официальных лиц, кому по роду деятельности положено заниматься воспитанием и формированием исторического сознания личности, но и всех граждан, кому не безразлична жизнь и

судьба собственной страны, ее прошлое и настоящее. И, конечно же, здесь нельзя не задумываться над таким важнейшим вопросом для современного общественного сознания, как:

## 2. Почему и зачем перекраивается история второй мировой войны?

Простых ответов здесь, конечно же, не может быть. История по основной своей сути представляет действия преследующих свои интересы людей, и потому далеко не всегда ее «поворачивают» ко всем людям одинаково. История, в логике чьих-то интересов может искусственно, как «возвышаться», так и «принижаться» в общественном мнении. В нашем случае, думается, имеем дело с явлением системного идеологического порядка, какой вряд ли известен той или иной стране.

Невозможно представить, что в тех же США вдруг начнется кампания по развенчанию их заслуг в войнах. В любых (а их они провели против других стран более 200), даже в тех, которые они позорно проиграли. А тем более таких, как Вторая мировая война, где Америка по мере разворачивания боевых действий стала нашим союзником. Да, и там может стать достоянием общенности позиция, расходящаяся с официальной. Но чтобы велась кампания против американского патриотизма по-американски – такое разве что во сне может присниться. А вот наоборот, превознесение не совершенных подвигов доблестными войсками, – этого сколько хочешь. Современные социологические опросы среди американцев показывают, что в Америке (под воздействием целенаправленной пропаганды) все больше населения начинает верить, что именно их страна разгромила германский фашизм, а СССР был на стороне Германии.

Как ни странно, но наши критики Победы ведут себя так, словно за поведением такого рода американцев ничего



странного нет. «Они очень любят свою страну, и потому им так хочется думать, что в этом плохого» – так пояснял позицию американцев один из историков «нового поколения». «Почему же тогда уничтожаешь заслуги своей страны и не считаешь такую позицию странной?», – спросили у него. «Я не люблю эту страну» – ответил, нисколько не смущаясь, историк. Вот так. От большой любви и от большой ненависти можно врать об одном и том же. И пусть все это оставалось бы на совести «тех и других», если за вымыслами «тех и других» не выделось более сложного, чем просто отсутствие, скажем, совести, патриотизма, уважения к народу и стране, как это характерно для наших критиков.

Все, конечно же, сложнее, и многое здесь, скорее всего, объясняется процессами глобализации, в рамках которых размывается и принижается история стран и континентов. В эту орбиту попала и Россия, которая, по логике координаторов этих процессов должна уйти в небытие, и что особо не скрывается. В чем можно убедиться, посмотрев работы одного из главных идеологов глобализации З. Бжезинского. Но процессу «устранения» России пока многое мешает. Не только ее экономический, социальный, духовный и военный потенциалы, но и потенциал морально-исторический. Такого потенциала не имеет ни одна западная страна и все они вместе взятые – это морально-исторический потенциал Победы над фашизмом и спасение народов мира от порабощения. «Мы, – писал выдающийся публицист Илья Эренбург, – спасли не только нашу Родину, мы спасли всечеловеческую культуру, древние камни Европы и ее колыбели, ее тружеников, ее музеи, ее книги. Если суждено Англии породить нового Шекспира, если будут во Франции новые энциклопедисты, если мы дадим человечеству нового Толстого, если воплотятся в

жизнь мечты о золотом веке, то это потому, что солдаты свободы прошли тысячи верст и над городом тьмы водрузили знамя вольности, братства, света...».

Вот и надо развеять этот потенциал. Но как? Конечно же, через изменение кода исторической памяти народов. Разумеется, главным методом здесь может быть – метод фальсификации и подлога. «Вторая мировая война, – цинично пишет одна из европейских газет, – совместное детище Германии и СССР. То, что эти страны боролись друг против друга, ничего не меняет. Долговечное примирение народов Европы может основываться только на признании этого факта» (2). В русле такого подхода выдается карт-бланш сателлитам, в ряду которых «почетное» место отводится Прибалтике. И усердно отработывают социальный заказ. Иначе чем объяснить тот факт, что везде шествия нацистов разного толка преследуются и осуждаются, а вот в Прибалтике как бы и поощряются. В той же Латвии разрешают шествия бывших легионеров СС, тех самых людей, кто принимал участие в массовых убийствах больше 100 тысяч заключенных концлагерей, расположенных в годы войны на ее территории. Это и в Эстонии, где для военно-патриотического воспитания министр обороны направил в общеобразовательные школы подготовленный государственным ТВ фильм «Солдаты «Мертвой головы», рассказывающий об эстонцах, совершивших «подвиги» в составе 20-й дивизии СС «Мертвая голова». Здесь же, при поддержке юстиции, закончен 45-ти минутный учебный документальный фильм (затраты 335 тысяч крон) для общеобразовательной школы о советской оккупации с 1940 по 1991 годы.

Можно немало привести примеров, показывающих, сколь целенаправленно ведется информационная война по развенчанию всемирного значения Великой

Победы под покровом и такой идеи, что нацизм едва ли ни сам жертва борьбы с идеями коммунизма. Результаты этой черной пропаганды дали свои результаты. Например, как заявил президент США Дж. Буш, причиной войны стали притязания двух тоталитарных государств на мировое господство и те же страны стали жертвами их политики. И далее: «Границы, начертанные диктаторами, – говорил он, – исчезнут, больше не будет ни Мюнхена (3), Ялты» (4). А в современной Германии начинается идеологическая кампания, смыслом которой является представить свою страну в качестве жертвы Второй мировой войны. В действиях такого плана, говоря словами историка и депутата Государственной Думы РФ Натальи Нарочицкой, видится «стратегия антипобеды», сутью которой является окончательное развенчание СССР как главного борца с фашизмом. По ее справедливому мнению, отождествить государственный строй Советского Союза с гитлеровским нацизмом – это привести нас задним числом к некоему новому виртуальному Нюрнбергскому процессу. А в конечном итоге «обесценить подпись Советского Союза не только под документами Ялтинско-Подстамской системы, но и под всеми документами, лежащими в фундаменте международно-правовой системы второй половины XX века. После чего с нами можно будет делать все, что угодно. Объявить все, на что мы по праву претендуем и еще пока имеем, результатом «преступного акта Молотова-Риббентропа» и других «преступлений тоталитарных хищников», одним из коих объявят нашу с вами страну» (5).

Как видим, у истории, если она заведомо принижается и унижается, всегда появляется точка обратного отсчета, с которой может начаться унижение даже победившей страны и ее народа, и это может основываться именно на «новых

оценках» прошлого, которые с помощью «информационной креатуры» утверждаются в массовом сознании. Что и происходит сегодня. Ведь именно такого рода оценки обеспечивают Бушу и прочим лидерам мира некую нравственную индульгенцию для «сравнивая истории с землей» и выстраивания некоего нового взгляда на мир, где России отводится место на задворках. И если это «заднее место» устраивает Россию, ее народ, тогда все правильно, стоит ли вообще мычать на эту тему. А если не устраивает? Если не устраивает (а в это хочется верить), то не такие простачки «наши» ниспровергатели истории. Они фактически участвуют в крупномасштабной идеологической акции, направленной на изменение генетического кода исторического сознания российского народа и народов стран СНГ. По всем направлениям. Причем, это делается не только через проведение мощных идеологических акций, а и через насаждение в бывших республиках СССР угодных им политических режимов. Что фактически подтверждает только одно: передел мира не только на устах мировых лидеров, он реально происходит, а в чем-то находится уже в стадии определенного завершения. Остается еще чуть добить историческую память народов, и передел может принять окончательные формы.

Чтобы этого не случилось, во всяком случае, чтобы не дать запросто развезть смысл и значимость Великой Победы, надо вновь и вновь представлять свидетельства ее величия. И, прежде всего, правильно будет посмотреть на историю и смысл фашизма, чтобы, хотя бы для своих убеждений, глубже осознать, какого по силе и коварству врага победил СССР и его народы. Чтобы наша гордость за эту Великую Победу была непреходящей. Этот разговор важен еще и потому, что сегодня в массовом сознании откровенно делается попытка



подменить существо фашизма как государственной идеи и практики разного рода радикальными общественными движениями, например, «скинхедами» и прочими «ультра» из молодежи. Взгляд такого рода просто упрощает понимание истоков и причин появления фашизма в жизни народов.

### 3. Масштаб войны – масштаб победы

Конечно, история как человеческая память – вещь не всегда благодарная. Но история всегда остается историей и именно в том виде как она есть. Ее можно извратить перед «кем-то», оболгать, но она всегда останется тем, чем была и никакой другой. Потому что в основании истории всегда есть нечто, что не подлежит изменению. Это жизнь и поступки людей, цели и масштабы жизни людей и их поступков. В этом смысле и Великая Отечественная война, чтобы о ней ни говорилось, останется в памяти людей как великая история. Она не может быть иной уже потому, что она велась во имя интересов всей мировой цивилизации.

Вторая мировая война охватила непосредственно 61 государство, она затронула интересы 1,7 миллиарда людей Европы, Африки, Азии, Америки. Только в Вооруженные Силы государств было призвано более 110 миллионов человек. В общей сложности она велась в течение шести лет на экваториях Северного Ледовитого, Атлантического, Тихоокеанского и Индийского океанов. В качестве средств истребления людей в ней использовались сотни тысяч самолетов, танков, орудий и минометов, тысячи боевых кораблей, и потому она стала в конечном итоге самой разрушительной в истории человечества. Число человеческих жизней, загубленных во второй мировой войне, составило 70% общего числа погибших за все войны в Европе с 1600 по 1945 г.г. За год войны в среднем погибало более 9 миллионов человек. Общее число жертв составило больше 50

миллионов. На захваченных территориях и в самой Германии фашисты построили более 10500 лагерей смерти, тюрем, гетто. В них было заточено 18000000 миллионов человек из 30 стран, из которых 11000000 миллионов были замучены, убиты, либо сожжены. Дорого обошлась политика нацизма и для собственного народа. Германия потеряла 9,6 миллиона человек плюс сотни тысяч мирного населения, погибшего от бомбежек и боев на территории Германии. 2000000 стали инвалидами, больше 300000 погибли от репрессий.

Ни с чем неизмеримы потери нашей страны. По последним данным, она потеряла около 27000000 миллионов человек, лишилась 30% национального богатства. Полностью разрушено и сожжено было 1710 городов и поселков, 70 тысяч сел и деревень, свыше 5 миллионов зданий, без крова осталось 25 миллионов человек. Но вклад советского народа – решающий: на советско-германском фронте разгромлено основные силы нацизма – более 600 немецких дивизий. Боевые потери вермахта составили около 9 миллионов человек. Кстати говоря, боевые потери Красной Армии оцениваются около 11 миллионов человек. Подсчеты потерь и сегодня трудная задача, но в целом данные добросовестных историков не оставляют камня на камне для версий, утверждающих, что наша армия не умела воевать, что «трупями» устлан путь к Победе. И что удивительно, они говорят о жертвах с акцентом на вину в сторону нашей страны, а не фашизма и тех, кто его поддерживал. Слово без жертв можно разгромить более 600 вооруженных до зубов дивизий вермахта. И как избежать больших потерь, если учитывать, что фашистская Германия вероломно вначале обрушила 190 дивизий на СССР, нарушив при этом заключенный пакт о ненападении между нашими государствами. И в дальнейшем,



из всех воинских формирований Германии, больше 50% воевало против нас. За все годы войны – это около 20 миллионов человек, в том числе 3 миллиона из стран-сателлитов.

При этом, нельзя не учитывать, сколь неблагоприятным для СССР был начальный период. Что обуславливалось целым комплексом причин объективного и субъективного порядка.

*Первое.* Внезапность нападения. Да, была разведка, были сообщения разного рода, но гитлеровская разведка и пропагандистская машина, дипломатия все делали, чтобы скрыть планы вероломного нападения. Внезапность и скрытность нападения была отработана на странах Чехословакии, Польши, против Франции, Бельгии, Дании. Гитлер скрывал планы нападения на СССР даже от ближайших сподвижников. Так, на совещании в январе 1941 года с Муссолини, главным фашистом Италии, когда полным ходом шла подготовка к войне с СССР, Гитлер не только не проинформировал своего друга и соратника, но даже заявил: «До тех пор, пока жив Сталин, являющийся умным и осторожным, не угрожает никакая опасность» (6).

*Второе.* Явная недостаточность экономических и технических мощностей СССР. Он начинал создавать военную промышленность фактически с нуля, но исторически, несмотря на сверхмобилизацию, времени для перевооружения армии новой техникой и оружием не хватило. Хотя сделано был и совершен огромный прорыв на этом направлении. В стране за две с половиной пятилетки было построено 6000 новых заводов и фабрик. Уже к 1931 году были созданы основные отрасли, выпускающие военную технику и оружие. Но лучшие образцы оружия и техники были созданы только к концу 30-х годов, и времени для налаживания их массового

перепроизводства не хватало по вполне объективным причинам.

*Третье.* Начальное превосходство фашизма объяснялось и тем, что на него работала «странная политика Запада», а потом и ресурсы Европы. Так из Франции только за два года оккупации было угнано 5 тысяч паровозов и 250 тысяч вагонов. В 1941 году из ее оккупированной части было вывезено 4,9 миллионов тонн черных металлов, или 73% их годового производства (7). В 1940 году гитлеровцы забрали почти все вооружение: 6 норвежских, 12 английских, 18 голландских, 22 бельгийских и 92 французских дивизий. Во Франции было захвачено 3 тысячи самолетов и около 5 тысяч танков (включая транспортеры для боеприпасов). За счет французских и других трофейных автомашин вермахт оснастил более 90 дивизий (8).

*Четвертое.* Вермахт имел опыт ведения современной войны, тогда как Вооруженные Силы СССР участвовали только в локальных боевых действиях. Трагически сказалась и кадровая политика, когда были репрессированы десятки тысяч лучшего командного состава. Из-за нехватки опытных кадров, целый ряд соединений, боевых частей и подразделений возглавляли командиры без необходимого опыта управления.

Тем не менее, СССР победил. Эта победа раскрыла те огромные ресурсы, которые были заложены в его экономическом, социально-политическом, военном и духовном потенциалах. Война со стороны СССР была справедливой по самой сути. Ее вел весь народ. Для врага везде был на нашей территории фронт. Даже в тылу люди жили по фронтовому расписанию: работали почти круглосуточно, и со временем фронту поступало столько вооружения, сколько надо было для победы. И даже больше, чем у гитлеровцев в 2,5 раза.



Победа состоялась и потому, что в СССР было достигнуто достаточное морально-политическое единство в обществе, и люди знали истинное лицо фашизма, глубоко понимали, что он несет для наших народов. На разоблачение истинных целей и облика врага направлялись все усилия советской пропаганды. И не случайно, главным преимуществом Советов в войне, по признанию командующего танковыми войсками фашистской Германии Г. Гудериана, была «сила их идей». Бесспорным фактом, считал известный американский социолог Лайнбарджер, является «сокрушительное идеологическое поражение» немцев в войне 1941-1945 годов (9). Именно эта мысль особо была выделена Президентом России в Послании 2005 года Федеральному Собранию Российской Федерации. «Солдат Великой Отечественной войны, – говорил он, – по праву называют солдатами Свободы. Они принесли миру избавление от человеконенавистнической идеологии и тирании. Отстояли суверенитет страны, защитили ее независимость. Мы всегда будем помнить об этом».

Война против фашизма стала испытанием всех духовных сил народа и именно его патриотизм, верность вековым традициям негибкости перед чужеземной силой стали одной из важнейших причин нашей Победы. Говоря словами великого Л. Толстого, дубина народной войны развернулась во всю мощь и громила врага до изгнания со своей земли. Это была действительно Отечественная война, в которой массовый героизм стал правилом, а не исключением. Только партизанские отряды Белоруссии пустили под откосы 11 тысяч эшелонов с боевой техникой и личным составом врага, ими было уничтожено около 500 тысяч солдат и офицеров противника.

И так было повсюду. О массовом героизме говорит множество других фактов. Так, за период войны было произведено 10900 награждений частей и соединений, произведено около 13 миллионов награждений орденами и медалями, а более 11 тысяч человек стали Героями Советского Союза – представители более 100 национальностей и народностей. *500 человек совершили воздушные тараны, 350 повторили подвиг Гастелло, более 200 – подвиг Матросова. Такого массового героизма не знала ни одна страна мира. И героизм такого масштаба может быть совершен народом, для которого национальное достоинство превыше всего.*

Но победы в столь масштабных и жестоких по конечным целям войнах, против технически оснащенного и обученного врага, какой была германская военная машина, добываются не только героизмом. Победа не могла состояться, если бы фронт не имел необходимого оружия и боевой техники, продовольствия и одежды. Экономика и тыл оказались способными оснастить армию всем необходимым. Хотя казалось, – и на это рассчитывал фашизм, – справиться с задачей такого уровня сложности было невозможно. И оснований этому было предостаточно. Вероломно напав на СССР, гитлеровцы оккупировали часть территории, на которой производилось одна треть валовой продукции всей страны, в том числе: 71% чугуна, 60% стали. В этих районах находилось 47% посевных площадей. К тому же, ко времени нападения военно-экономические ресурсы врага (на него работала уже промышленность немалой части Европы) были примерно в 1,5-2 раза больше, чем в СССР. Но, имея в целом в 3-4 раза меньше стали, в 3-3,5 раза угля, Советский Союз в то же время создал в 2 раза больше вооружения и боевой техники, чем фашистская Германия. Здесь про-



явился уже поистине массовый подвиг и тружеников тыла и всех тех, кто сумел волей и умом организовать в глубоком тылу военное производство.

Огромным ресурсом Победы стали достижения СССР в области образования и науки. Если наука оказалась способной разработать лучшие в мире танки и самолеты, новейшие системы оружия, то система образования и воспитания подготовила кадры армии и промышленности, способные овладеть сложнейшими машинами и технологиями войны и труда. В деле достижения Победы свою большую роль сыграла активная дипломатическая деятельность государства, разоблачение перед всем миром истинного лика фашизма.

Нельзя не учитывать роли и значения в деле мобилизации воинов армии и флота, всего населения достаточно целеустремленной идеологической работы. В стране выпускалась и распространялась огромными тиражами различная пропагандистская литература, издавались директивы и аналитические материалы по проблемам политического и патриотического воспитания. К этой работе были привлечены тысячи и тысячи пропагандистов, деятели литературы и искусства, чьи публикации и выступления были подчинены созданию духовного настроения на преодоление лишений войны и формирование веры в Победу.

#### Послесловие

Автор более чем скромно оценивает предложенный читателю материал. Рассматриваемая тема столь сложна и многогранна, что здесь просто смешно претендовать на истину в последней инстанции. Кстати, именно поэтому максимально пытался уйти от конкретных имен и фамилий, кто утверждает иные взгляды. Основной задачей была попытка выделить узловые проблемы рассматриваемой темы и тем самым привлечь внимание читателя к ней. Вместе с этим,

автор, в меру творческих возможностей, стремился обратить внимание на очень важное обстоятельство: в мире всегда шла борьба, — а в силу известных обстоятельств она только усложняется, — за пересмотр исторических приоритетов в мире. В орбиту этого противодействия фактически включены все страны, но в особой мере великие государства. К последним еще можно относить Россию, у которой всегда были свои интересы в мире и потому она в логике глобализации подвергается наиболее мощному воздействию, имя которому — «психологическая война». Поэтому каждому из нас надо думать над всем тем, что говорится и показывается об истории страны и народа, а тем более ее военной части.

Как важно учитывать, что изучение истории должна быть школой политики и нравственности. О чем уже писал выдающийся историк и политический мыслитель 18 века аббат де Мабли, который почти 200 лет назад предупреждал о необходимости преодоления глупого невежества, безразличия и самонадеянности в толковании исторических событий. «Остерегайтесь, Ваша светлость, — призывал он в своих наставлениях принца Пармского, — быть введенным в заблуждение теми историками, коим в большинстве своем не ведомы ни общество, ни человеческое сердце. Ни та цель, каковую должна иметь перед собой политика. Тщеславие этих историков всегда готово превратить свои частные замечания во всеохватывающие аксиомы» (10). И уже в «Дополнении к другому сочинению «О том, как писать историю» он отмечает: «Первый принцип того, как писать историю, что воистину может быть названо искусством, равно как и первый долг всякого, кто себя этому посвящает, заключается в том, чтобы избежать какого-либо предубеждения, не становиться ни на чью сторону, не примы-



кать ни к какому сообществу и не быть подверженным никакой страсти» (11).

Мудрые размышления. Словно про наше «окаянное время», где на карте мира уже нет страны, разгромившей фашизм, а победители больше осуждаемы, чем побежденные. Так не пора ли трезво оглянуться вокруг и тогда нельзя будет не увидеть, как разбомбили Югославию, Ирак во имя неких «общечеловеческих ценностей и прав человека». Как вокруг России наращивается и сжимается кольцо военных группировок. На повестку дня мировой истории все чаще выходят темы о «сверхчеловеках», «сверхдержавах». Это что, «новый фашизм» XXI века или нечто другое?

Эти и другие вопросы ставит сама история и видимо только она на них и ответит. Но, надо понимать, сколь ни сложно и противоречиво наше время, мы подошли к границам, когда надо больше подумать о восстановлении истории, той истории, которая объединяла и объединяет людей и народы, а не разделяет их. Самый надежный ориентир здесь – свет и идеалы Великой Победы, ее уроки. И главный урок для народов нашей страны – это урок единства и патриотизма. Когда народы вместе – им все по плечу. В условиях, когда многие идеалы усиленно развеиваются, именно патриотическому воспитанию, формированию чувства дружбы между народами, ответственности за судьбу надо непрестанно уделять внимания.

Не стоит забывать еще один урок Великой Победы – никогда не надо терять бдительности. 21-й век – век не только больших надежд и ожиданий. Он

несет не меньше новых тревог, в том числе и военных.

## Литература

1. Цит. по: *Правда против демагогии и лжи*. М., 1983. – С.26.
2. Цит. по: *Литературная газета*. – 2005. – №15.
3. В результате Мюнхенского сговора стран Запада в 1938 году Чехословакия была отдана на растерзание фашистской Германии.
4. На Ялтинской конференции между великими державами, странами антигитлеровской коалиции – СССР, США и Англией – были достигнуты общие договоренности о послевоенном устройстве мира.
5. Цит. по: *Литературная газета*. – 2005. – №19.
6. Цит. по: *Соловьев Б.Г. Внезапность нападения – орудие агрессии*. М., 2002. – С.194.
7. *История Второй мировой войны 1939-1945*. М., 1982, т. 12. – С. 195.
8. Там же, с.196.
9. См.: *Вопросы философии*. –1975. – №3. – С.20-21.
10. *Габриэль-Бонно де Мабли. Об изучении истории. О том, как писать историю*. М., 1993.
11. Там же.

## Сведения об авторе

**Грузков Владимир Николаевич**, доктор философских наук, профессор, член Союза журналистов России. Автор более 100 научных, публицистических, учебных и учебно-методических работ, в том числе 4-х монографий. Сфера научных интересов: методология научного знания, духовных процессов; проблемы культурологии, искусства, этики и эстетики, системный анализ социально-экономических и гуманитарных явлений и процессов; проблемы профессиональной подготовки кадров.

\* \* \*



## ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ В РОССИИ

*Г.Ю. Козловская*

Становлению специальной психологии как науки в отечественной литературе посвящено не так уж много исследований, тем не менее, без знания закономерностей становления науки в различные исторические этапы невозможно правильно интерпретировать современное состояние научного знания и прогнозировать его перспективы.

Невозможно понять и объяснить историю развития специальной психологии, если рассматривать исторические факты вне контекста развития цивилизации, в котором и кроются социокультурные детерминанты происходящих перемен, такие как социально-экономическим устройством страны, ценностными ориентациями государства и общества, политикой государства по отношению к детям с отклонениями в развитии (Х.С. Замский, Н.Н. Малофеев, В.М. Сорокин и др.).

Являясь одной из старейших отраслей отечественной психологии, специальная психология с самого начала формировалась как многоотраслевая дисциплина, детерминированная становлением отечественной системы специального образования. Поэтому выделение тифло-, сурдо- и олигофренопсихологии напрямую обусловлено отдельными отраслями было связано с открытием в России специальных образовательных учреждений указанных типов.

Опираясь на исследования Е.Л. Гончаровой и Н.Н. Малофеева, мы считаем, что можно выделить четыре этапа в развитии отечественной специальной психологии, каждый из которых харак-

теризуется своим предметным содержанием.

Первый этап охватывает хронологические рамки с середины XIX века до 1917 г. На этом этапе происходит теоретическое и экспериментальное обоснование необходимости выявления, изучения, и разработки психологических основ создания системы обучения для детей, которые не могут учиться в общем потоке. В качестве предпосылок становления специальной психологии на данном этапе послужили:

- в социально-экономической сфере – бурное развитие капитализма в России, реформы земского управления, распространение демократических взглядов, которые привели к появлению сети образовательных учреждений практически для всех категорий населения;

- в сфере науки – бурное развитие детской и экспериментальной психологии, достижения в области клинической медицины, в частности, психиатрии и неврологии, педагогические теории отечественных и зарубежных ученых.

В этот период отмечалась выраженная клиническая направленность в специальной психологии. Это объясняется тем, что первыми специалистами в этой области были врачи, и, прежде всего, психоневрологи, отоларингологи, офтальмологи – Г.И. Россолимо, Г.Я. Трошин, А.Б. Залкинд, М.В. Богданов-Березовский и др.

Кроме того, развитие специальных психологических знаний в начале XX века во многом обусловлено необыкновенным интересом к феноменологии детства в многомерном аспекте, что яви-



лось началом развития педологии в России.

Предметная область этого этапа характеризуется выявлением отличий от нормы, отличия обученных от необученных, рассмотрением феноменологии и статистики индивидуальных различий в пределах выделенных контингентов детей с отклонением в развитии (ненормальных, убогих, инвалидов). Ведущими методами исследования были медицинские средства выявления дефектов, тестометрия, наблюдения (Е.Л. Гончарова). Тогда же формируются отдельные направления специальной психологии в рамках изучения лиц с сенсорными и интеллектуальными нарушениями.

Так, развитие российской сурдопсихологии того времени связано с педагогической деятельностью и исследованиями таких известных учёных, как В.И. Флёри, А.Ф. Остроградский, Н.М. Лаговский, Ф.А. Рау. В их работах содержится немало наблюдений и определений психологических особенностей людей с нарушениями слуха. Так, В.И. Флёри описывал особенности развития движений глухих, указывая на неточную координацию, неуверенность движений. Н.М. Лаговский писал о наличии у глухих детей остатков слуха, которые могут быть активизированы и развиты. Ему принадлежит одна из первых попыток создания классификации людей, имеющих нарушения слуха. В компенсации нарушенного психического развития при глухоте Н.М. Лаговский отмечал большую роль зрительного восприятия.

В начале XX века появляются первые собственно психологические исследования. Из них наиболее квалифицированной можно считать работу А.Н. Поросятникова, опубликованную в 1904 году и посвящённую изучению особенностей памяти глухонемых школьников. К этому же времени относятся исследо-

вания особенностей сохранения людьми, имеющими нарушения слуха, статического и динамического равновесия, сделанные Ф.Ф. Заседателевым.

В начале XX века, в связи с открытием первых вспомогательных школ и вспомогательных классов (1908 – 1910) возникла необходимость в разработке методов выявления умственной отсталости у детей. Группа педагогов и врачей-энтузиастов (Е.В. Герье, В.П. Кащенко, М.П. Постовская, Н.П. Постовский, Г.И. Россолимо, О.Б. Фельцман, Н.В. Чехов и др.) проводила массовое обследование неуспевающих учащихся московских школ, для того, чтобы выявить детей, неуспеваемость которых была обусловлена интеллектуальной недостаточностью. Изучение проводилось путём сбора анкетных данных о детях, изучения педагогических характеристик, условий домашнего воспитания и врачебных обследования детей. В эти годы исследователи испытывали большие трудности из-за недостаточности научных медицинских и психологических данных об умственной отсталости. Тем не менее, к чести отечественных психологов, педагогов, врачей, их работа по изучению детей отличалась большой тщательностью, стремлением исключить возможность ошибок при установлении умственной отсталости. Большая осторожность при определении диагноза диктовалась главным образом гуманными соображениями.

На необходимость наблюдений за детьми указывали многие исследователи, занимавшиеся проблемами умственной отсталости (В.П. Кащенко, О.Б. Фельцман, Г.Я. Трошин и др.). Особенно важны материалы сравнительных психологических и клинических исследований нормальных и ненормальных детей.

В 1906 году Г.Я. Трошин создал по собственному проекту первую в России



школу-лечебницу для аномальных детей, в которой развернул обширную научную, экспериментальную и педагогическую работу. Почти десятилетний опыт работы в ней позволили учёному создать монументальный двухтомный труд «Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей» (1915), за который он был удостоен премии РАН им. Ушинского и премии Общества психиатров в Петербурге. Автор обобщил в нём материалы, полученные зарубежными и отечественными исследователями, высказал ряд интересных и продуктивных положений относительно познавательных процессов и личностных особенностей умственно отсталых детей. Г.Я.Трошин в своих психолого-педагогических исследованиях выдвинул и обосновал ряд инновационных и опережающих своё время идей и выводов в области изучения, воспитания и обучения аномальных детей, которые стали основополагающими в отечественной коррекционной педагогике и специальной психологии. Существенным для дальнейшего развития дефектологии стало выделение учёным положения об общности законов развития нормального и аномального ребёнка, отсутствии принципиальных различий в воспитании этих детей. Г.Я.Трошиным было высказано очень важное с методологической точки зрения утверждение о том, что изучение детской ненормальности помогло изучению нормального ребёнка по общему принципу – начинать с простого, переходя постепенно к более сложному.

В центре антрополого-гуманистической концепции Г.Я.Трошина стоит личность аномального ребёнка как высшая ценность, нуждающаяся в защите и развитии. Для неё характерен системный и целостный антропологический подход, интегрировавший данные всех наук,

изучающих детские отклонения – дефектологии, коррекционной психологии и педагогики, психопатологии, патопсихологии, детской психиатрии, а также данные общей педагогики и психологии.

Г.Я.Трошин стоял у истоков психодиагностики как прокладной области научных знаний, уделил значительное внимание разработке теоретических и экспериментально-практических вопросов, связанных с содержанием, формами и методами диагностического обследования ребёнка, стремясь тем самым с их помощью получить адекватные задачам исследования решения экспериментальных психолого-педагогических проблем.

Важную для специальной психологии роль сыграл В.М. Бехтерев, создавший в одном из подразделений руководимой им Психоневрологической академии специальную лабораторию по изучению психики детей с отклонениями в развитии.

Следующий этап развития специальной психологии охватывает 20-30-годы XX века. Несмотря на весьма узкие границы, данный период характеризуется становлением методологии специальной психологии и связан с именем выдающегося отечественного ученого Л.С. Выготского и его школы. В социально-экономическом контексте необходимо указать такие факторы, как становление системы образования нового типа, охватывающей все категории населения и явившейся принципиально новой моделью образовательного пространства; резкий рост числа сирот, беспризорников и неблагополучных детей, вызванный гражданской войной и разрухой; политика государства, ориентированная на тотальный всеобуч. В сфере науки лидирующие позиции занимают педология (А.Б. Залкинд, П.П. Блонский, М.Я. Басов, Н.А. Рыбников, А.Ф. Лазурский и др.), психоневрология (В.М. Бехтерев), детская психология и педагогика



(Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, А.В. Луначарский). В этот период Л.С. Выготский создал культурно-историческую теорию развития психики, ставшую основой отечественной специальной психологии. С этих позиций Л.С. Выготский сформулировал важнейшие положения специальной психологии, такие как представление о знаке как психологическом орудии, о мотивации поведения, о соотношении обучения и развития, о зоне ближайшего развития ребёнка, определившие направления как теоретических, так и экспериментальных исследований, которые были реализованы его учениками и последователями.

Последователи Л.С. Выготского Л.В. Занков и И.М. Соловьёв разработали экспериментально-психологические методики изучения детей с отклонениями в развитии, в том числе детей с нарушениями слуха, провели исследования развития восприятия и памяти, мышления и речи таких детей и обобщили результаты этих исследований в первой в нашей стране монографии по сурдопсихологии – «Очерки психологии глухонемого ребёнка», вышедшей в 1940 году. Эта книга сохранила свою значимость до настоящего времени.

И.М. Соловьёв с 1930 года занимался исследованиями особенностей познавательной сферы глухих детей. Совместно со своими сотрудниками А.П. Гозовой и Е.Н. Обозовой он провёл сравнительные исследования зрительного и осязательного восприятия глухих детей, на основании которых удалось установить закономерности развития этих видов восприятия.

В начале 1930-х годов Л.В. Занков разрабатывал теоретические основы специальной психологии, провёл лонгитюдное изучение индивидуальных и типологических особенностей учащихся специальной школы и остро поставил вопрос о необходимости разработки

проблемы дифференциальной диагностики. Л.В. Занковым была написана первая в истории послереволюционной России книга, в которой были широко использованы материалы, добытые сотрудниками новой лаборатории. Это «Очерки психологии умственно отсталого ребёнка» (1935). Несколько позднее, в 1939 году, им был опубликован первый оригинальный учебник по психологии умственно отсталых детей для студентов дефектологических факультетов педагогических институтов.

Таким образом, на этом этапе произошло теоретическое и экспериментальное обоснование необходимости создания параллельной системы обучения и принципов отбора детей во вспомогательные школы. Была предложена принципиально новая методологическая и методическая основа исследований (в частности, тесты или их аналоги, используемые для дифференциальной диагностики, констатирующий и обучающий эксперименты для изучения детей).

К середине 30-х годов XX столетия завершается процесс формирования тоталитарного государства, следствием чего стало гонение практически на все отрасли психологической науки, запрещение педологии. В этот период в специальной психологии на смену идеям Л.С. Выготского пришли «резко контрастирующие чрезмерно биологические и вульгарные социологические воззрения, столь же несовместимые, сколь и одно-сторонние» (В.М. Сорокин). С этого момента специальная психология развивается в русле иной концепции, чем и характеризуется следующий этап ее развития, охвативший конец 30-х – 80-е годы XX столетия. Ее становление детерминировано, прежде всего, смещением аспектов исследования в клиническую сферу, в том числе и в связи с увеличением числа инвалидов Великой Отечест-



венной войны и острой необходимостью их реабилитации (исследования А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Б.В. Зейгарник, и др.). Кроме того, как указывает В.М. Сорокин, «сфера обучения и воспитания лиц с отклонениями в развитии была тем оазисом, где российская (советская) психологическая наука могла легально существовать течение многих лет.

Со второй половины 50-х годов начинается возрождение психологической науки в СССР. В этот период можно отметить следующие особенности развития специальной психологии: реабилитация идей Л.С. Выготского; ориентированность исследований на практику обучения детей с психическими отклонениями преимущественно в области познавательных процессов; расширение сферы исследований как в возрастном аспекте (преддошкольный, дошкольный, подростковый возраст), так в сторону резидуальных характеристик; и формирование новых ее отраслей (психология детей с ЗПР, логопсихология, психология лиц с нарушениями ОДА, ЭВС и поведения). Выраженные тенденции дифференциации науки, опять же, отражают, особенности отечественной системы специального образования (Н.Н. Малофеев).

Предметная область охватывает вопросы изучения особенностей психического развития, обучения и дифференциальной диагностики различных категорий аномальных детей; определение психологических условий (обходных путей) решения задач, предлагаемых традиционным образованием, психологические условия коррекции и компенсации применительно к выделенным группам и контингентам (Е.Л. Гончарова).

В настоящее время можно отметить изменение парадигмы развития специального образования, что изменяет и предметную область специальной психологии. Как отмечают Л.М. Шипицина,

Н.М. Назарова, Н.Н. Малофеев, происходит постепенный переход от идеи сегрегации к интеграции лиц с нарушениями в развитии в общеобразовательное пространство. Начали разрабатываться и экспериментально апробироваться комплексные программы ранней психолого-педагогической коррекции отклонений в развитии у детей: Е.А. Стребелева (методики раннего выявления и ранней коррекции отклонений в умственном развитии детей); И.С. Кривояз (раннее выявление речевых нарушений и пути коррекции отклонений в развитии детей 3-5 лет); Ю.А. Разенкова (пути коррекционной работы с детьми – сиротами первого года жизни с перинатальной энцефалопатией); З.С. Алиева (методики нейропсихологической диагностики нарушений слуха у детей в возрасте от 0 до 6 лет) и др.

С начала 1990-х гг. возникли новые психолого-педагогические задачи в системе специального образования. Образование стало более дифференцированным, возросла роль школьной психологии в системе образования.

При изменении предметной сферы специальной психологии «акцент делается на единстве ее отраслей и своеобразии развития аномальных детей в условиях специального обучения» (Л.М. Шипицина), «определение актуальных задач развития и психологических условий их реализации в природосообразном, развивающем образовании» (Е.Л. Гончарова). Формируются новые отрасли науки: психология лиц с аддиктивным поведением, девиантным поведением, детей, переживших насилие, депривированных детей; лиц, переживших стресс, одаренных детей. Формируются новые технологии психологической помощи лицам с нарушениями развития. Разработка диагностического инструментария осуществляется с учетом необходимости опре-



деления «координат» развития ребенка на «шкале» развития (Е.Л. Гончарова).

Как отмечает В.М. Сорокин, независимо от своеобразия предмета той или иной отрасли специальной психологии, внутри каждой из них можно выделить несколько направлений исследовательской работы. Первое – клинико-психологическое, для которого наиболее характерно сопоставление полученных данных с особенностями основного нарушения, его глубиной, этиологией и патогенезом. Другое направление – психолого-педагогические; с его позиций ребенок с тем или иным отклонением рассматривается в контексте обучения и воспитания. Третье направление – социально-педагогическое, изучающее ребенка в контексте социальных отношений; сюда же примыкают реабилитационно ориентированные исследования. И, наконец, четвертое направление – изучение и преломление в реабилитационном аспекте фактора семейного воспитания и помощи семье, воспитывающей ребенка с нарушениями развития.

Таким образом, современная специальная психология – это наука, чутко реагирующая на происходящие общественные изменения, находящаяся на новом витке своего развития, предметом которой является изучение закономерностей психического генеза в разнообразных неблагоприятных условиях и разрабатывающая технологии практической

помощи в системе специального образования.

### Литература

1. Басова А.Г., Егорова С.Ф. *История сурдопедагогики.* – М., 1984.
2. Беленкова Л.Ю. *Антрополого-гуманистическая концепция обучения и воспитания аномальных детей в научном наследии Г.Я. Трошина (1874-1938).* Дис. ...к.пед.н. Н. Новгород, 2000.
3. Выготский Л.С. *Основы дефектологии.* СПб, 2003.
4. Гончарова Е.Л. *Социо-культурные контексты психологических исследований отклоняющегося развития. /Опорные таблицы.* – М., 2002 год
5. Ждан А.И. *История психологии: от античности к современности.* – М., 2001
6. Замский Х.С. *История олигофренопедагогики.* – М., 1974.
7. Малофеев Н.Н. *Специальное образование в России и за рубежом.* – М., 1996
8. Марциновская Т.Д. *История психологии.* – М., 2001.
9. Сорокин В.М. *Специальная психология: учеб.пособ. /Под науч.ред. Л.М. Шипицыной.* – СПб., 2003.
10. *Специальная педагогика. /Под ред. Н.М. Назаровой.* М., 2000.

### Сведения об авторе

Козловская Галина Юрьевна, кандидат психологических наук, декан факультета специальной педагогики, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии СГПИ.

\* \* \*



## «НЕМЦЫ» ВЕНГРИИ В XVIII - НАЧАЛЕ XX ВВ. ИЛИ К ИСТОРИИ ЗАБЫТОГО НАРОДА

*И.В. Крючков*

С самого начала своей истории Венгрия формировалась как многонациональное государство. В эпоху средневековья, вплоть до трагедии при Мохаче в 1526 г. и последующей оккупации страны турками-османами, венгры (мадьяры) составляли около 80% населения (1). Турецкая агрессия имела самые губительные последствия для Венгрии, которая привела к массовой гибели мадьярского населения и запустению целых областей страны. Так, например, в Банате, освобожденном от турок в 1718 г., где сейчас живет около 1 млн. человек, проживало всего лишь 700 человек (2). В других областях положение было не лучше, особенно в Трансильвании и других районах Южной Венгрии. Поэтому Габсбурги начинают поощрять колонизацию венгерских территорий переселенцами из других частей империи и даже сопредельных государств. В 1640 г. несколько тысяч сербов во главе со своим патриархом переселяются из Османской империи в Бачку, Срем, Банат и ряд других южных областей Венгерского королевства, за ними последовали хорваты и немцы (3). Это привело к славянизации Южной Венгрии и размытию четкой границы расселения между южными славянами и мадьярами.

С начала XVIII в. в Трансильванию хлынул поток немецких и румынских колонистов из придунайских княжеств. Только в первой половине XVIII в. в Трансильванию переселилось от 300 до 500 тыс. румын при общей численности населения Трансильвании в то время

800-865 тыс. чел., а всей Венгрии – 2,5 млн. чел. (4). Постепенно румыны стали доминирующей этнической группой в Трансильвании. К середине XIX в. их насчитывалось около 1.200 тыс. чел., а венгров и близких к ним секлеров – 830 тыс. чел., немцев, или «саксов» – 200 тыс. чел. и представителей остальных народов – около 70 тыс. чел. (5). В 1910 г. этническая структура населения Трансильвании выглядела следующим образом: румыны – 2,819 млн. чел. (54%), венгры и секлеры – 1,658 млн. чел. (31,7%), немцы – 0,551 млн. чел. (10,5%) (6).

Немецкая колонизация Венгрии проходила в 3 этапа. Первый этап приходится на XIII – XVI вв., когда немецкие колонисты из Средней Германии, и ее прирейнских областей по приглашению венгерской короны расселяются в Трансильвании, Буде, Пеште, нижнекарпатских провинциях. Все они получали широкую автономию, живя полузамкнутыми общинами. Кроме этого немецкие колонисты не платили большую часть налогов, освобождались от уплаты дорожной пошлины и т.д. В Трансильвании, где было наибольшее число таких общин, в том числе города Германштадт, Кронштадт, Брашов, этих колонистов вплоть до первой мировой войны называли «саксонцами» или «саксами».

Второй этап приходится на конец XVII – конец XVIII вв., когда сразу после освобождения страны от турков из католических районов Южной и Западной Германии (Баден, Вюртенберг, Эльзас, Лотарингия, Вестфалия, Бавария, Швабия) в Венгрию при содействии пра-



вительства хлынул поток немецких колонистов, прежде всего в Паннонию, «Великую Равнину», Банат. Колонисты получали на льготных условиях землю, скот и на несколько лет освобождались от налогов. Несмотря на то, что немецкие колонисты, осевшие в долине Дуная, были родом из разных районов Германии, их всех венгры называли «швабами». Основную массу колонистов составляли бедные крестьяне, которые на берегах Дуная спасались от феодальных повинностей, высоких налогов и воинской повинности. Потоки колонистов из разных районов Германии, как правило стекались к г. Ульм, далее по Дунаю они добирались до Вены. Там их регистрировали, выдавали сертификаты на владение землей и определяли маршрут движения. Из Вены колонисты на фургонах, через Будапешт продвигались к Банату. С 1718 по 1737 гг. в Венгрию прибыло около 15 тыс. колонистов. Правда, большая их часть погибло во время турецких набегов и эпидемии чумы. С 1744 по 1772 гг. в Венгрию приехало более 75 тыс. немцев и с 1782 по 1787 гг. около 60 тыс. колонистов. После 1789 гг. правительство Австрии ограничивает немецкую колонизацию Южной Венгрии. С одной стороны, свободный земельный фонд был практически исчерпан, а с другой стороны политическая нестабильность в Европе, вызванная революционными событиями во Франции не способствовали дальнейшей интенсивной колонизации региона.

Третий этап приходится на конец XVIII – в начале XIX в. Это период так называемой стихийной колонизации, когда многие немцы, в основном швабские крестьяне и ремесленники устремились в Венгрию в поисках «лучшей жизни»(7). Данный этап завершается в 1829 г. Главным условием переезда в Венгрию для немецких колонистов в это время являлось наличие у них не менее 500 гульте-

нов. Всего, на территории Южной Венгрии немцы основали около одной тысячи деревень и несколько городов. Причем все они строились по чертежам и планам, утвержденным в Вене. Все города строились в форме квадрата с центральной площадью, на которой стоял католический костел. Жизнь колонистов на первых порах изобиловала трудностями: набеги турок, эпидемии, нехватка продовольствия, освоение целины и т.д. Однако они все преодолели, обладая пресловутым немецким упорством, создав к началу XX в. довольно развитую экономическую инфраструктуру в регионе. В 1910 г. в районе, который принято, причем не совсем верно с исторической точки зрения называть Воеводиной, проживало 324 тыс. немцев, или 21,4 % населения региона, для сравнения численность венгров составляла 425 тыс. чел., а сербов 510 тыс. чел. (8).

Поощряя колонизацию Венгрии, Габсбурги решили сразу несколько задач: 1) они способствовали экономическому подъему опустошенных областей; 2) в приграничных с Турцией районах создавали для себя благоприятную этническую ситуацию; 3) заселение Венгрии немадьярскими народами ослабляло возможности страны в борьбе за свою независимость, т.к. данные народы, в отличие от мадьяр, в подавляющем большинстве были верны Габсбургам, особенно это было присуще немцам; 4) Габсбурги стремились выполнить свое цивилизационное предназначение, распространив католицизм на Юго-Востоке Европы.

К концу XVIII в. численность венгров в королевстве Св. Иштвана сократилась до 40%, что было вызвано большими потерями среди мадьярского населения и колонизацией Венгрии немцами, румынами, славянами. В 1851 г. мадьяры составляли 40,7% (4,527 млн. чел.) населения страны, румыны – 19,5% (2,163 млн. чел.), словаки 15,2% (1,69

млн. чел.), сербы – 4,0% (0,446 млн. чел.), украинцы – 3,2% (0,355 млн. чел.), немцы – 12,3% (1,367 млн. чел.), евреи, армяне, цыгане и другие народы – 5,2% (0,572 млн. чел.) (9).

Однако процесс мадьяризации в последней трети XIX в. несколько изменил положение дел в пользу мадьяр. По переписи 1910 г. в Венгрии уже проживало венгров (мадьяр) – 54,5%, румын – 16,1%, словаков – 10,7%, немцев – 10,4%, украинцев – 2,5%, сербов – 2,5%, хорватов – 1,1% (10).

По данным статистики, с 1850 по 1910 г. мадьяризации подверглось около 2 млн. чел., из них 700 тыс. до этого являлись евреями, 500 тыс. немцами, проживающими в центральных районах Венгрии, 400 тыс. словаками, 150 тыс. сербами и хорватами (11). Главным образом мадьяризации подвергались высшие и средние слои населения, в меньшей степени – крестьяне. Прежде всего, мадьяризация затронула города. Если до середины XIX в. венгерский город был немецкоговорящим и все в городе говорило о господстве «немецкого духа», то к концу века ситуация полностью изменяется (12). Например, в 1848 г. 79,8% населения Пешта говорило на немецком языке, а к 1900 г. только 25%.

После соглашения 1867 г. и создания Австро-Венгрии мадьяры занимают ведущие позиции в политической и социально-экономической жизни страны. Венгерский язык становится государственным языком. В политике, бизнесе и других сферах жизни нельзя было достичь больших высот без знания венгерского языка. Поэтому немецкие и еврейские бюргеры теперь своих детей воспитывали с привлечением мадьярских воспитателей, которые могли бы обучить детей венгерскому языку и приобщить их к мадьярской культуре. Показателем респектабельности и светскости являлось полное соответствие «мадьярскому

духу», к чему и стремились немецкие и еврейские бюргеры. Они даже свои фамилии и имена переделывали на мадьярский лад. Все эти внешние изменения в основном приводили и к изменению внутреннего мира человека. Подавляющее большинство мадьяризованных евреев и немцев были настоящими венгерскими патриотами. Венгрию они считали своей отчиной и готовы были защищать ее интересы до конца. Еще в 1868 г. известный знаток Венгрии И. Петерсон, путешествуя по Венгрии, подметил, что немцы Венгрии, так же как и мадьяры, «ненавидят венское правительство» и обижаются, когда их называют «немчурой» (13). Очень символично, что они называли себя «Deutsche ungaru», т.е. немцы Венгрии, а не «Ungarische Deutschen», т.е. венгерские немцы. Этим они подчеркивали свою привязанность, к Венгрии отчасти отделяя себя от остального германского мира. Поэтому не случайно, то, что в Сегаде или Пеште можно было встретить человека, искренне считающего себя «чистокровным мадьяром» с фамилией Шмидт или Мюллер.

Несмотря на ассимиляцию немецкого населения в центральной и Северной Венгрии, немцы Трансильвании и Западной Венгрии в основном избежали данной участи. Западная Венгрия непосредственно примыкала к немецким районам Австрии, и эта близость спасла немцев от ассимиляции. Немцы Трансильвании или «саксы», жили замкнутыми, самоуправляемыми общинами, где они сохраняли свой язык, культуру, традиции (15). Романизации и мадьяризации в Трансильвании подвергались только немецкие колонисты XVIII – XIX вв., но не «саксы».

«Саксы» создали уникальный мир, «Малую Германию» без которого невозможно представить историю Трансильвании. В отечественной историографии о «саксах» встречались эпизодические



сведения, а румынская историография игнорировала роль «саксов» в развитии Трансильвании (15). В то время как в центре Трансильвании, вдали от Германии, возник своеобразный остров германской культуры, приведший к активному межкультурному диалогу в Трансильвании от которого выиграли все народы.

Высокий уровень культуры, образования, экономическая активность «саксов» не могли не сказаться на соседних народах, поэтому многие румынские рабочие, прислуга, работая у немцев, перенимали их образ жизни, язык, т.е. шла их германизация. Менее активно этот процесс наблюдался у мадьяр и, особенно, сербов. В то же время в Трансильвании и Южной Венгрии можно было встретить сербские деревни, где люди общались между собой и в семье на немецком языке. Данное явление наблюдалось и в некоторых мадьярских селах западной Венгрии. Уже в XIX в. многие современники отмечали следующую особенность: уровень жизни мадьяр и румын, проживавших по соседству с «саксами» был выше уровня жизни их соплеменников проживавших вдали от «саксов». Соседние народы перенимали от «саксов» передовые агротехнологии, способы ведения домашнего хозяйства, почтительное отношение к образованию и т.д. Кроме этого с «саксами» в города Трансильвании пришла готика, кирпичная кладка и другие архитектурные черты немецкого города.

Здесь следует выделить еще один важный момент. Вплоть до отмены крепостного права в Венгрии в 1848 г., саксонские муниципалитеты выступали в роли коллективного феодала по отношению к соседнему венгерскому и румынскому крестьянству. После отмены крепостного права большинство бывших крепостных по-прежнему работало на муниципалитеты.

«Саксы» всегда тщательно следили за монолитностью своих рядов. Браки они заключали только с соплеменниками. Однако демографическая ситуация для «саксов» в Трансильвании складывалась в XIX в. не в их пользу. С одной стороны браки между ближайшими родственниками привели к увеличению детской смертности и это при том, что уровень жизни «саксов» был довольно высоким по сравнению с уровнем жизни мадьяр и прежде всего румын. В конце 50-х годов XIX в. смертность среди «саксов» составляла 1 человек 33,5 жителя, в то время как у мадьяр этот показатель приходился на 36,3 жителя, а у румын на 39 жителей (16). С другой стороны «саксы» сознательно ограничивали рождаемость, чтобы не допустить чрезмерного дробления собственности, особенно земельной. В семье «саксов» в среднем было не более двух-трех детей. В то время как в румынских и мадьярских семьях количество детей было значительно больше. Поэтому ряд населенных пунктов, где еще в начале века доминировали «саксы» меняет свой этнический облик, включая и столицу Трансильвании Коложвар (Клаузенбург). Округ Бурценлад в котором традиционно доминировали немцы к концу XIX в. стал округом с преобладающим румынским населением. «Саксы» стремились, как могли сохранить свои лидирующие позиции в регионе. Они продавали землю и другую собственность только соплеменникам. В случае отсутствия наследников собственность переходила к соседям или общине (17). Однако это не могло изменить ситуацию коренным образом.

«Саксы» Трансильвании имели широкие политические привилегии, особенно на уровне органов местного самоуправления. Саксонские муниципалитеты имели общее управление и представительство, возложенные на «универси-



тет саксонской нации», состоящий из 44 депутатов во главе с графом, назначаемым королем, которые координировали действия саксонских муниципалитетов и отстаивали интересы «саксов» в Венгрии. Муниципалитет составляли главный город и прилегающая к нему сельская округа. При этом граждане, проживавшие в городе и за его пределами, пользовались одинаковыми правами. Особый статус «саксонской автономии» опирался на привилегии, полученные саксами еще в средние века от венгерских королей. До 1790 г. года в сейме Трансильвании существовал принцип голосования по нациям: венгры, секлеры, «саксы». Таким образом, «саксы» могли заблокировать принятие сеймом любого решения. Определенный удар по правам «саксов» нанесла политика «унификации» империи императора Франца II. При нем права саксонских муниципалитетов были несколько ограничены. Эти ограничения действовали с 1806 г. по 1848 гг.

«Саксы», кроме широких прав в местном самоуправлении также обладали значительной культурно-образовательной автономией. Не считая начальных школ «саксы» в Трансильвании в начале XX в. имели 5 высших гимназий, 2 низшие гимназии, высшее реальное училище, учительский институт, 3 экономических школы, 10 ремесленных школ и это при населении в 400 тыс. чел. Кроме этого «саксы» создали прекрасный музей в Германштадте, «Общество естествознания», «Экономическое общество», «Общество по изучению истории Трансильвании», «Общество по изучению трансильванской почвы и полеводства» и ряд других обществ.

Сама жизнь и специфика проживания сделала «саксов» сплоченной этнической группой. Имея в парламенте Венгрии 12 депутатов, «саксы» решительно защищали свои права и интересы,

причем саксонские депутаты в основном занимали проправительственные позиции (18).

Традиционно из числа «саксов» рекрутировалась верная Габсбургам часть бюрократического аппарата и армии. Во время событий 1848-1849 гг. большинство «саксов» вступило в армию Габсбургов, которая вела боевые действия против войск революционной Венгрии.

«Саксы» отличались в религиозном плане от других немецких колонистов в Венгрии, если последние принадлежали к числу католиков, то «саксы» являлись последовательными лютеранами. Лютеранская церковь играла значительную роль в жизни «саксов». Она являлась хранительницей национальных традиций, консолидируя сообщество «саксов». Церковь имела собственность и солидные финансовые средства. Священнослужители помимо всего выступали и в роли политических лидеров, судей, преподавателей и т.д.

Политическим партиям Венгрии приходилось всегда считаться с мнением немцев Венгрии, так как они составляли весомую часть электората страны. В 1910 г. число избирателей страны составляло около 1 млн. 70 тысяч, из них на мадьяр приходилось 637 тыс. чел. (59,57 % от числа всех избирателей), на немцев – 125,5 тыс. (11,74%), на словаков – 105,5 тыс. (10,6%), на румын – 113 тыс. (10,6%), на украинцев (русин) – 30,2 тыс. (2,8 %), на хорватов – 11,4 тыс. (1,0%) (без Хорватии), на сербов – 28,5 тыс. (2,67%) и на другие народы – 17,50 (1,6%) (19). Если говорить о проценте мужчин старше 24 лет, получивших право голоса, то самый высокий показатель был у русин – 34,9%. Вслед за ними шли немцы – 28,5%, венгры – 27,3%, словаки – 26,1%, хорваты – 25,2%, сербы – 24,4%, румыны – 15,3% (20).



Правда, на рубеже XIX – XX вв. среди «саксов» и немцев Южной Венгрии начинают распространяться пангерманские настроения. Первые симптомы данного явления начинают проявляться после поражения Австрии в войне с Пруссией в 1866 г. и создания Германской империи. Именно в Трансильвании зарождается пангерманизм в Венгрии. Лидерами пангерманистов Венгрии становятся два саксонца из Трансильвании – Крамер и Корн. По их мнению, после соглашения 1867 г. династия Габсбургов во многом предала интересы немецкого населения Венгрии, отдав его под полный контроль Будапешта. «Саксонский банк» в Германштадте оказывает помощь «Венгерскому Союзу немцев» и другим пангерманским организациям страны. Пангерманская газета «Gross Kikinder Zeitung» не раз подвергалась судебным преследованиям за публикацию антимадьярских статей (21). Немецкая печать Германии и Австрии обрушилась с критикой действий венгерских властей по отношению к пангерманским и другим немецким организациям Венгрии. Рост пангерманизма в Трансильвании и на Юге Венгрии во многом стал следствием проведения политики мадьяризации.

Первая мировая война нарушила размеренный образ жизни немцев Венгрии. Многие из них оказались мобилизованными в ряды действующей армии. Они оказались хорошими солдатами, что не раз подтверждалось во время боев (22). Первая катастрофа для немцев Венгрии грянула после 1918 г. с падением Дунайской империи. Власти Румынии, Югославии, и отчасти Чехословакии относились к немецкому населению с недоверием, во многом игнорируя его права и чаяния. Окончательно позиции немецкого населения в Карпато-Дунайском регионе были подорваны в годы второй мировой войны и в период

строительства социализма. Если в 1910 г. в Словакии проживало около 198 тыс. немцев, то в 1950 г. их осталось чуть более 5 тыс., в Транскарпатии (Подкарпатской Руси) эти показатели составили 64 и 11 тыс. соответственно, в Трансильвании 551 и 332 тыс. (данные на 1948 г.), Воеводине 324 и 29 тыс. (данные на 1948 г.). В 1986-1991 гг. в Словакии осталось 5,4 тыс. немцев, Транскарпатии 3,4 тыс., в Трансильвании 253 тыс. в Воеводине 0,2 тыс. (23). В настоящее время эти показатели выглядят еще меньше в связи с оттоком части немецкого населения в Германию после крушения социализма, особенно это, присуще Трансильвании.

### Литература

1. *The Hungarians: A divided nation.* / Ed. Borsody S. – New Haven, 1988. – P. 15.
2. *Documented facts and figures on Transylvania.* / Moderator A.W. de Czege. – Astor park, 1977. – P. 19.
3. Чериковер С. *Сербия. Босния и Герцеговина.* – М., 1910. – С. 23.
4. *The Hungarians: A divided nation...* P. 29.
5. *Transylvania. The Roots of Ethnic conflict.* / Ed. by J.F. Cadzov, A. Ludanyi, L.J. Eiteto. – Kent, 1983. – P. 63.
6. Kocsis K., Kosis-Hodosi E. *Hungarian minorities in the Carpathian basin.* – Toronto-Buffalo, 1995. Appen. Tab.14.
7. Петерсон А. *Венгрия и ее жители.* – СПб., 1876. – С. 261.
8. Kocsis K., Kosis-Hodosi E. *Hungarian minorities in the Carpathian basin...* Appen. Tab.21.
9. *The Hungarians: A divided nation...* P. 344.
10. Петерсон А. *Указ. соч.* – С. 238.
11. *The Hungarians: A divided nation...* – P. 21-22.
12. Петерсон А. *Указ. соч.* С. 24; Macartney C.A, Litt D. *Hungary. A Short History.* – Edinburgh, 1962. P. 102; Sisa S. *The Spirit of Hungary. A panorama of Hungarian history and Culture.* – Ontario, 1990. – P. 101.
13. Петерсон А. *Указ. соч.* – С. 246-247.



14. Реклю Э. *Всеобщая география. Земля и люди.* Т.3.-СПб., 1878. С.283.
15. *Breve histoire de la Transylvanie/ sous la redaction de C.Daicoviciu.* – Bucarest, 1965.
16. Реклю Э. Указ. соч. – С. 276.
17. Петерсон А. Указ. соч. – С. 387.
18. АВПРИ Ф. 151. Политархив. Оп.482. Д.582/1. Л. 297-300.
19. *Katus L. Multinational Hungary in the Light of Statistics./ Ethnicity and Society in Hungary/ Ed. F.Glatz.-Budapest,1990.* – P. 129.
20. *Ibid* P. 129.
21. АВПРИ Ф. 151 Политархив. Оп. 482. Ед. хр. 577. – Л. 158.
22. *Rauchensteiner M. Der Tod des Doppeladlers: Österreich-Ungarn und der Erste Weltkrieg/-Graz-Wien-KÖln, 1994.*

23. *Kocsis K., Kosis-Hodosi E. Hungarian minorities in the Carpathian basin.-Toronto-Buffalo, 1995. Appen. Tab.4, 11, 14, 21.*

*Сведения об авторе*

**Крючков Игорь Владимирович**, доктор исторических наук, доцент кафедры новой и новейшей истории Ставропольского государственного университета. Сфера научных интересов – этнополитические, социальные и внешнеполитические аспекты развития Австро-Венгрии в конце XIX – начале XX веков. Автор более 80 научных и учебно-методических работ.

\* \* \*



## СТАНОВЛЕНИЕ ШВЕЙЦАРСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ХАРАКТЕРИСТИКА ЕЕ ОСОБЕННОСТЕЙ

*М.Н. Кубанова*

Своеобразие исторического развития Швейцарского государства наложило свой отпечаток и на систему образования в этой стране. Известная своими просветителями, такими как И. Бодмер, Лафатер, Г. Песталоцци, Фелленберг и др., заложившими основы педагогической науки, Швейцария так и не стала государством с единой общенациональной системой среднего и высшего образования. Причина этого кроется как в характере самого государства, так и в характере швейцарского народа, в традициях и обычаях, на которых он воспитан.

Швейцарская система обучения – это единый общеобразовательный фундамент под зданиями 26 кантональных систем, построенных на региональных особенностях. От возраста поступления в школу или вуз до формы диплома и перспектив работы – все может быть несхожим и партикулярным на севере, юге, западе, востоке или центре страны. Достаточно отметить, что эквивалентность дипломов о высшем профессиональном образовании кантоны установили особым договором лишь в 1995г. Подобные различия в нюансах реализации образовательных программ укоренились в стране с давних времен и связаны с особенностями политико-правовой системы Швейцарской Конфедерации. Однако, как отмечали исследователи еще в XIX в., одна особенность была общей для всей многоликой Швейцарии: «самое красивое здание, какое швейцарец ви-

дит, когда выходит на прогулку, есть его сельская, городская, кантональная школа, смотря где он живет»(1), а главной обязанностью властей в стране являлось поддержание школ. Издавна здесь обращали внимание на школу. Еще реформатор У. Цвингли заботился о народном образовании с той целью, чтобы «все могли сами читать и понимать священное писание».

С XVIII в. Швейцария является признанным лидером в области начального образования, поскольку уже тогда в стране начала функционировать стройная четкая система обучения детей «грамоте и наукам». Как писал известный русский педагог К.Д. Ушинский, путешествовавший в 60-х годах по Швейцарии и знакомившийся с опытом швейцарских педагогов, «в XVI, XVII и XVIII столетиях школы в больших городах, исключительно назначаемые для городского и притом богатого населения были по тогдашнему времени в очень хорошем положении», но, отмечал он, «народная школа не существовала» (2).

В 1798г. на территории Швейцарии при посредстве Франции и ее войск, оккупировавших альпийский Союз, была принята Гельветическая Конституция, которая попыталась объединить все швейцарские кантоны в унитарное государство – Гельветическую республику, «единую и нераздельную». Подобное государственное устройство было введено в стране в первый и в последний раз.

Новая Конституция в своей 4-й статье определяла две основы общественного блага – безопасность и просвещение. «Образование важнее, чем богат-

ство", – говорилось в Конституции. Образование каждого необходимо для процветания всей страны. Таковы были намеченные приоритеты.

В соответствии с этими положениями весь образовательный процесс ставился в республике под государственный контроль. Впервые в мире в Гельветическом правительстве было создано министерство науки и искусства, которое возглавил Филип Альберт Стапфер (1766-1840), государственный деятель, дипломат, ученый и писатель.

Стапфер разработал план национального образования, который должен был осуществляться в рамках единого унитарного государства.

План предусматривал следующее: обязательное начальное образование как для мужчин, так и для женщин, "дешевое для всех и бесплатное для бедных"; введение в школах начальной военной подготовки; профессиональное обучение: для мальчиков – обучение ремеслу, для девочек обучение – "домашним наукам"; установление постоянного медицинского надзора над школами; предоставление пенсий учителям, начиная с 65 лет и др. Кульминационным моментом плана Стапфера было создание национального университета, который, по его мнению, был бы "центром интеллектуальной жизни страны и культурной сокровищницей трех наций, средоточием которых является Гельвеция" (3). План министра о школе не получил одобрения уже в правительстве, а идея национального университета встретила сильную оппозицию со стороны кантональных университетов и академий, имеющих долгую историю и не желавших терять свои привилегии и права. Но некоторые пункты проекта Стапфера были осуществлены на уровне отдельных кантонов, где еще до исчезновения Гельветического режима были приняты законы и постановления о школе.

Проект Ф.А. Стапфера потерпел неудачу, несмотря на его прогрессивность, потому что он попал не на ту почву. Многовековая приверженность кантонов к автономности, самостоятельности, отрицала всякую попытку централизации в любой области политической и общественной жизни. Именно кантональный партикуляризм не дал осуществиться идее общенационального образования и национального университета, а также недоверие народа к новому правительству и ко всем его мероприятиям, поскольку "рождено" оно было Францией и на всех его постановлениях был налет "французскости".

После окончания наполеоновских войн и освобождения от французской зависимости в 1815 г., некоторые кантоны попытались вернуть старые порядки и устои, в том числе в области образования. В ряде мест школы были вновь отданы иезуитам, в ряде городов и сел "народные школы" закрывались. Аристократические кантоны, выступая против уравнивания всех сословий в правах, проводили в жизнь законы, противоречащие демократическим основам. Например, в самом влиятельном олигархическо-аристократическом кантоне Берн в январе 1824 г., как сообщалось в российском журнале "Вестник Европы", было "дозволено отправлять публично католическое богослужение и запрещено людям низшего класса давать воспитание, свойственное высшему". (4) Швейцария возвращалась, таким образом, к "старым порядкам". Вплоть до 1830г. в стране шла дискуссия, а порой и борьба за демократизацию школьного законодательства. В 1830 г., когда в соседней Франции вновь разразилась революция, преобразования начались и в Швейцарской Конфедерации. В том числе появилась возможность говорить и о школьной реформе. "Новая идея народной школы была принята почти всеми правительст-



вами, — и не на бумаге только: самые главные и существенные меры действительного школьного переворота были подготовлены и отчасти приведены в исполнение двумя могущественными средствами: устройством учительских семинарий и переделкой учебников" (5). В последующие годы внимание к школам со стороны государства и кантональных властей усилилось и это привело к тому, что начальное образование стало обязательным для всех. Закреплено это было в двух швейцарских конституциях — 1848 г., заложившей основы современной политической системы, и 1874 г., благодаря чему в стране увеличилось число учебных заведений и библиотек. В результате, в конце XIX в. путешествовавшие по стране и интересовавшиеся жизнью швейцарского народа русские исследователи отмечали, что "швейцарцы питают к образованию истинную страсть, и нельзя не удивляться, какие значительные жертвы для распространения его приносят правительство и частные лица, — между тем, что бережливость, даже скупость — характерная черта народа" (6). "Образование в Швейцарии повсюду обязательно и за малыми исключениями почти везде бесплатно. Родители, которые не посылают своих детей в школы, платят штраф и подвергаются тюремному заключению... Дети обязаны посещать школу от 6 до 14 или 15 лет" (7). В XIX в. начальное образование дети получали в так называемых первоначальных школах, где "первые три года учились читать, писать, считать, а во время экскурсий, а часто также и в классе, учитель рассказывал им о том, что окружает их в природе и в жизни". Следующие три года дети занимались "другими науками": изучали всемирную историю, географию, естественные науки и геометрию. Здесь же их учили рисовать, чертить, а девочек еще обучали и рукоделию. Эта ступень обра-

зования была уже тогда обязательной для всех. Следующая за ней средняя школа не являлась обязательной, но "большинство детей в Швейцарии проходили и какую-нибудь среднюю школу". Таково было положение вещей в XVIII-XIX вв.

В XX и XXI вв. система образования изменилась мало. По-прежнему она остается в руках кантональных властей, и по-прежнему существуют достаточно серьезные различия как в сроках обучения на различных уровнях, так и в программах и в календарных планах.

Сегодня довузовское образование швейцарцы получают в рамках трех основных уровней: дошкольного, начального и среднего, которое подразделяется на два этапа. Эти уровни являются обязательными для всех и оговорены в Конституции Конфедерации.

Начальному образованию предшествует детское факультативное образование в дошкольных учреждениях, которые полностью находятся в ведении коммун (общин — М.К.). Со стороны кантональных властей какая-либо регламентация для детских садов отсутствует. В ряде кантонов дошкольное обучение оговорено статьями в школьных постановлениях, в некоторых же имеются специальные положения, касающиеся обязанностей, финансовой помощи и рекомендаций по гигиене в детских садах. Воспитание и обучение в дошкольных учреждениях основываются на педагогических теориях известных швейцарских педагогов — Фридриха Вильгельма Фребеля (1782-1852), Эдуарда Клапареда (1873-1940), Адольфа Ферье (1879-1960), Марии Монтессори (1870-1952). В зависимости от кантонов детей 4-6 лет записывают в дошкольные учреждения, которые маленькие швейцарцы посещают в течение либо одного года, либо двух лет.



Основой швейцарской системы образования является обязательное обучение в начальной школе и на первой ступени средней школы. Вторая ступень средней школы составляет первый уровень необязательного образования.

Продолжительность обучения в обязательной начальной школе колеблется от 4 до 6 лет. Так, в кантоне Во (Ваадт) она составляет 3 года, в Берне и г. Базеле – 4 года, в Ааргау, Невшателе, Шафхаузене, Тессине (Тичино), Золотурне, Вале (Валлис) и Базеле – 5 лет, а в других 15 кантонах – 6 лет. Находятся эти школы в ведении коммун, имеющих специальные школьные комиссии, а связь с кантональной администрацией осуществляется через департамент народного просвещения и через школьных инспекторов.

Своеобразие швейцарского школьного образования заключается в том, что, например, в отличие от британских школ с традиционно строгой дисциплиной, в швейцарских школах (особенно во франкоязычных кантонах страны) считают, что для развития хороших задатков ребенка ему необходима разумная свобода. Швейцарские учебные программы так же серьезны и насыщены, как британские, но на первом месте здесь стоит развитие личности и творческих способностей ребенка. Иными словами, "если в британских школах выковыывают "костяк нации", то в швейцарских воспитывают "граждан мира" (8).

Образование в рамках такой "разумной свободы" начинается с самого раннего возраста. Это проявляется и в наборе дисциплин и в выборе методик обучения.

На первой ступени начальной школы учащиеся осваивают алфавит и учатся писать карандашом, изучают цифры и несложные арифметические действия. На второй ступени добавляются иностранные языки и природоведение. Так,

например, в кантоне Цюрих, "где начальное обучение длится 6 лет, помимо математики, природоведения, искусства и спорта, одним из важных предметов в начальной школе является язык. Так как в стране государственными являются 4 языка, то, кроме родного дети обязаны изучать второй государственный язык, в немецко-говорящих кантонах – это французский, во всех остальных – немецкий. С 2001 года к обязательному изучению добавлен английский язык". (9) Это вызывает споры о целесообразности билингвизма в начальной школе. В газетах не утихают дискуссии о чрезмерном количестве изучаемых языков малышами, особенно с учетом того, что в немецкоязычных кантонах, например, писать дети должны на немецком (литературном или «письменном») языке, а говорят дома на "швейцарском", то есть на так называемом "швитцертютче" (швейцарский диалект немецкого языка – М.К.). Фактически с первых дней дети в этих районах осваивают два самостоятельных языка. В связи с этим такие кантоны, как Цюрих, Цуг, Тюгау требуют оставить преподавание только одного иностранного языка в школе. Противники законопроекта согласны на преподавание первого иностранного языка с третьего класса, а второго – спустя еще два учебных года. Как минимум один из них должен быть официальным языком в стране (немецкий, итальянский или французский). Однако министерство образования настаивает на изучении двух иностранных языков в целях сохранения компромисса между франкоязычной и немецкоговорящей частями страны и в случае отказа кантонов добровольно внести изменения в учебный план начальных школ, вмешательство и урегулирование вопроса происходит на высшем уровне без согласия местных властей (10).



Кроме языков, на второй ступени большое значение уделяется творческому развитию детей. Их обучают шить, вышивать, рисовать, лепить, они поют и ставят спектакли по собственным сочинениям пьесы. В школах регулярно проходят ярмарки, концерты, спектакли, выставки.

По окончании начальной школы учащийся поступает в среднюю школу. Этот уровень, как уже указывалось, распадается на два этапа. Обязательным для всех является первая ступень, длящаяся 3-5 лет. Здесь учащиеся получают неполное среднее образование и выбирают направление своей будущей профессиональной деятельности, поскольку на этой стадии существует большое разнообразие школ. Главным образом, различают школы отдельного профиля (с профессиональным уклоном), кооперативные школы отдельного профиля и интегрированные школы смешанного профиля. Смысл первого обязательного этапа среднего образования – в обеспечении базовой подготовки молодежи либо для перехода к производственному обучению и труду, либо для продолжения общего и специального образования.

Вслед за этим наступает второй цикл обучения в средней школе, который не является обязательным с точки зрения закона, но является таковым с точки зрения получения аттестата зрелости, получения полноценной профессии и продолжения обучения в вузах. Обучение на этой ступени осуществляется в гимназиях, в так называемых «эколь нормаль» (обычные школы), а также в учреждениях, подобных российским профессиональным училищам и др.

Гимназии (в некоторых местностях колледжи) принимают учащихся после успешного окончания обязательной школы и готовят их к поступлению в университеты. Здесь существуют несколько направлений, одно из которых

вправе выбрать сам ученик: либо специализация, связанная с изучением латинского и греческого языков, либо выбор латинского и современных языков, либо ориентация на изучение математических наук, экономики, либо на упор на освоение современных языков.

«Эколь нормаль» или обычные средние школы являются двухуровневыми. Первый уровень является своеобразным продолжением неполного среднего образования, и обучение здесь длится 4-5 лет. Около 4/5 всех школ такого рода относятся к первому уровню. Переход на второй уровень предполагает наличие аттестата зрелости. Эти школы общеобразовательного профиля предлагают двух- или трехлетнее обучение с выходом на получение диплома. Они обеспечивают хорошие знания общей культуры и открывают возможности дальнейшего профобразования в парамедицинской, социальной, педагогической и артистической областях. Фактически выпускники этих школ могут работать, например, учителями начальных классов.

В так называемых профессиональных школах ученики обучаются по системе «дуаль», одновременно получая навыки рабочей специальности непосредственно на соответствующем производстве. После окончания этого заведения, через 3-4 года, учащиеся получают, кроме аттестата зрелости, диплом о начальном профессиональном образовании, а также возможность продолжить и завершить образование в том или ином высшем профессиональном училище в области техники, торговли, ремесел, сельского хозяйства или творческой деятельности.

Экзамены на аттестат зрелости, венчающие обучение в системе второй ступени среднего образования, состоят из 7 обязательных основополагающих предметов и 2 предметов по выбору уче-



ника. Время сдачи экзаменов варьируется, но чаще экзамены разбиваются на несколько потоков. Так, в кантоне Цюрих, в немецкой гимназии выпускники сдавали 3 письменных экзамена – немецкий язык, французский язык и физику – до начала летних каникул (до 10 июля), остальные 6 экзаменов (1 письменный и 5 устных) – уже осенью, в сентябре (11). В кантоне Фрибург практикуется сдача выпускных экзаменов в течение двух последних лет обучения в школе, дабы не перегружать школьников.

Такая структура и организация экзаменов постепенно принимается всеми кантонами и Конфедерацией в целом.

Несмотря на различные сроки обучения на определенных уровнях, в целом начальное и среднее образование житель Швейцарии получает за 13 лет, обучаясь с 7 до 19 лет. Повысить свой образовательный уровень каждый желающий, в зависимости от возможностей и способностей, может в университете, в Высшей политехнической школе, либо на курсах по подготовке учителей, технического и административного персонала, а также в Экономических школах.

Если указанная структура школьного образования утвердилась в Швейцарии довольно давно, то лишь с недавнего времени в стране введены новые сроки учебного года. В 1998г. вопрос о начале учебного года в школах Швейцарии был передан в компетенцию местных властей, в результате чего дата возвращения учеников с летних каникул стала варьироваться от кантона к кантону. Так, в некоторых немецкоязычных кантонах, таких как Берн, Золотурн, Базель, Ааргау, Тюргау, Шафхаузен, Аппенцель и Санкт-Галлен, школьные занятия начались в самый жаркий период лета – 10 августа. В других – Невшателе, Люцерне, Цуге, Швице, Обвальде, Нидвальде, Ури, Гларусе, Граубюндене и Цюрихе – школьники сели за парты 17

августа. В кантонах Во, Вале /Валлис/ и в части кантона Фрибург это произошло 24 августа, другая часть Фрибурга открыла свои школы 31 августа, а тичинцы дали местным школьникам еще несколько дней для отдыха: занятия начались там только 3 сентября.

Анализ географического расположения кантонов позволяет определить, что чем южнее кантон, тем дольше длится каникулы, и наоборот. Это не просто совпадение. Исторически сложилось так, что вариации с началом учебного года были связаны с природными и климатическими особенностями районов страны и, естественно, с сельскохозяйственными заботами населения. В части кантонов каникулы были более продолжительными в связи с тем, что детей использовали как дополнительную рабочую силу. Например, в Валлисе /Вале/, славившемся своими винами и виноградом, длительность каникул зависела от урожая этой культуры и необходимости его сбора. Напротив, в других кантонах, где не занимались земледелием, занятия всегда начинались раньше.

Данный школьный закон дал местным властям право самим фиксировать начальную дату нового учебного года. Это привело к тому, что некоторые коммуны /общины/, являющиеся фундаментом общественно-политической жизни швейцарца, не подстроились под новый кантональный календарь и установили собственные сроки начала школьных занятий. Здесь особенно показателен пример кантона Фрибург, где только в одном направлении (от г.Фрибурга до г.Бюлля) насчитывается 40 коммун, в которых существуют свои законы. Кантональные власти установили 24 августа как начальную дату занятий, но в районах Грюйера и Вевея ее передвинули на неделю – до 31 августа. Эта дата опять же устроила не всех. В местечке Лак уроки в школах возобновились 17 авгу-



ста, а в Куртепине и Кормонде – 24 августа. Такое положение вещей характерно и для других кантонов.

Отсутствие единообразия в начале учебного года в школах Швейцарии связано и с традициями кантонов, и с экономическими и политическими причинами, а также с теми взглядами, которые бытуют в обществе: важным и наиболее серьезным является вопрос не о начале занятий, а о качестве образования. Но надо отметить, что с этой идеей согласны все же не все. Оппоненты нового закона говорят о его нецелесообразности, так как те всегда учитываются биоритмы детей и их возможности и способности усваивать различные науки в определенный период года. Они считают, что не только школьная программа, но и начальная дата учебного года должны соответствовать биоритмам учеников, чтобы они могли быстрее адаптироваться к занятиям после длительных каникул (12).

Кантональная свобода в Швейцарии не лишает простых граждан, чиновников и политиков права настаивать на стандартизации некоторых вопросов жизнедеятельности государства. В связи с этим в федеральный парламент и в кантональные советы постоянно вносятся предложения об унификации всего образовательного процесса и начальной

даты нового учебного года во всех школах Швейцарии.

### Литература

1. Водовозова Е.Н. Жизнь европейских народов. В 3 т. Т.1. – СПб., 1897. – С. 524.
2. Ушинский К.Д. Педагогическая поездка по Швейцарии // Ушинский К.Д. Собр. Соч. Т.3. – М.-Л., 1948. – С. 90.
3. Bonjour E. A short history of Switzerland. – Oxford, 1952. P.226
4. Вестник Европы. – 1825. – №13 (июль). – С. 52.
5. Ушинский К.Д. Указ. соч. – С. 101.
6. Водовозова Е.Н. Жизнь европейских народов. В 3 т. Т.1. – СПб., 1897. – С. 524.
7. Там же. – С. 525.
8. Ямпольская О. Система образования Швейцарии // <http://sz.itec-group.ru/#2>.
9. Карлин М. Заметки о системе образования кантона Цюрих // Русская Швейцария. – 2004. – №4. – С.1.
10. <http://comparative.edu.ru:9080/PortalWeb/Msg?id=4053>.
11. Громова К. Как сложно учиться в двух школах одновременно // Русская Швейцария. – 2004. – №4. – С. 2.
12. Le Temps. – 25 août 1998. – P.1

### Сведения об авторе

**Кубанова Марина Назировна**, докторант кафедры новой и новейшей истории СГУ, кандидат исторических наук. Сфера научных интересов – история Швейцарии и история международных отношений в XIX в. Автор 30 публикаций.

\* \* \*



## ЛАТГАЛЕ – ПРОБЛЕМЫ МЕСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

*М.В. Кирчанов*

История польско-российских отношений насчитывает несколько столетий. Эти контакты имели различный характер, варьируясь от соседства до войн, что привело к разделам Польши, потери независимости и инкорпорации польских территорий в состав Российской Империи. Анализировать польско-российские отношения исключительно в рамках этой темы было бы упрощением. Проблема многовекового польско-русско-белорусского соседства на неславянских территориях дает значительный материал для исследования. Если польско-русско-белорусско-украинские отношения в исследованы, то проблема этого соседства в Латгале, населенной носителями латышских диалектов, в отечественной историографии практически не изучена.

Не исследована эта тема и в латышской исторической науке. Обобщающие исследования, советские и несоветские, вписывают историю Латгале в латышский контекст, игнорируя и нивелируя местные особенности (1). В период культивирования теории «латышской социалистической нации» (2) анализ истории Латгале был невозможен, историки предпочитали не замечать уникальность региона (3). Количество исследований по латгальской тематике, написанных в ЛССР, невелико (4). Центром латгальских исследований была эмиграция (5), продолжавшая традиции ранней латгальской историографии (6). Современная латышская историография, уделяя значительное внимание истории Латгале (7), не превратила тему межсла-

вянских контактов в широко изучаемую проблему, хотя в диаспорной историографии некоторые аспекты этой темы попадали в сферу внимания исследователей.

В центре настоящей статьи будут особенности исторического процесса в Латгале, его место в латышской истории в контексте польско-российских и польско-белорусских контактов, влияние этих контактов на развитие самосознания местного населения и формирование идентичности латгалов, как части латышской нации или самостоятельной общности.

Принимая во внимание новизну балтийской проблематики для отечественной историографии, перед непосредственным обращением к проблемам Латгале, необходимо несколько вводных замечаний о регионе. В самом общем плане Латгале (Латгалия) – Восточная Латвия. Она осознается как неотъемлемая часть Латвийской Республики, что зафиксировано в официальных документах – сатверсме (конституции) и актах общественных организаций – в «Декларации о неделимости территории Латвийской Республики» (8).

Латышские интеллектуалы признавая конституционное определение Латгале как части территории ЛР, расширяют его, наполняя иным смыслом и содержанием. Илга Апине указывает на то, что Латгале – «своеобразный этнокультурный феномен», находящийся на границе «балтского и славянского ареалов и культур» (9). Латгале труднее и дольше других латышских территорий искала место в рамках национального движения, а позднее – государства. Латгале



была отсталым регионом. Она жила по законам «узкого провинциализма», местные политические, культурные и национальные процессы носили «чисто локальный характер». На положении Латгале в России находились почти все национальные окраины (10), где формировалась «локализованная идентичность» (11). Исторически она тяготела к Польше, а потом была включена в состав Витебской губернии. По мнению латышских авторов, отсталость Латгале состояла в сохранении архаичной культуры. Латгале утратила свое прежнее значение, а ее территория была сведена до уровня периферии. Политические процессы в Латгале (12), протекали более медленными темпами.

Латгале, в политическом смысле, от латышских районов была, по терминологии Х.-Х. Нольте, отделена политическим «провалом» или, по словам Г. Бехера, «обрывом», так как местное общественное развитие, по Сидни Полларду и Герту Цангу, было подвержено «провинциализации». Таким образом, Латвия и Латгале были «дифференцированы в отношении национального движения». Но, так как «отсталость периферийных регионов может быть исторически временным явлением», в начале XX века общественная жизнь в Латгале начинает набирать те же темпы, что в других регионах. Рижские интеллектуалы начала XX столетия о Латгале предпочитали писать в категориях периферии, окраины, провинции и «задворок» (13).

Проблемы ранней истории Латгале (и Латвии в целом (14)) известны в меньшей степени, чем события более позднего периода в виду почти полного отсутствия письменных источников (15). Регион был населен носителями балтийских диалектов, которые в культурной, этнической и языковой сфере были близки своим балтийским соседям, а в политическом отношении колебались

между ними и соседними славянскими территориями. В советской историографии славянский фактор рассматривался как определяющий, что стало результатом националистических тенденций в советской исторической науке, очевидных после 1945 года. Вероятно, он играл роль, но никогда не определял процессы политического, этнического и языкового развития. Несмотря на это, латышская историография периода оккупации культивировала нарратив о прогрессивном русском влиянии (16), что стало результатом диктата со стороны советской историографии (17).

В XII – XIII веках на территории Латгале протекали процессы политической и этнической консолидации местного населения. Эти изменения следует рассматривать в рамках общей тенденции политической активизации характерной для носителей всех балтийских диалектов региона, а не включать их в ход русской истории, как делали это советские историки. В результате в Латгале сложились княжества Талава и Герцике, об истории которых известно мало (18). Русские источники указывают на значительную связь княжеств с русскими землями. Скорее всего, они были политически зависимы от русских территорий, но сохраняли свой этнический облик, хотя официальная историография ЛССР едва не включала их в состав Древнерусского государства (19).

Латгальские интеллектуалы в эмиграции оспаривают эту точку зрения, считая, что Латгале не была ориентирована на Русь, а имела связи с Византией, Западной Европой и арабами (20). Что касается современной латышской историографии, то она не склонна преувеличивать русский фактор. Илга Апине считает, что не было русско-латгальских, а развивались латгальско-белорусские связи (21). Латгалы вступили в контакт с кривичами, непосредственными предка-



ми белорусов: в современный латышский язык слово «krievs» вошло в латышский язык, обозначая понятие «русский».

О судьбе носителей славянских диалектов, проникших в регион будущей Латгале, судить сложно, но, скорее всего, оно было незначительным, не имело сложившегося самосознания и, так как переселение не было массовым, быстро ассимилировалось. Оно было не в состоянии оказать значительного влияния на культуру и язык местного населения, а славянские заимствования в латышском и латгальском языке следует объяснять ранним временем общего развития, или поздними этноязыковыми контактами (22). При этом существует иное мнение, согласно которому, привнесение христианства славянами вело к ассимиляции латышских племен. Пьетро У. Дини выразил это так: «евангелизация определила и ускорила славянизацию» (23). Доказательств в пользу этого предположения (в отношении XI – XIII веков) итальянский исследователь не приводит, хотя в отношении более позднего периода (XVI – XVIII столетия) эта мысль может оказаться верной.

Важнейшим моментом ранней истории стало немецкое завоевание, которое определило ход этнических и политических процессов, приведя к окончанию «русского владычества» в Балтийском регионе (24). В 1209 году немцы захватывают Герцике, а в 1214 году – Талаву. Завоевание – явление двойственного плана: оно спасло местное население от массовой славянской колонизации, возможной в случае сохранения политического славянского доминирования. Незначительный процент немцев не мог ассимилировать преимущественно балтийский регион. Несмотря на это официальная латвийская историография в период советской оккупации воспевала прогрессивное русское влияние, роль

«братского русского народа» и совместную борьбу против «немецкой агрессии» (25). Именно немецкое завоевание включило местных носителей балтийских диалектов в сферу европейской цивилизации, принеся католицизм и европейские политические институты.

В историографии высказывалось иное мнение: итальянский исследователь языков и истории балтийских народов П.У. Дини считает, что немецкое завоевание не остановило славянское продвижение, а стимулировало его. «Длительная славянская экспансия получила мощную поддержку со стороны миссий, целью которых было евангелизировать языческие балтийские племена» (26), – пишет итальянский историк. Корректируя эту идею, отметим, что немецкое вторжение привело к росту стремлений, как в русских, так и польских землях выдвинуть немцев из региона, подчинив местное балтийское население. Таким образом, в ранний период Латгале было вырвано из балтийского этнического и политического массива, оказавшись подчиненным сначала славянскому, а позднее немецкому влиянию. Немцев сменили поляки, а на регион начинает проявлять претензии русское государство. Поэтому, анализ истории Латгале возможен в рамках изучения истории польско-русских контактов.

Польскому периоду в истории Латгале предшествовал незначительный литовский: с 1501 по 1509 год латгальские земли входили в состав литовского государства, после чего развивались в рамках политического, культурного и этнического простора Речи Посполитой. Латгале входило в состав польского государства в виде Инфляндского воеводства, известного как Инфлянты (Inflanty Polskie). Несмотря на то, что в 1629 году Речь Посполитая уступила латгальские земли Швеции, польское влияние не исчезло, а видоизменилось. Важнейший



его элемент – католицизм (27), который выделяет Латгале из остальных, лютеранских, латышских территорий. На протяжении польского периода Латгале оставалась традиционным регионом, а местное население еще не имело оформленного национального самосознания. Оно оставалось крестьянским. Его сознание было традиционным сознанием средневекового европейского крестьянина. Советская историография игнорировала этот аспект истории латгальского крестьянства, предпочитая акцентировать внимание на социально-экономической стороне проблемы (28).

В конце XVIII столетия, после разделов Польши, Латгале вошла в состав Российской Империи. Под названием Двинской провинции она была включена в Псковскую губернию. Позднее она принадлежала Полоцкой, Белорусской, Витебской губернии. Присоединение к России привело к активизации балтийско-русских контактов, хотя отношения имели место и ранее (29). Имперские власти, присоединив Латгале, пытались интегрировать их в массив славянских территорий. Такая политика инкорпорации имела несколько проявлений. В Латгале стали поселяться русские крестьяне. Дорусское население продолжало оставаться именно крестьянским (30). Как и раньше его сознание было традиционным. Оно не шло на контакты с русскими, поддерживая патриархальную изолированность. Некоторые контакты имели место и не шли на пользу переселенцам польского и русского происхождения, которые растворялись в местной балтийской среде.

Имперские власти пытались изменить религиозный облик территории: вместо католицизма стало насаждаться православие. Регион начал осознаваться как русский, как часть империи (31). Насаждая православие, имперские чиновники не ставили перед собой целью

борьбы с элементами латгальской идентичности, которая начала зарождаться: в Латгале они видели часть польских территорий – поэтому, борьба с католицизмом была составной частью антипольской политики. В Латгале русские власти пытались бороться именно с польским влиянием. В 1860-е годы вводится запрет на печатание книг латинским шрифтом, принудительно насаждаются кириллица, что рассматривалось как шаг к полной русификации. Император Александр II пожелал генерал-губернатору К. фон Кауфману «успешно завершить русификацию края». Несмотря на запрет, местные авторы издавали книги латинским шрифтом. Это продолжалось до начала 1870-х годов, когда власти прекратили местную издательскую деятельность (32). Однако, русификация оказалась невозможной: хотя Латгале была менее развитым латышским регионом – уровень ее развития был выше некоторых русских территорий, что делало ассимиляцию местного населения невозможной, так как для него русская культура и политическая модель выглядели непривлекательно.

Белорусский фактор в истории Латгале дает о себе знать позднее, чем и польский и русский, он представляет нечто среднее между ними. В латышской историографии межвоенного периода господствовало мнение, что белорусский фактор в Латгале не играл роли, был деформированным польским или русским влиянием (33). Белорусская активность приходится на первую половину XX века, когда регион осознавался белорусскими националистами как часть Беларуси. В данном случае они вступали в конфликт с латышской, и польской государственностью, которая видела в Латгале именно польскую территорию.

Воспользовавшись утверждением латвийской государственности и ее дипломатическим признанием к началу



1920-х годов, белорусские интеллектуалы и националисты развернули на ее территории активную политическую деятельность, чему способствовало то, что в БССР их активность была невозможна. Даугавпилс начал осознаваться как Дзвинск – один из белорусских культурных центров. Большинство латышских белорусов проживало в Латгале. Лидерами белорусского движения стали Кастусь Езавитав (Езавитаў) и Сяргей Сахаров (Сахараў) (34).

Латгале превратилась в очаг поддержки и развития белорусской идентичности. Белорусские интеллектуалы оказали наименьшее влияние на облик региона, а лишь воспользовались либеральной политической атмосферой 1920-х годов и тем, что многие жители не имели сложившегося национального сознания. Белорусские интеллектуалы в одинаковой степени ориентировались в политической жизни Латвии и Беларуси и использовали латышский язык, чтобы донести свою позицию до латышских лидеров. Белорусские политики Латгале, опираясь на опыт 1919 – 1920 годов (35), пытались использовать славянский фактор и переориентировать регион в сторону Беларуси, что им не удалось. Это свидетельствует об ослаблении польского, русского и белорусского влияния в Латвии.

Ослаблению польского влияния способствовали сами латышские власти. В разных местах Латгале открывались нелегальные польские школы, что не встречало понимания со стороны властей. Заведующий Даугавпилсского школьного управления Себастьянс Паберзис в 1924 году писал товарищу министра Доминиксу Яудземсу, что «латыши должны поддерживать стремления белорусов, пока мы не станем сильнее, и не ослабим польское влияние». Такая политика мотивировалась необходимостью противостояния с польскими

«шовинистическими политиками». Этим власти стремились ослабить «опасное с точки зрения политических интересов польское влияние». Позднее, углубляя политику борьбы с польским влиянием, латвийские власти стремились искусственно занизить численность поляков, которые во время переписей принудительно записывались как белорусы или латыши (36).

Со временем политика в отношении латгальских белорусов так же меняется, в середине 1920-х годов начинается антибелорусская кампания, призванная ослабить славянское влияние в Латвии в целом. Примечательно, что ее застрельщиками выступили не власти, а русская пресса (газета «Рижский курьер») (37), которая критиковала все польское и белорусское, видя в этом сепаратизм. В это время был закрыт Белорусский отдел министерства образования, а многие белорусские общественные деятели подверглись репрессиям (38). Современная латышская историография, анализируя историю Латгале, склонна признавать за белорусами особый статус в истории Латвии. Илга Апине, например, указывает, что белорусы – одно из древних сообществ в Латвии, которое имеет давние связи с латышами. Анализируя историю Латгале, она отмечает, что здесь имеют место многочисленные пересечения белорусской и латышской культур и определенное цивилизационное сходство латышей и белорусов (39).

Славянский (польский, русский или белорусский) фактор оказал влияние на развитие Латгале и формирование ее особенностей (40). В наибольшей степени оно заметно в языке (41). Латгальский язык имеет сложную историю: до 1904 года он был запрещен, активно развивался в 1920 – 1934 годах, с 1934 по 1941 год находился под негласным запретом, в 1941 – 1944 годах вновь обрел некоторую свободу (42), в период советской



оккупации его снова запретили, он подерживался в эмиграции, в Латвии 1990-х годов – пережил свое возрождение, отмеченное значительным ростом к нему интереса (43). Оторванность от латышских земель, неучастие в младолатышском движении, контакты со славянами привели к тому, что местный язык стал отличаться от того латышского языка, который развивался в Курземе, Видземе и Земгале.

Язык Латгале имеет отличия от латышского в фонетике, лексике, семантике, фонологии и морфологии, содержит больше славянских заимствований чем другие латышские диалекты (44). Некоторые латышские (Я. Лоя) и нелатышские исследователи (Б.А. Серебrenников) считали, что латгальский может быть признан как независимый балтийский язык. А. Буткус комментирует это так: «принимая во внимание значительные отличия латгальского от других говоров латышского языка, а так же традиции письменности, некоторые исследователи не без основания пришли к заключению, что этот диалект следовало бы признать третьим живым балтийским языком» (45). Другая часть интеллектуалов (Я. Лелис) искала компромисс: признавая особенности Латгале и ее языка, они считают его диалектом, а не языком. В. Зепс в статье «Латгальская литература в изгнании» писал: «есть только одна латышская литература и только один латышский язык, но существует два латышских литературных языка – первый базируется на нижнелатышских, второй – на верхнелатышских говорах. Названия двух литературных языков, соответственно – латышский и латгальский». Еще одна группа авторов (М. Рудзите) считает латгальский не литературным, а письменным языком (46).

Некоторые латышские исследователи видели в латгальском языке – не естественное развитие латышских гово-

ров, а искусственный конструкт польских католических священников с целью предохранения региона от лютеранства. Э. Блесе высказал предположение, что в XVI столетии в Латгале была распространена литература на местном языке. Он объявил ксендзов создателями латгальского языка. Писатель Адолф Спруджс так же считал, что латгальский язык был искусственно создан католическим духовенством. С модификациями мы находим этот подход у С. Кучинскиса (47). Эти концепты были подвергнуты критике С. Шкутансом (48).

В латгальском языке заметны элементы славянского влияния, вызванного соседством латышей с поляками и белорусами. Значительное количество слов, которые ранее употреблялись или еще используются в Латгале имеет польское или русское происхождение. Истоки слов типа «ablajs», «aists», «baleims», «colonka», «čardaks», «duga», «lizika» можно найти в русских диалектах. Другие слова типа «bacjans», «komarka», «buļba», «bočaks», «gontas», «budovat», «butelka», «ceglis» появились под польским влиянием. Истоки слов «čads», «červīna», «duks», «kapcēt», «medza», «pluga», «smetonka», могут быть найдены и в польском, и белорусском, и русском языках (49).

В книгах на латгальском языке, вышедших в XVIII веке, это влияние очевидно. Изданная в 1730 году книга религиозного содержания называлась «Katoliszka Dzismu gromata Diwam wysuwarygam par gudu un Łatwiszym por izmociejšzonu sarakstīta un izdrukawota Wilnie pi Baznickungu Jezuitu 1730 godā» (50). В небольшом фрагменте очевидно польское влияние – сочетания «sz» и «ie», буквы «ł», «y» и «w». Молитва на латгальском языке, изданная в XVI или XVII веке, выглядит так: «Taws myusu, kotrys essi Debbessis, swetyts ļayinok mums tawa Walstiba, tawa Wala lay nutik

mums kay Debbessis, tay arydzam wersum zemes. Muysu diniszku mayzi dud mums szudiņ, und atlayd mums musu porodus, kay un mes atļayzam sawim porodnikim, und ne ijwed mums iksz kardinsozonas, bet atpesti mums nu Jauna. Amen». В этом тексте заметно польское влияние в правописании. По подсчетам Я. Эндзелинса, славянских заимствований в латышских говорах 1500 (51), из них большая часть – в Латгале.

Антропонимия Латгале, так же как и топонимия (52), свидетельствует о значительном польском и белорусском, влиянии. Многие местные фамилии и имена собственные имеют славянские корни. Определить точно польское или белорусское происхождение имен и фамилий невозможно. Однако, славянское влияние очевидно: достаточно привести фамилии ряда латгальских писателей и исследователей, чтобы заметить их славянские корни: например, «Brežgo» имеет польско-белорусские корни, происходя от «Brežga» или «Брэжга»/«Брэшка»; в фамилиях типа «Kučinskis» / «Latkovskis» – корни славянского происхождения, а их основы характерны для польских и белорусских слов. Женские фамилии фонетически близки польским аналогам, например – «Barkovska» (польский вариант – «Barkowska») (53).

Определить место и роль Латгале в истории Латвии однозначно не представляется возможным. На ранних этапах Латгале было в числе лидеров политического, культурного и экономического развития. При этом, трудно судить об этническом характере населения, о степени развития его сознания. Скорее всего, оно было балтийским, а уровень этнической консолидации был высок и соответствовал консолидации политической. С этой точки зрения Латгале могло стать центром государствообразующих процессов среди носителей латышских диалектов.

Такой ход развития оказался невозможен в виду вмешательства соседей. Латгале, будучи контактной зоной, привлекало внимание и славян, и германцев. Эти общности с переменным успехом подчиняли и контролировали Латгале. По началу возобладало славянское, белорусское, влияние, которое сменило германское, вытесненное позднее литовским, польским, шведским, и позднее – русским. Перипетии истории, смена гегемонов привели к тому, что Латгале оказалось вырванной из латышских территорий. Исторические процессы в Латгале и Видземе-Курземе-Земгале стали развиваться различно: в Латгале было сильно славянское влияние, то в остальных – немецкое.

В Латгале, исключенной из европейского реформационного движения, сохранился католицизм, в оставшейся Латвии утверждается лютеранство. Возможно, религиозные различия, стимулируемые политическими и этническими привели к тому, что к началу XX века язык Латгале оказался отличным от литературного латышского языка. Этому способствовала исключенность региона из национального движения. К моменту создания независимого Латвийского государства Латгале обладала набором уникальных черт. Одна из важнейших особенностей – соседство представителей резных этнических групп: латгалов, латышей, поляков, белорусов, русских. К тому времени, совместное проживание славян и балтов, их контакты на бытовом, культурном и языковом уровнях насчитывали уже не одно столетие. Этот синтез, смешение и ассимиляция славян в балтской среде привели к появлению латгалов как особой общности с отличиями в языке, религии и культуре.

В настоящее время невозможно определить какой фактор, польский, белорусский или русский, оказал наибольшее влияние на Латгале как языковую и



культурную целостность. Очевидно, что на ее территории они вступали в контакты не с балтийской средой и между собой. Польский и, возможно, в белорусский факторы способствовали тому, что Латгале стало тем, чем стало. Католические священники польско-белорусского происхождения начали писать на латгальском языке, положив начало процессу оформления латгальской идентичности. Русская имперская администрация, наоборот, стремилась разрушить эту уникальность, пытаясь ассимилировать местное латышское, польское и белорусское население. Тем не менее, Латгале остается мультикультурным регионом, где соседствуют русская, белорусская и польская общины с латышской национальной и латгальской локальной культурами.

Таким образом, что история Латгале определила современное состояние латгальского региона. Настоящая проблема не ограничивается теми аспектами, что проанализированы в статье. Это подтверждает то, что проблемы политической, культурной и этнической истории Латгале, проблемы развития латгальской идентичности заслуживают отдельного, обстоятельного и глубокого изучения.

#### Литература

1. Dunsdorfs E., Spekke A. *Latvijas vēsture*. – Stokholmā, 1964; Spekke A. *A History of Latvia*. – Stockholm, 1951; Shvabe A. *the Story of Latvia*. – Stockholm, 1949; Švabe A. *Latvijas vēsture. 1800.-1914.* – Stokholmā, 1958.
2. *Latvijas PSR vēsture. Sēj. 3.* – Rīga, 1959.
3. *История Латвийской ССР. Сокращенный курс.* – Рига, 1955 (1971); *Latvijas PSR vēsture. Saīsinātais kurss.* – Rīga, 1956 (1967); *Latvijas PSR vēsture. Sēj. 1. – 3.* – Rīga, 1953, 1955, 1959.
4. Laizāns P., Zeile P. *Latgaļu literatūras un preses mantojumu vērtējot // Karogs.* – 1958. – No 11; Springovičs Z. *Latgale un katoļu baznīca.* – Rīga, 1961.
5. Bukšs M. *Pīzeimes par Senēju Latgaļu resp. latvīšu volūdu.* – Traunstein, 1948; Bukšs M. *Latgaļu literatūras vēsture.* – Minchene, 1957; Bukšs M. *Latgaļu volūdas un Tautas Izplateības Problemas.* – Minchene, 1961; Valters M. *Latvija un Latgola. Kulturvēsturiski materiāli.* – [no place], 1955. Крупнейшим изданием эмиграции по латгальской тематике являлся сборник «Acta Latgalica», который выходил 1965 по 1981 год. В редколлегии в разное время входили Александрс Батня, Микелис Букис, Янина Букис, Леонардс Латковскис, Станиславс Шкутанс, Йоньс Трунс, Владиславс Лоцис, Альбертс Сногис, Францис Тејрумникс. В эмиграции вышло семь сборников общим объемом более двух с половиной тысяч страниц. См.: *Acta Latgalica 1. Rokstu krājums / red. Al. Batņa, M. Bukšs, L. Latkovskis.* – P/S *Latgaļu izdevnīcība.* – 1965. – 411 lpp; *Acta Latgalica 2. Rokstu krājums / red. Al. Batņa, M. Bukšs, L. Latkovskis.* – P/S *Latgaļu izdevnīcība.* – 1968. – 414 lpp; *Acta Latgalica 3. Rokstu krājums / red. M. Bukšs, L. Latkovskis, St. Škutāns.* – P/S *Latgaļu izdevnīcība.* – 1970. – 414 lpp; *Acta Latgalica 4. Rokstu krājums / red. M. Bukšs, L. Latkovskis, St. Škutāns.* – P/S *Latgaļu izdevnīcība.* – 1972. – 400 lpp; *Acta Latgalica 5. Rokstu krājums / red. M. Bukšs, St. Škutāns, J. Trūps, Vl. Lōcis.* – P/S *Latgaļu izdevnīcība.* – 1974. – 416 lpp; *Acta Latgalica 6. Rokstu krājums / red. J. Bukšs, Vl. Lōcis, Aļ. Spōgis, St. Škutāns, Fr. Teirumņiks, J. Trūps.* – P/S *Latgaļu izdevnīcība.* – 1976. – 400 lpp; *Acta Latgalica 7. Rokstu krājums / red. J. Bukšs, Vl. Lōcis, Aļ. Spōgis, St. Škutāns, Fr. Teirumņiks, J. Trūps.* – P/S *Latgaļu izdevnīcība.* – 1981. – 350 lpp.
6. Kempis F. *Latgalieši.* – Rīga, 1910.
7. Ščerbinskis V. *Latgales aprinku priekšnieki – aizsargu pulka komandieri 1919.-1940. gadā // Acta Latgalica 9. Zynōtniski roksti, dokumenti, apceris.* – Daugavpils, 1997; Šteimanis J. *Dzīves līmenis Latgalē 19. gs. beigās un 20. gs. sākumā // Acta Latgalica 9. Zynōtniski roksti, dokumenti, apceris.* – Daugavpils, 1997; Kudore A. *Dricānu pagasts 1918. – 1940. gadā // Acta Latgalica 9. Zynōtniski roksti, dokumenti, apceris.* – Daugavpils, 1997; Barkovska G. *Latgales novada izpēte turpinās. Pārskats par Latgales Pētniecības in-*



- stitūta darbību 1996.- 1997. gadā // *Acta Latgalica* 10. Zinātniski roksti, dokumenti, apceris. – Daugavpils, 1999; Soms H. Latgales Pētniecības institūta zinātniski pētnieciskais darbs: 1991-1997 // *Acta Latgalica* 10. Zinātniski roksti, dokumenti, apceris. – Daugavpils, 1999; Brolišs J. Latgales latvieši Sibīrijā. Vēsturiska skice // *Acta Latgalica* 10. Zinātniski roksti, dokumenti, apceris. – Daugavpils, 1999; Jēkabsons Ē. Latvijas varas iestāžu darbs Daugavpilī, Daugavpils aprīņķī un Grīvā 1920. gadā // *Acta Latgalica* 10. Zinātniski roksti, dokumenti, apceris. – Daugavpils, 1999; Valēinis V. Franča Trasuna daļrades žanri // *Acta Latgalica* 10. Zinātniski roksti, dokumenti, apceris. – Daugavpils, 1999; Kursīte J. Latgale Latvijā: latgāliešu literatūras likteņi // *Acta Latgalica* 10. Zinātniski roksti, dokumenti, apceris. – Daugavpils, 1999; Matule Z. Augstākās izglītības atūsfības problēmas Latgalē // *Acta Latgalica* 10. Zinātniski roksti, dokumenti, apceris. – Daugavpils, 1999; Zeile P. Kazimirs Buņickis – sociālo reformu rosinātājs Latgalē, latviešu vienofības paudējs, rakstnieks un publicists // *Acta Latgalica* 10. Zinātniski roksti, dokumenti, apceris. – Daugavpils, 1999; Budē A. Bazņickungs Jezups Macilevičs – Latgales laicīgās literatūras aizsācējs // *Acta Latgalica* 10. Zinātniski roksti, dokumenti, apceris. – Daugavpils, 1999.
8. Конституция Латвийской Республики // Конституции стран СНГ и Балтии / сост. Г.Н. Андреева. – М., 1999. – С. 534 – 542; Декларация пар Латвийской Республики територии пар подальнību // LPRA 8.конференцē. Rīga, 14.06.1998. – Rīga, 1998.
9. Апинe И. Место белорусов Латвии в ряду других народов // Беларуская дыяспара як пасрэднїца ў дыялогу цывїлізацый. – Мн., 2001. – С. 45.
10. Донцов Д. Сучасне політичне положення нації і наші завдання (Реферат, виголошений на II Всеукраїнськїм студентськїм зїзді в липні 1913 року у Львові) // Донцов Д. Твори. – Т.1. Геополітичні та ідеологічні праці. – Львів. 2001. – С. 72.
11. Kaiser R. Political geography and nationalism in late Imperial Russia // История национальных политических партий России. – М., 1997. – С. 70; Kaiser R. The Geography and Nationalism in Russia and the USSR. – Princeton, 1994.
12. Тайван Л.Л. По Латгалии. – М., 1988. – С. 21; Нитц Х.-Ю. Вклад исторической географии в исследования периферии // Европейские внутренние периферии в XX столетии. Сборник научных трудов. – Калуга. 2001. – С. 32; Svenne O. Vecā un jaunā Latgale agrāk un tagad. – R., 1923.
13. Нольте Х.-Х. Европейские внутренние периферии – сходства, различия, возражения против концепции // Европейские внутренние периферии в XX столетии. – С. 8, 16; Becher G. Das Gefühl. – Braunschweig, 1986; Pollard S. Marginal Areas. Do they have a common History // Towards an International Economic and Social History. – Genf 1995. – P. 121 – 136; Provinzialisierung einer Region. Zur Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft in der Provinz / hrsg. G. Zang. – Frankfurt, 1978; Нитц Х.-Ю. Вклад исторической географии в исследования периферии. – С. 23; Дикман К. Уэльс: внутренняя колония или барышник? // Европейские внутренние периферии в XX столетии. – С. 74.
14. Balodis F. Latviešu senvēsture. – Rīga, 1938.
15. Из письменных источников следует упомянуть Хронику Генриха Латыша (Генриха Латвийского). См.: Генрих Латвийский. Хроника Ливонии. – М.-Л., 1938. О Генрихе Латыше см.: Arbuzovs L. Indriķa hronika // Latviešu konverscijas vārdnīca. – Sēj. 7. – sl. 12817 – 12821; Biļķins V. Indriķa Līvонijas viduslaiku gara gaismā. – Rīga, 1931; Biļķins V. Indriķa htonikas autors. Mīts un patiesība. – Upsala, 1958.
16. См. например: Мизуревич Э. Экономические связи населения низовьев Даугавы с Русью в период раннего феодализма // Экономические связи Прибалтики с Россией. – Рига, 1968.
17. См. яркий образчик подобной историографической тенденции – работу И. Казаковой 1945 года: Казакова И. Русь и Прибалтика. IX – XVII века. – М., 1945.
18. Švābe A. Tālava // Sējēs. – 1936. – No 2. – lpp. 135.-141; Švābe A. Jersikas karaļvalsts // Senatne un Māksla. – 1936. – No 1. – lpp. 5.-32.



19. Калнынь В. Древнерусская государственность и право на территории Латвии в X – XIII веках // Ученые записки ЛатГУ. – 1964. – № 64; Калнынь В. Влияние древнерусской государственности и права на развитие Латвии в XI – XIII вв. // Известия ВУЗов Латвийской ССР. Сер.: Право. – 1966. – № 4.
20. Latkovski L., Jr. A History of Latgale // <http://www.hood.edu/academic/latgale/history.s.html>
21. Апине И. Место белорусов Латвии в ряду других народов. – С. 44.
22. Эндзелин Я. Древнейшие славяно-балтийские языковые связи // Известия Академии Наук Латвийской ССР. – 1952. – № 3; Семенова Н.Ф. Русско-латышские словари XVIII века // Вопросы языка и литературы. – Рига, 1966; Заварзина А. Из истории формирования русского населения Латвии в XVIII – XIX веках // LPSR ZA Vēstis. – 1977. – No 2.
23. Дини П.У. Балтийские языки. – М., 2002. – С. 206.
24. Кейслер Ф. Окончание русского владения в прибалтийском крае в XIII веке. – СПб., 1900.
25. См. книгу «Борьба русского и балтийских народов против немецкой агрессии» одного из крупнейших латышских официальных историков периода советской оккупации Яниса Зутиса: Zutis J. Krievu un Baltijas tautu cīņas prēt vācu agresiju. – Rīga, 1948. Работа, вышедшая в 1948 году, является одной из высших точек культивирования идеи о прогрессивном влиянии русского народа в истории Латвии и к настоящему времени представляет собой, скорее, источник по динамике развития латышской идентичности в сталинский период.
26. Дини П.У. Балтийские языки. – С. 206.
27. По истории католицизма в Латгале существует несколько работ Зигмундса Балевица, написанных в советский период и интересных с точки зрения развития латышской историографии в период советской оккупации. См.: Balevics Z. Katoļticīgie un baznīckunģi buržuaziskajā Latvija. – Rīga, 1964; Balevics Z. Katoļu baznīca Latvija. – Rīga, 1975; Balevics Z. Katolicisms Latvijas sociālpolitiskajā vēsturē: Imperiālisma periods. – Rīga, 1978. Существуют так же публикации источников, которые выдержаны в духе коммунистической идеологии и представляют интерес, скорее, не по истории самой Латгале, а по истории советской религиозной политики. См.: Католическое духовенство в Латвии 1920 – 1940. Сборник документов. – Рига, 1961; Katoļu garīdzniecība Latvija 1920. – 1940. Dokumenti krājums. – Rīga, 1961.
28. Брежго Б. Борьба латгальских крестьян в феодально-крепостническое время // Известия АН Латвийской ССР. – 1952. – № 4; Брежго Б. Шляхетские наезды и латгальские крестьяне 1646 – 1785 // LPSR ZA Vēstis. – 1956. – No 10; Брежго Б. Латгальские крестьяне в аренде и залоге в феодально-крепостническое время // LPSR ZA Vēstis. – 1957. – No 5.
29. Breidaks A. Ethnolinguistic Contacts of Balts and Slavs // Baltic Studies Newsletter. – Vol. 3. – No. 3.
30. Brežgo B. Latgalos zemnieku krīvu dzimtušāns laikus. – Vīlaka, 1940; Brežgo B. Latgales zemnieki pēc dzimtbūšanas atcelšanas 1861.-1914. – Rīga, 1954.
31. См. например: Поммер А. Православие в Латвии. – Рига, 1931; Пшеничников П.Г. Русские в прибалтийском крае. Исторический очерк. – Рига, 1910.
32. Brežgo B. Aizlīgums īspīst latgaļu grōmotas latīņu burtim un aizlīguma laiks Latgolā: 1865 – 1904 // Rokstu krōjums latgaļu drukas aizlīguma atceļšonas 40 godu atcerei. – Daugavpīls, 1944; Breidaks O. Latgalīšu literarō volūda: mīstōdnis un problemys // Olūts: Rokstu krōjums. – Sēj. VIII. – Rēzekne, 1992.
33. Kemps F. Latgales likteni. Rīga, 1991; Krasnais V. Baltkrievi ka latviešu tautas zars. Rīga, 1938.
34. Ліс М. Сяргей Сахараў і беларуска-балцкія сувазі // Беларусь паміж Усходам і Захадам. Проблемы міжнацыянальнага і міжкультурнага ўзаемадзеяння, дыялогу і сінтэзу. – Ч. 1. – Мн., 1997. – С.329 – 334.
35. Езавітаў К. Беларусы ў Латвіі. – Рига, 1927; Jezovitovs K. Par baltkrieviem un lielkrieviem Latvija // Izglības Ministrijas Menešraksts. – 1923. – No. 14; Jekabsons E. Latvijas un Baltkrievijas Tautas Republikas

- attiecības (1919.1920) // *Latvijas Arhivi*. – 1996. – No. 1 – 2. – Ipp. 35 – 41.
36. Екабсонс Э. Белорусы в Латвии в 1918 – 1940-х годах // *Беларуская дыяспара як пасрэдняца ў дыялогу цывілізацый*. – Мн., 2001. – С. 50; Jekabsons E. *Sešu pagastu un Grivas pilsetas problema Latvijas un Polijas attiecības 20. – 30. gados* // *Latvijas Vēstures Instituta Žurnāls*. – 1995. – No 1.
37. Рижский курьер. – 1923. – 27 апреля.
38. Екабсонс Э. Белорусы в Латвии в 1918 – 1940-х годах. – С. 53.
39. Апине И. Место белорусов Латвии в ряду других народов. – С. 43; Аpine I. *Baltkrievi Latvija*. Rīga, 1995; Аpine I., Volkovs V. *Slavi Latvija*. Rīga, 1998.
40. Об особенностях Латгале см.: Zeile P. *Latgaliešu etnomentālītāte un kultūra* // *Acta Latgalica 9. Zynōtniski roksti, dokumenti, apceris*. – Daugavpils, 1997.
41. В настоящей статье не рассматриваются славяно-балтийские параллели древнего происхождения, а внимание уделено более поздним, средневековым, славянским влияниям. По проблеме «балто-славянского единства» (обзор теорий и их критический анализ) см.: Дини П.У. *Балтийские языки*. – С. 152 – 168.
42. Brežgo B. *Aizlīgums īspīst latgaļu grōmotas latiņu burtim un aizlīguma laiks Latgolā: 1865 – 1904* // *Rokstu krōjums latgaļu drukas aizlīguma atceļšonas 40 godu atcerei*. – Daugavpils, 1944; Rupaņš O. *Tautas rakstnīki un grōmotu pōrraksteitōji drukas aizlīguma laikā* // *Rokstu krōjums latgaļu drukas aizlīguma atceļšonas 40 godu atcerei*. – Daugavpils, 1944; Vonogs V. *Latgaļu rakstnīceibas sōkumi* // *Rokstu krōjums latgaļu drukas aizlīguma atceļšonas 40 godu atcerei*. – Daugavpils, 1944.
43. Вот лишь некоторые публикации, посвященные латгальскому языку и свидетельствующие о его возрождении и интересе к нему исследователей: Брейдак А.Б. *Латгальский литературный язык // Балто-славянские исследования*. – М., 2002. – С. 144 – 154; Latkovskis L. *Kam pīdar volūda?* // *Acta Latgalica 9. Zynōtniski roksti, dokumenti, apceris*. – Daugavpils, 1997; Latkovskis L. *Kūmes varim vuiceifis nu Jaunzelandes vītu vōrdim* // *Acta Latgalica 9. Zynōtniski roksti, dokumenti, apceris*. – Daugavpils, 1997; Kučinskis S. *Latgaliešu valoda ieviesta ar pavēli* // *Acta Latgalica 9. Zynōtniski roksti, dokumenti, apceris*. – Daugavpils, 1997; Seļs S. *Latgalīšu volūdas ortografijas nūteikumi* // *Acta Latgalica 9. Zynōtniski roksti, dokumenti, apceris*. – Daugavpils, 1997; Zeps F. *Divi naižķerti pamata vaicōjumi. Latgali voi latgalīši, volūda voi dialekts? Īrūsnyōjumi pōrdimom* // *Acta Latgalica 10. Zynōtniski roksti, dokumenti, apceris*. – Daugavpils, 1999.
44. О заимствованиях см.: Брейдак А.Б. *Этимология лтш. диал. kript “коченеть (от холода)” // Контакты латышского языка*. – Рига, 1977. – С. 7 – 9; Рейздане Б.П. *Славянские заимствования в земледельческой лексике говора Шкылбены // Контакты латышского языка*. – Рига, 1977. – С. 164 – 168. Первая попытка научного анализа этой проблемы была предпринята Янисом Эндзелинсом. См.: Эндзелин Я. *Славяно-балтийские этюды*. – Харьков, 1911.
45. Loja J. *Latgalīši un jūs volūda* // *Ceiņas Karūgs*. – 1934. – No 4; Серебrenников Б.А. *Общее языкознание*. – М., 1973; Butkus A. *Latviai*. – Kaunas, 1995. – P. 208.
46. Lelis J. *Latgaļu literatūrōs volūdas izceļsmē, vēsture un mūzeime* // *Acta Latgalica*. – Sēj. II. – Minchene, 1968; Zeps V.J. *Latgalian Literature in Exile* // *Journal of Baltic Studies*. – 1995. – Vol. XXVI. – No 4; см. так же: Zeps V.J. *Latvian and Finnic Linguistic Convergence*. – Bloomington, 1962; Rudzite M. *Ocelmi ar nāsenu infiksu un sto-celmi Latgales dienvidaustrumu izlokneš* // *Lietuvių kalbotyros klausimai*. – T. XIV. – Vilnius, 1973.
47. Blese A. *Latgalīšu dialekts* // *Latviešu konversācijas vārdnīca*. – Sēj. X. – Rīga, 1933; Blese A. *Asūnes evaņģēlijs* // *Ceļa Zīmes*. – 1953. – No 14. – 15; Sprūdžs A. *Rakstnīceibas ceļi Latgalē* // *Ludzas apriņķis senāk un tagad. Rakstu krōjums*. – Rēzekne, 1935; Kučinskis S. *Par latgaliešu dialekta rakstu valodas sākumu* // *Dzimtenes Balss*. – 1954. – No 9. – 12; Kučinskis S. *Daži paskaidrojumi* // *Dzimtenes Balss*. – 1955. – No 4; Kučinskis S. *Latviešu tautas vienība 1611.g. Rīgas sinodes ziņojumu gaiamā* // *Dzimtenes Balss*. – 1955. – No 8.
48. Škutāns A. *Par myusu presi trymdā* // *Acta Latgalica*. – Sēj. III. – Minchene, 1970; Škutāns



A. Dokumenti par kļaušu laikim Latgolā. – Mīnchene, 1974.

49. См.: Лаумане Б.Э. Лексический материал диалектологического атласа латышского языка, отражающий латышско-русско-белорусско-польские контакты // Контакты латышского языка. – Рига, 1977. – С. 48 – 93. См. по этой теме так же: Reķēna A. Amatniecības leksika dažās Latgales dienvidu izloksnēs un tās sakari ar atbilstošajiem nosaukumiem slāvu valodās. – Rīga, 1975. См. так же белорусские и польские издания: Дыялектологічны атлас беларускай мовы. – Мн., 1963; Mały atlas gwar polskich. T. I – XIII. – Warszawa-Wrocław-Kraków, 1956 – 1969.

50. Vonogs V. Latgaļu rakstnīceibas sōkumi // Rokstu krōjums latgaļu drukas aizlīguma atceļšonas 40 godu atcerei. – Daugavpils, 1944.

51. Zemzare D. Akadēmķa Jāņa Endzelīna pirmie pēfījumi par slavismiem latviešu valodā

// LPSR ZA Vēstis. – 1958. – No 3. – lpp. 26.-30.

52. Zeps V. Placenames of Latgola. A Dictionary of East Latvians Toponyms. – Madison, 1982.

53. Об антропонимии Латвии вообще и Латгале в частности см.: Сталтмане В. Латышская антропонимия. Фамилии. – М., 1981; Jurgīte L. Ieskats 16.gs. Latgales iedzīvotāju uzvārdos // Acta Latgalica 9. Zinātniski raksti, dokumenti, apceris. – Daugavpils, 1997.

### Сведения об авторе

**Кирчанов Максим Владимирович**, кандидат исторических наук, старший преподаватель факультета международных отношений Воронежского государственного университета. Сфера научных интересов – этнополитические процессы в Прибалтике в XIX-XX вв.

\* \* \*



## СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕВЕРОКАВКАЗСКИХ КООПЕРАТИВНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В УСЛОВИЯХ АГРАРНОГО КРАЯ (НА МАТЕРИАЛАХ 20-Х ГОДОВ XX ВЕКА)

*Н.А. Леонова*

В условиях Северного Кавказа потребительская кооперация больше, чем в других регионах, была близка к сельскохозяйственной, выполняя работу по снабжению крестьянского населения инвентарем, материалами сельскохозяйственного производства, проводя агрикультурные мероприятия, участвуя в хлебозаготовке. Зачастую деятельность потребительской и сельскохозяйственной коопераций настолько тесно переплеталась, что Всероссийская партконференция в августе 1922 года приняла решение об их объединении и создании интегральной кооперации, так называемого интеграла.

В связи с неурожаем в 1920 году в центральных губерниях государство призвало как можно полнее использовать хлебные ресурсы Северного Кавказа. В этих условиях советская власть, учитывая опыт работы кооперативных организаций с населением, стала активно привлекать потребительскую кооперацию к участию в разверстке. Наркомпрод определял общую потребность страны в продуктах на год, изымал имеющиеся излишки и распределял между нуждающимися губерниями. Губернские продовольственные комитеты (губпродкомы), получив от Наркомпрода разверстку на всю губернию, распределяли ее между уездными продовольственными комитетами (упродкомами), обязывая их произвести разверстку в установленный срок. Разверстка продуктов

между отдельными хозяевами возлагалась на волисполкомы и сельсоветы под руководством и наблюдением агента от государственной продовольственной организации. За успешное выполнение разверстки сельское население получало от потребительской кооперации имеющийся в наличии товар по твердым установленным ценам. В селах, выполнивших к 1 января 1921 года 50 % разверстки, через потребительские кооперативы крестьяне получали мануфактуру, железо, фураж, пуговицы, стекло, посуду...; в селах, выполнивших 100 % разверстки, – мануфактуры по четыре аршина на душу. Не выполнившие 50 % разверстки лишались права на получение товаров (1).

Привлекая северокавказские потребительские кооперативы к заготовительным работам, центральные и местные власти основное внимание уделяли заготовке зернопродуктов. Следует отметить, что Центросоюз (Центральный союз потребительских обществ) в начале 20-х годов XX века занимал второе место по хлебозаготовкам после государственного «Хлебопродукта», финансируя заготовительные работы губернских союзов потребительских обществ и выкупая у них зернопродукты. В конце июля 1923 года при Юго-Восточной краевой конторе Центросоюза состоялось кооперативное совещание, посвященное методам и возможностям потребительской кооперации при проведении хлебозаготовительной кампании. За три месяца через уполномоченных краевой кон-



торы Центросоюза предполагалось заготовить на Кубани 200 вагонов муки (200 тыс. пудов) на сумму 40 тыс. червонцев, на Тереке – 50 вагонов на сумму 10 тыс. червонцев, по Ставропольской губернии – 75 вагонов муки (75 тыс. пудов) на сумму 15500 червонцев (2).

Из общего предполагаемого количества зернопродуктов, заготовленного северокавказской потребительской кооперацией, не менее 50 % было предназначено для экспортных операций, поскольку к 1923 году Россия вновь вышла на международный рынок.

Общая цифра заготовок по северокавказскому краю на 1 марта 1924 года составила 53 млн. 445 500 пудов хлебофуража, из числа которого Центросоюзом было заготовлено более девяти млн. пудов. В Горской республике за этот период потребительская кооперация заготовила три млн. 756 тыс. пудов зернопродуктов (3).

Неурожай 1924-1925 хозяйственно-го года, в результате которого весь валовой сбор хлеба не дал излишков, поставил северокавказскую потребительскую кооперацию перед необходимостью свертывания торговой и заготовительной деятельности и выдвигания на первый план снабжения сельского населения продуктами питания по более низким ценам, что практически исключило возможность накопления средств. Отсутствие паевых капиталов, собственных средств и нехватка кредитов ставили потребительскую кооперацию в трудное положение, осложнявшееся затянувшимся процессом интегрирования, в результате которого функции сельскохозяйственной и потребительской кооперации снова переплелись: они обе снабжали население промышленными товарами, предметами и продуктами сельского хозяйства. Учитывая это обстоятельство и пытаясь создать для потребительской кооперации более выгодные

условия, центральные власти, наряду с интегральной кооперацией, признали возможность существования самостоятельных первичных ячеек.

Во второй половине 20-х годов государство по-прежнему активно привлекало потребительскую кооперацию к снабженческо-сбытовым и заготовительным операциям, в которых она выступала не только как посредник между городом и селом, между производителем и потребителем, но и играла роль исполнителя государственных заданий. Так потребительскими кооперативами Ставрополья за три месяца 1925 года было заготовлено зернопродуктов на 1 млн. 137 тыс. рублей, скота на 41 тыс., шерсти на 170 тыс. рублей, прочего сырья на 126 тыс. Краевой союз потребительских обществ (Крайсоюз) в июле – августе заготовил 3 млн. 700 тыс. пудов зерна, в сентябре – 2 млн. 830 тыс., в ноябре – 1 млн. 193 тыс. пудов (4).

Хороший урожай 1925 – 1926 хозяйственного года вызвал увеличение спроса со стороны крестьянского населения на фабрично-заводские изделия. Товаров, в первую очередь мануфактуры, оказалось недостаточно, и потребительским обществам пришлось закупать их у Крайсоюза, что вызвало дополнительные расходы. Из-за нехватки товаров все кооперативы перешли к продаже их в первую очередь пайщикам, но и эта мера позволила удовлетворить потребности населения только на 52 % от спроса. Были случаи, когда крестьяне уходили из кооперации, забирая свои пай. Плохое снабжение рынков товарами крестьянского потребления, несоответствие цен на пшеницу и муку между вольным рынком и ценами государственных и кооперативных заготовителей, наплыв мешочников мешали успешному проведению хлебозаготовительных работ. Несогласованность при распределении районов между государственными и



кооперативными заготовительными организациями вызывала конкуренцию между ними и повышение цен до такого уровня, что они не соответствовали ценам экспорта. В этих условиях большой вес приобрел частник, у которого цены на товары были ниже кооперативных.

Тем не менее, количество сельских потребительских кооперативов по Северо-Кавказскому краю увеличилось по сравнению с 1924 годом на 24.4 % и на 30.6 % по району Крайсоюза (5).

Большую роль в привлечении крестьянского населения сыграла помощь, оказываемая ему потребительской кооперацией – ввоз зернопродуктов из-за пределов округов, продажа их по отпускным ценам и т.д. Наряду с районами, слабо обслуживаемыми потребительской кооперацией в Чечне, Ингушетии, Северной Осетии, встречался ряд потребительских обществ на Кубани, в Армавирском и других районах, захвативших почти всю сельскую торговлю.

Со второй половины 20-х годов на потребительскую кооперацию Северного Кавказа, входящую в единый хозяйственный комплекс страны, распространилась практика контрактационных договоров, заключаемых между государством и сельскими производителями при посредничестве кооперации. В обмен на государственную помощь в форме семенных ссуд, авансов организации брали на себя обязательства по поставке определенного количества сельхозпродукции в определенные сроки. Контрактационные договоры в крае реализовывались через систему сельскохозяйственной кооперации, но из-за смешения функций потребительская также принимала активное участие в заготовке сельскохозяйственных продуктов методом контрактации, в выдаче крестьянскому населению денежных авансов, приобретения сельскохозяйственного инвентаря, семян, удобрений и т.д. (6).

Привлечение потребительской кооперации к выполнению контрактационных договоров имело как положительные, так и отрицательные моменты. С одной стороны разрушался крестьянский рынок, и вместе с этим кооперация теряла свои функции, превращаясь из органа, снабжающего крестьянские хозяйства, в орган по изъятию продуктов у крестьян. Но одновременно предоставленные в обмен за выполненную контрактацию кредиты, денежные авансы и товары способствовали финансовому укреплению потребительских кооперативов.

Северокавказская потребительская кооперация также вела контрактацию скота в качестве комиссионера Союзмясо на основе генерального соглашения между ним и Центросоюзом, по которому сельские потребительские общества были обязаны заготовить и откормить определенное количество свиней, овец, телят преимущественно в индивидуальном секторе (7).

Но потребительские кооперативы не везде допускались к работе по контракту. Так, Дагестанский союз потребительских обществ (Дагсоюз) с большим трудом получил эту возможность, поскольку в этом районе была сильная конкуренция со стороны государственных и частных организаций. К тому же условия финансирования контрактантов и нормы выдачи кормов в индивидуальном секторе, где преимущественно и шла работа потребительской кооперации, были хуже, чем в коллективном. Потребительская кооперация в отношении оплаты комиссионного вознаграждения и накладных расходов была поставлена в худшие условия, нежели животноводческие кооперативы. Со стороны Наркомторга и его местных организаций не было четкого руководства и ясных указаний в отношении потребительской кооперации, и в контрактации про-



исходили частые изменения. Не в пользу потребительской кооперации играло и неразграничение района деятельности между заготовительными организациями.

В ходе индустриализации северокавказская потребительская кооперация активно вела ее пропаганду среди крестьянского населения. В деревне еще не было другой такой сплоченной и многочисленной организации, поэтому именно на нее в конце 20-х годов легла задача проведения индустриализации в крестьянские массы. Экономическое развитие страны требовало от потребительской кооперации тесной работы с профсоюзами. Развертывание на государственных предприятиях соцсоревнований привело к ее фактическому подчинению местным партийным и профессиональным организациям, которые приступили к осуществлению рабочего контроля над ее деятельностью, проверяя, насколько она готова к выполнению поставленных задач (8).

Форсирование колхозного движения и связанные с этим изменения в хозяйственном и бытовом укладе северокавказской деревни требовали от потребительской кооперации внимательного изучения и учета запросов колхозников на промышленные товары и предметы личного потребления. Особенно важным было выявление потребностей в товарах хозяйственного и производственного обихода, нужных для весеннего сева (инвентарь, спецодежда, предметы для общепита). Органы потребительской кооперации на местах приступили к выяснению требований по товарам нового ассортимента, которыми кооперативная сеть должна была снабжать колхозников, работников совхозов, МТС, используя систему предварительных заявок крупных объединений по ряду товаров. Привлечение потребительской кооперации к обслуживанию преимущественно кол-

хозников ограничивало район ее действия и способствовало тому, что к концу 20-х годов по Северо-Кавказскому краю преобладали сельские потребительские общества.

Т.о., преобладание на Северном Кавказе в 20-е годы XX века сельского населения поставило перед потребительской кооперацией задачи смычки фабрично-заводской промышленности с сельским хозяйством, снабжения крестьян всем необходимым, содействия восстановлению сельского хозяйства края. Проведение потребительскими кооперативами агрикультурных мероприятий и заготовительной деятельности послужило одним из поводов их интегрирования с сельскохозяйственной кооперацией, что в дальнейшем стало препятствием для их развития.

Основная масса населения обслуживалась сельскими потребительскими обществами, а рабочая кооперация не получила широкого распространения из-за аграрного характера края, малочисленности городов, отсутствия крупных промышленных центров и преобладания сельского населения.

В ходе форсированной индустриализации и начавшейся коллективизации северокавказская потребительская кооперация как самая многочисленная общественная организация активно привлекалась к их пропаганде, накоплению средств для проведения индустриализации, а потребительские общества, объединившие все население страны, создали почву и послужили основой для объединения его в коллективные хозяйства.

### Литература

1. ГАСК, ф. р-394, оп.1, д.1, л.42.
2. // Юго-Восточная кооперация. – 1923. – № 12. – С. 23.
3. РГАСПИ, ф. 65, оп.1, д.35, л.14.
4. ЦДНИСК, ф. 7, оп.2, д.1а, л.17.



5. Бучаев Г.А. Ленинский кооперативный план в действительности. – Махачкала, 1969. С. 27.
6. ЦДНИРО, Ф.7, оп.1, д.754, л.92.
7. РГАЭ, ф.484, оп.8, д.786, л.2.
8. РГАЭ, ф.484, оп.8, д.787, л.52.

#### Сведения об авторе

**Леонова Наталья Александровна**, кандидат исторических наук, старший преподава-

тель кафедры философских и культурологических дисциплин СГПИ. Автор около 20-ти публикаций. Круг научных интересов – социокультурная и экономическая история страны в 20-е годы XX века, история потребительской кооперации Северного Кавказа.

\* \* \*



## ПРИЧИНЫ РАЗНООБРАЗИЯ ФОРМ ХРИСТИАНСКИХ ПОГРЕБАЛЬНЫХ СООРУЖЕНИЙ ЗАПАДНОЙ АЛАНИИ В X-XIII ВВ. (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ)

*А.Ю. Погребной*

В X-XIII вв. в период христианизации аланское общество было неоднородно и в значительной степени представляло собой результат длительных и разнородных культурных и этнических миксаций (7, с. 159). Это утверждение известного исследователя раннего средневековья Северного Кавказа А.В. Гадло не вызывает никаких возражений, ибо земли, на которых поселились аланы, назвать пустовавшими до их прихода никак нельзя (14, с. 196). Спорным оказывается другой тезис этого автора. Связан он с утверждением того, что появление новых видов погребальных сооружений в виде наземных, подземных, и дольменообразных каменных гробниц с отверстием в передней стене и перекрытиями в виде плоских плит, было обусловлено неуклонно нарастающей ассимиляцией аланских ираноязычных групп. Так, появление дольменообразных погребальных сооружений он однозначно относит к возрождению местных традиций бронзового века с тем, чтобы адаптироваться к местной среде. (7, с. 170-171). Однако сомнительно, чтобы какой-нибудь из местных народов по прошествии примерно двух тысяч лет со времени прекращения строительства дольменов эпохи бронзы вдруг решил «вспомнить», как хоронили их далёкие предки своих умерших, и возобновить эту традицию.

Ещё менее аргументированным на фоне численного преобладания, судя по количеству примерно 2850 бесспорно

аланских скальных погребений в районе Нижне-Архызского городища, выглядит стремление алан в X-XIII вв. вписаться в местную среду, подражая погребальным сооружениям автохтонных племён (21, с. 72-74). Численное превосходство аланского населения вряд ли могло побудить его утратить свою культурную традицию во имя единства с коренными обитателями этих мест. К тому же надо учитывать, что погребальный обряд является одним из весьма консервативных элементов любого общества, отражающих его внутреннее единство, и поэтому не может меняться без перемены мировоззрения подавляющего большинства составляющих его членов, как правило, затрагивая при этом его религиозные основы. Следовательно, поиски причин смены погребального обряда, в том числе конструкции погребальных сооружений, исключительно в утилитарной необходимости (15, с. 227) или же в этнической обстановке, складывавшейся в Западной Алании в эпоху раннего средневековья (7, с. 170-171), представляются слишком узкими и не достаточно обоснованными вариантами решения данного вопроса. Полный ответ на него, вероятно, должен быть найден с учётом духовных основ, точнее тех изменений, которые могли иметь место в религиозных представлениях средневекового аланского общества. Примечательно, что к таким же выводам приходит и сам А.В. Гадло, но лишь тогда, когда объясняет мотивы, побудившие алан перейти к погребениям в форме каменных ящиков, однозначно увязывая их появление с христианизацией (7, с. 173).

При рассмотрении причин, по которым захоронения ранних христиан в Западной Алании совершались преимущественно в каменных ящиках и иногда в каменных склепах, неизбежно возникает вопрос об истоках этой черты погребального обряда. Он представляется тем более актуальным, что у ближайших соседей алан в Закавказье – абасгов – христианские погребения имели вид грунтовых могил (5, с. 49-57). А ведь именно при содействии абасгов и, в частности, их правителей христианство стало постепенно проникать и, в конце концов, утвердилось в Западной Алании. Об этом, во всяком случае, неопровержимо свидетельствуют скупые письменные источники и архитектура (1, с. 126, 152; 10, с. 31; 12, с. 36-39, 47; 18, с. 254).

Известно, что аланская верхушка в конце IX – начале X вв. активно поддерживала процесс христианизации, о чём недвусмысленно писали Ибн Русте и Аль-Масуди (16, с. 204, 221). Однако собственно захоронений знати в христианских могильниках Нижне-Архызского, Адиухского и Гилячского городищ не отмечено. Пока единственным исключением является погребение № 129 в интерьере северного Зеленчукского храма. Но при этом значительная часть аланского населения продолжает хоронить своих сородичей в скальных погребениях. И показательными в этом смысле являются приведённые выше сведения относительно их количества в районе Нижне-Архызского городища, где они насчитываются тысячами. Среди них имеются и весьма богатые. В то же время в ряде районов к XI-XII вв. видимо уже христианизированная аланская верхушка практикует захоронения в дольменообразных склепах, а отнюдь не в обычных каменных склепах (как в Гилячском могильнике № 2) или в каменных ящиках (как в Адиухских и Нижне-Архызских могильниках).

Наиболее яркие образцы дольменообразных склепов находятся в долине р. Кяфар. Судя по характеру конструкции этих погребальных сооружений, они должны были использоваться неоднократно (11, с. 91; 14, с. 91). Всё это невольно приводит к вопросу, который содержит в себе важную проблему развития религиозных представлений в средневековом аланском обществе, а также формирования в дальнейшем на их основе локальных особенностей догматизации и институализации христианства. Методологический анализ выявляет в структуре этих особенностей различные компоненты: отношение к сверхъестественному, к окружающему миру, к государству, к соседним народам и их культуре и т.д.

Развитие религиозной системы как таковой предполагает освещение неизбежно вытекающего из этого явления религиозного синкретизма, которое, в свою очередь, порождается особенностями человеческого мировоззрения, не способного в одиночасье полностью отказаться от прежних взглядов, устоев, обычаев, т.е. от всего того, что именуется традицией.

Всё это не могло не проявиться в Западной Алании в период её христианизации. Во всяком случае, иначе не представляется возможным ответить на вопросы о причинах появления христианских захоронений в каменных ящиках и каменных склепах, а в среде знати и в дольменообразных погребальных сооружениях. Но кроме этих есть и другие вопросы: почему знать, по крайней мере, в первые столетия после официального принятия христианства продолжала хоронить своих почивших родственников в скальных могильниках; почему в могилах христиан встречается мел, реальгар и уголь и почему, в конце концов, переход к христианству совершился так безболезненно и относительно спокойно?



В свете всего этого упомянутый в сочинении Аль-Масуди бунт в Алании 932 г, который выразился во временном изгнании христианских священников (16, с. 204), вряд ли был связан с разразившейся тогда неудачной войной Алании против Хазарии. В качестве одного из условий мира, хазары могли, как это первоначально считал В.А.Кузнецов, потребовать удаления из Алании византийских миссионеров (10, с. 14-15). Аналогичной точки зрения в настоящий момент придерживается и А.В. Виноградов (4, с. 11-14).

Вместе с тем, в своей недавней работе, целенаправленно посвящённой истории христианства на Северном Кавказе до XV века, В.А. Кузнецов решил подкорректировать свою прежнюю позицию, отметив, что причина изгнания греко-византийского клира из Алании нам до конца неясна. Его сомнения в прежней оценке были вызваны отсутствием подтверждения описанного события византийскими источниками того времени, «которые были лучше осведомлены» о том, что творилось в землях Алании (12, с. 44). Соглашаясь с последней мыслью, мы склонны предполагать, что бунт 932 г. в большей степени был связан с внутренним недовольством обитателей Западной Алании социально-политическим курсом находившегося в тот момент у власти правителя, нежели с внешними религиозно-политическими причинами. В противном случае гонения на христиан в соседней Алании спровоцировали бы нестабильность внутри самого Хазарского каганата, ибо, по сообщениям Ал-Истахри и Ибн-Хаукаля, христиане в это время составляли одну из преобладающих групп его населения (17, с. 153).

Возвращаясь к вопросу о противоречиях христианизации Западной Алании, перед нами возникает задача в необходимости выявления религиозных

основ, которые могли господствовать в аланском обществе накануне официального крещения алан.

Население Северного Кавказа, вошедшее к V-VI вв. н.э. в состав Алании, в том числе её Западной части, оказалось под влиянием, а зачастую являлось и носителем древнеиранских представлений о естественном и сверхъестественном, что стало результатом неоднократной миграции в эти области ираноязычных племён, начиная с VIII-VII вв. до н.э. (14, с. 186-191). На эволюцию этих представлений не могли не оказывать воздействие контакты с соседним Ираном, где на основе древней религии иранцев с начала I тыс. до н.э. стал складываться зороастризм, являвший сложную совокупность вероучения, идеологии, морали. С появлением в VI в. до н. э. наиболее древних текстов Авесты его уже можно считать вполне оформившейся религиозным течением. А с III в. н.э. зороастризм становится государственной религией империи Сасанидов, которая, занимая огромные пространства, ко второй половине V в. н.э. простиралась на значительной территории Закавказья, в том числе Сванетию, и Северо-Восточного Кавказа, непосредственно соприкасаясь с Аланией почти по всей протяжённости её горных границ (1, с. 39-44; 13).

На то, что у персов были давние контакты с аланами, указывают средневековые арабские авторы. Так, Аль-Масуди даёт подробное описание одной из неприступных персидских крепостей, которая, судя по её названию, принадлежала ранее аланам и которую в начале VIII в. захватили арабы. «Между царством аланов и горами Кабх (Кавказа – А.П.), – писал он, – есть крепость и мост, перекинутый через громадную реку. Эта крепость называется «крепость Алан» (22, с. 76). А византийский историк Прокопий из Кесарии прямо указывает на то, что аланы, являясь независимым племе-



нем, «по большей части были в союзе с персами и ходили походом на римлян и других врагов персов» (19, с. 381). Правда, следует отметить, что в другом своём сочинении при перечислении народов Западного Кавказа Прокопий пишет: «Тут живёт много различных племён, в т.ч. аланы и авасты, являющиеся христианами издревле [и] находящиеся в дружбе с римлянами (т.е. с византийцами – А.П.)...» (20, с. 139). Однако из текста не ясно, относится ли такая характеристика в равной мере к аланам и авастам или же только к последним. Возникающие по этому поводу сомнения усугубляются тем, что если о христианстве в среде авастов известно уже с начала IV в. (6, с. 83; 23, с. 8), то о христианизации алан в это время ещё не могло быть и речи. Следовательно, никакого противоречия в характеристике алан в этих двух произведениях Прокопия Кесарийского нет.

Если всё же допустить, что в позиции алан по отношению к Византии, действительно, проявлялась двойственность, то она могла бы быть объяснена, как это делает В.А. Кузнецов (9, с. 128), разной внешнеполитической ориентацией возможно существовавших в то время двух крупных союзов аланских племён: Восточного и Западного. Подтверждение тому он находит в топографии находок монет, составленной А.А. Иессеном, согласно которой районах Северного Кавказа, прилегающих к Дарьялу, преобладают монеты восточного, в том числе иранского, происхождения, а в западных районах Алании – византийского (8, с. 27). Данная позиция представляется не совсем безупречной, ибо торговые связи, выявленные с помощью археологии, не всегда полно отражают политические предпочтения, которые, безусловно, влияли на экономические отношения между народами, но отнюдь не были стабильными и могли прерываться в за-

висимости от складывавшейся ситуации. Археологические источники в большинстве случаев не в состоянии проследить динамику их развития в деталях. В данном случае монеты лишь свидетельствуют о тяготении разных частей Алании в силу их географического положения к разным центрам, определявшим политику в регионе, и не более того. Недаром Прокопий Кесарийский подчёркивает, что аланы – «племня независимое». И, наконец, нельзя забывать, что Иран, равно как и Византия руководствовались во внешней политике отнюдь не филантропическими интересами. Поэтому вести речь о какой-то постоянно существовавшей в то время проиранской или провизантийской ориентации разных племенных союзов среди алан вряд ли возможно.

В стремлении как можно более расширить границы своих государств и распространить их влияние на как можно большие территории правители Сасанидского Ирана и Византии использовали все имеющиеся средства, включая религиозный фактор (3, с. 148-149, 155-156). А с учётом того, что к эпохе раннего средневековья зороастризм стал распространяться, главным образом, среди иранских народов, каковыми, безусловно, являлись в узком этническом смысле аланы, появление зороастрийских священников в V – начале VII вв. в Алании представляется вполне логичным и вероятным. Этому способствовало не только отсутствие языкового барьера, но и наличие общего религиозного прошлого. Особое предпочтение в распространении проповеди зороастризма среди родственных народов подчёркивалось культивировавшимся в Сасанидской державе презрением ко всем неиранцам (анарйа), которым великодушно позволялось следовать своим религиозным традициям (3, с. 60).



Вместе с тем, отсутствие даже на намёк в распространении христианства среди алан в этот период, более того, на крайне негативное отношение к тем из соплеменников, кто его всё-таки принял, указывает на безуспешность попыток Константинополя привить христианство в аланской среде. Это подтверждается не только археологически отсутствием в V – начале VII вв. христианских древностей на территории Алании, но и сведениями письменных источников. Речь идёт о перекликающихся друг с другом двух армянских агиографических сочинениях V в. – «Житии Сукиасянцев» и «Мученичество Воскеанов». Основываются они на историческом факте – выходе замуж аланской царевны Сатиник за армянского царя Арташеса. В них повествуется о прибытии вместе с царевной группы алан, которые вслед за нею приняли христианство и уединились на горе Сукавет. Спустя некоторое время с приходом к власти в Алании нового правителя все они, отказавшись вернуться по его распоряжению назад, были перебиты. Примечательна предсмертная фраза св. Сукиаса о том, что бежали они из Алании от «нечестия и безбожия царей» (2, с. 44). Подобное отношение к христианству со стороны правящей аланской верхушки в это время вполне может косвенно свидетельствовать об успехе зороастрийских проповедников на Северном Кавказе и, следовательно, успешном использовании Ираном этнического фактора в соперничестве с Византией по привлечению на свою сторону союзников.

Тем самым с учётом ранее изложенных аргументов открывается ещё одна возможность найти причины появления на территории Западной Алании в X–XIII вв. разнообразных видов христианских захоронений притом, что большая часть её населения ещё в течение нескольких столетий продолжала хоро-

нить своих умерших сородичей в скальных могильниках. И возможность эта, по всей видимости, должна состоять не столько в детальном разборе особенностей природно-географических условий или полиэтничности населения Западной Алании, сколько в изменении религиозных установок в сознании основной массы аланского общества ещё до проникновения туда христианства, а именно в распространении среди алан основ зороастрийского учения.

### Литература

1. Анчабадзе З.В. Из истории средневековой Абхазии (VI–XVII вв.). – Сухуми, 1959.
2. Армянские источники об аланах. – Вып. I. – Ереван, 1985.
3. Бойс М. Зороастрийцы. Верования и обычаи. – М., 1988.
4. Виноградов А.Ю. Очерк истории аланского христианства в X–XII вв. – [www.mzh.mrezha.ru/VinNAIHR.doc](http://www.mzh.mrezha.ru/VinNAIHR.doc)
5. Воронов Ю.Н. Материалы по археологии Абазги и Санигии (II–VII вв.) // Материалы по археологии Абхазии. Сборник. – Тбилиси, 1979.
6. Гунба М.И. Абхазия в первом тысячелетии н.э. (социально-экономические и политические отношения). – Сухуми, 1989.
7. Гадло А.В. Этническая история Северного Кавказа X–XIII вв. – СПб., 1994.
8. Иессен А.А. Археологические памятники Кабардино-Балкарии // МИА 3. – 1941.
9. Кузнецов В.А. Аланские племена Северного Кавказа // МИА 106. – 1962.
10. Кузнецов В.А. Зодчество феодальной Алании. – Орджоникидзе, 1977.
11. Кузнецов В.А. В верховьях Большого Зеленчука. – М., 1977.
12. Кузнецов В.А. Христианство на Северном Кавказе до XV века. – Владикавказ, 2002.
13. Курбанов Г.М. Зороастризм – [www.dagpravda.ru/dagpravda\\_static/daginfo/religia/1.htm](http://www.dagpravda.ru/dagpravda_static/daginfo/religia/1.htm)
14. Марковин В.И., Мунчаев Р.М. Северный Кавказ. Очерки древней и средневековой истории и культуры. – Тула, 2003.

15. Минаева Т.М. К истории алан Верхнего Прикубанья по археологическим данным. – Ставрополь, 1971.
16. Минорский В.Ф. История Ширвана и Дербенда в X-XI веках. – М., 1963.
17. Новосельцев А.П. Хазарское государство и его роль в истории Восточной Европы и Кавказа. – М., 1960.
18. Прибавления к изданию творений святых отцов церкви в русском переводе. – Ч. XX – М., 1861.
19. Прокопий из Кесарии. Война с готами / Пер. С.П.Кондратьева. – М., 1950.
20. Прокопий Кесарийский. Война с персами. Война с вандалами. Тайная история / Пер. с греч., вступ. статья, коммент. А.А. Чекаловой. – СПб., 2000.
21. Тихонов Н.А., Орфинская О.В. Могильники в районе Нижне-Архызского городища // Историко-археологический альманах (Ар-

мавирского краеведческого музея). – Вып. 3. – Армавир-М., 1997.

22. Хрестоматия по истории осетинского народа. – Т. I. – С древнейших времен до 1877 г. / Сост., предисл., примеч. и указатели Санакоева М.П.-Цхинвал, 1993.

23. Чачхалиа Д. Абхазская православная церковь. Хроника. Прибавления. – М., 1997.

#### Принятые сокращения

МИА – Материалы и исследования по археологии СССР

#### Сведения об авторе

**Погребной Александр Юрьевич**, старший преподаватель кафедры истории и права СГПИ. Сфера научных интересов – археология Северного Кавказа. Автор восьми публикаций.

\* \* \*



## ВОЗНИКНОВЕНИЕ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СТАВРОПОЛЬСКОЙ ГУБЕРНИИ КАК ОТРАЖЕНИЕ НАСУЩНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ НАСЕЛЕНИЯ В ПОСЛЕДНЕЙ ТРЕТИ XIX – НАЧАЛЕ XX В.

*Е.Ю. Понамарева*

В современных условиях возрождения обществ различных типов особую актуальность приобретает обращение к истории возникновения и деятельности общественных организаций не только в России в целом, но и на региональном уровне. Изучение истории создания и деятельности общественных объединений в досоветский период позволяет учитывать опыт их работы на современном этапе социального строительства и в целях формирования гражданского общества в России.

В научном аппарате под общественной организацией понимается добровольное, внесловное, самоуправляющееся объединение граждан, действующее для достижения определенных целей неполитического и некоммерческого характера.

Масштабному возникновению общественных объединений второй половины XIX в. способствовало несколько факторов. Отметим общественный подъем, связанный с эпохой великих реформ и возникновением целой плеяды «поколения шестидесятников», которые главным моральным долгом считали служение во благо народа. Для многих людей это была уникальная возможность для самовыражения и самореализации, интеллектуального и духовного обогащения, проявления гражданской ответственности. Другой причиной создания

обществ организованной общественностью была неспособность государственной власти решить многие проблемы в сферах социальных отношений, медицины, просвещения, культуры, экономики. Кроме того, запрет в России политических партий позволял проявлять социальную активность населения именно в легализованных общественных организациях. Можно также отметить и стремление многих чиновников выслужиться перед властями, так как за участие в филантропии можно было получить повышение по службе, увековечить своё имя и т.д.

Основной причиной возникновения общественных организаций в России второй половины XIX – нач. XX в. являлось постепенное упрощение процедуры их открытия. Следует отметить, что до 60-х гг. XIX в. правом утверждать уставы организаций обладало только правительство, с согласия императора, через предварительное рассмотрение ходатайств Комитетом министров, что, соответственно, затрудняло процедуру учреждения обществ. Исходя из того, что функционирование общественных организаций было выгодно правительству, так как во многом сокращало государственные расходы на социальные нужды населения, необходимо было упростить порядок их открытия. Начиная с 60-х гг. XIX в. принимаются законы, по которым право открытия некоторых категорий обществ закреплялось за определенными



министерствами. К числу таковых относятся: «О предоставлении МВД права утверждения уставов обществ для взаимного вспомоществования или с другой благотворительной и общепользуемой целью» (12 января 1862 г.) (14, с.53), Указ от 27 марта 1867 г. «О противозаконных сообществах», «О предоставлении МВД права утверждения уставов общественных и частных благотворительных заведений» (3 января 1869 г.), «Об изменении порядка разрешения некоторых дел, ныне вносимых в комитет министров» (15 февраля 1897 г.) (15, с. 61). С 1896 г. разрешение на открытие обществ, принимавших предложенные им министерствами «нормальные» или «примерные» уставы, давала местная администрация (генерал-губернатор, губернатор, градоначальник). В марте 1906 г. вышел закон «О временных правилах об обществах и союзах», который законодательно закрепил передачу организаций в ведение «губернских по делам об обществах присутствий» — совещательных органов при губернаторах (16, с. 201-207; 14, с. 4, 9).

Таким образом, законодательная система упрощала процедуру открытия обществ, поэтому, имея в своей основе принцип свободы ассоциаций, общественные организации развернули широкую деятельность по всей стране. По свидетельству известного в России исследователя дореволюционных общественных организаций А.Д. Степанского на рубеже XIX – XX вв. в России действовало более 1000 добровольных обществ (17, с. 53-58).

На территории Ставрополя насчитывалось в рассматриваемый период свыше 80 легальных обществ разной направленности: научные, здравоохранительные, культурно-просветительские, благотворительные, общества вспомоществования, взаимопомощи, религиозные братства, национальные, сельскохо-

зяйственные. Заметим, что четко классифицировать общественные организации невозможно, поскольку виды оказываемой ими помощи, как правило, переплетались. Например, краеведческие и сельскохозяйственные общества могли заниматься просветительством, просветительские — благотворительностью, здравоохранительные — наукой, благотворительные — сочетали в себе несколько видов помощи и т.п.

Анализ уставов, отчетов действовавших здесь обществ позволяет выявить общие тенденции в функционировании общественных организаций в целом по стране, связанные с подъёмом общественного движения в империи. Так, если первые общественные организации появились на Ставрополье еще до 60-х гг. XIX в., то пик их расцвета приходится на конец XIX — начало XX вв., что было характерно и для России в целом.

Социальный состав действовавших в губернии общественных организаций был весьма колоритным. Здесь мы наблюдаем представителей практически всех сословий: дворян, духовенство, купцов, мещан, крестьян. И хотя, у истоков создания общественных организаций на Ставрополье стояли, прежде всего, представители дворянства, интеллигенции, однако в большей степени социальная активность исходила от интеллигенции, поскольку именно она была более знакома с нуждами и бедами местного населения, а потому, быстрее реагировала на возникающие проблемы. Наивысший подъем инициативы интеллигенции — показатель высокой гражданской ответственности. Они активизировали помощь в области просвещения, здравоохранения, выступали на губернских и общероссийских съездах, устраивали мероприятия различной направленности: научные, благотворительные, развлекательные, нравственно-эстетические. В



большинстве случаев именно участию местных общественных деятелей принадлежала заслуга в продуктивной деятельности какой-либо общественной организации.

В создании и деятельности обществ участвовали как мужчины, так и женщины. Энергичное участие женщин из интеллигентных семей способствовало консолидации людей творческих занятий и служило мощным рычагом гражданской инициативы. Зачастую именно на чуткие призывы женщин о помощи в местных газетах откликалась общественность города. Социальная активность женщин знатных и благородных сословий в общественной жизни объясняется тем, что для них, получивших светское образование и воспитанных в духе милосердия, но занятых домашними делами и занимающихся воспитанием детей, фактически, это было единственной возможностью проявить себя в жизни. Основная направленность «ожён состоятельных мужей» это, прежде всего, благотворительность и развитие начального и специального образования.

Отметим ещё одну особенность, характерную в принципе для всех провинциальных городов. В силу того, что в провинциях было мало общественно-активных лиц, то здесь наблюдалась практика одновременного членства в нескольких организациях. Так, например, известный научный и общественный деятель Г.Н. Прозрителев являлся действительным членом более 10 обществ на Ставрополье, а архиепископ Ставропольский и Екатеринодарский Агафодор, был почётным членом 10, а действительным – более 20 обществ и православных братств не только Ставропольской губернии и Кубанской области, но и по России в целом.

По целевой направленности обществ, по роду их деятельности, можно судить о потребностях населения Став-

рополя того времени. Существенное место в жизни губернии занимали краеведческие общества. По справедливому утверждению известного на Ставрополье краеведа, кандидата исторических наук М.Е. Колесниковой, возникнув в конце XVIII в. историко-краеведческая традиция постепенно превратилась в общественно-значимое явление – краеведение, которое явилось формой социокультурной деятельности российской провинции рассматриваемого периода (8, с. 341). К 1897 г. в России существовало более 180 различных научных обществ, охватывавших практически все существовавшие тогда научные дисциплины. Рассматривая научно-практическую деятельность краеведческих обществ Ставропольской губернии во второй половине XIX – нач. XX в. и их вклад в развитие региональной науки следует отметить их активную работу, которая развивалась по следующим направлениям: научно-исследовательское (история, география, ботаника, зоология, антропология, археология, археография), собирательское, природоохранительное, музейное, просветительское (лекции, библиотеки, выставки, научные экскурсии) и издательское. Провинциальные краеведческие общества объединяли в провинции широкие слои интеллигенции – профессионалов и любителей. Среди первых можно отметить известных ученых Ставрополя зоолога Н.Я. Динника, ботаника М.И. Бржезицкого, статистика А.С. Собриевского, историка и археолога Г.Н. Прозрителева, палеонтолога И. Хоменко, а также краеведов-любителей – А.Ф. Хандурина, Б.Л. Уварова, В.А. Баженова и др.

Самым ярким было Ставропольское общество для изучения Северо-Кавказского края в естественно-историческом, географическом и антропологическом отношении. Уникальность общества заключалась в его универсаль-

ности, поскольку видное место в нем, помимо естествознания, занимали география, этнография и археология. Хорошо было поставлено издательское дело общества, которое заключалось в издании «Трудов Ставропольского общества для изучения Северо-Кавказского края в естественно-историческом, географическом и антропологическом отношениях». Всего за время функционирования общества состоялось 5 выпусков «Трудов». Более того, членами общества был создан своеобразный частный краеведческий музей, открытый в 1887 г. для посещения (20, с. 119), собрана богатая научная библиотека, содержащая литературу по истории г. Ставрополя и Северного Кавказа. С 1904 г. музей стал общественным учреждением и получил звание народного музея учебных пособий. По настоянию Г.К. Пправе городская управа выделила помещение для музея на верхнем этаже городского дома на углу Александровской и Варваринской улицы (2, л. 5). И только в 1912 г. Ставропольской Думой был передан музею 2-й этаж Александровского гостининого ряда. При музее была большая библиотека, первая на Северном Кавказе по ценности материалов (4, л. 14; 5, л. 1). Обществом и музеем было собрано до 20 тыс. экспонатов и более 90 тыс. книг (8, с. 354), которые вошли в основной фонд музея и краевой научной библиотеки им. М.Ю. Лермонтова.

Отдельную группу среди действовавших краеведческих обществ составляли церковно-археологические общества и комитеты. Первый церковно-археологический комитет возник в Рязани в 1851 г., а к 1917 г. в России насчитывалось более 50 подобных обществ (9, с. 65). В конце XIX в. изучением памятников истории и археологии, а также их охраной на Северном Кавказе занималось Ставропольское епархиальное, церковно-археологическое общество, учре-

жденное по инициативе Агафодора, архиепископа Ставропольского и Екатеринодарского в 1894 г., который являлся и его попечителем. Деятельность этого общества заключалась в выявлении церковных древностей, главным образом храмов, имеющих в епархии, в их реставрации и сохранении, создании древлехранилища (1894), затем музея (1900), проведении научной и просветительской работы среди духовенства и местных жителей с целью религиозно-нравственного воспитания. Особая заслуга в этом принадлежит председателям общества – священникам П.Г. Смирнову, Д. Успенскому, С.М. Никольскому. Свои наблюдения члены общества публиковали в «Ставропольских епархиальных ведомостях».

Краеведческие общества Ставропольской губернии организовывали научные экспедиции для изучения региона в археологическом, этнографическом, статистическом, естественно-историческом, культурном отношениях. Члены обществ производили раскопки курганов, собирали различные коллекции, проводили метеорологические наблюдения, делали фотографические снимки, зарисовки и чертежи местностей. Благодаря их деятельности были собраны обширные материалы по историческому краеведению. Именно деятели этих обществ явились инициаторами и участниками создания Музея им. Г.Н. Прозрителева и Г.К. Пправе в г. Ставрополе, который действует и по сей день.

Появление в конце XIX в. здравоохранительных общественных организаций в Ставропольской губернии было обусловлено довольно тяжелым медико-санитарным состоянием. Это был переселенческий регион с пестрым национальным составом. Недостаточное внимание центрального правительства и местных властей к вопросам медицины и санитарии стимулировало возникно-



вание различных здравоохранительных обществ, деятельность которых была направлена на предотвращение разного рода заболеваний и снижение высокого уровня смертности населения. Масштабное распространение они получили после издания в 1869 г. «Нормального устава общества врачей №№ губернии или №№ города». К концу XIX в. в России насчитывалось более 100 обществ врачей и медицинских обществ, а к 1905 г. их было уже около 130 (18, с. 40). Инициаторами создания здравоохранительных обществ выступали образованные медики, стремившиеся всеми силами повлиять на улучшение положения здравоохранения в регионе. С учётом деятельности и форм работы обществ, действовавших в сфере здравоохранения, их условно можно разделить на три типа: общемедицинские здравоохранительные общества, ставившие перед собой широкий спектр задач и сочетавшие несколько видов деятельности (от научной до лечебно-санитарной); узкоспециализированные медицинские общества, деятельность которых была сосредоточена на определенной отрасли медицины и направлена на лечение или искоренение какой-либо одной конкретной болезни; отделения общероссийских обществ, которые полностью или частично специализировались на решении проблем здравоохранения.

Первым провинциальным здравоохранительным обществом на Северном Кавказе стало Ставропольское медицинское общество (1883 г.). В обществе состояли известные для того времени врачи П.С. Лабенский, Н.В. Щеголев, А.А. Мухаринский, М.И. Иерусалимский, Н.К. Белоконь, Любомирский, И.Н. Соколовский. Протоколы заседаний членов общества свидетельствуют о проделанных операциях камнесечения, трепанации черепа, грыжесечения. В ноябре 1908 г. общество организовало полуго-

дные бесплатные курсы обучения сиделок (15, с. 1). Обществом была открыта лечебница для проходящих больных. Обязательным условием для каждого из действительных членов общества было представление обществу в течение 3-х лет какой-либо научной работы. Члены общества активно приняли участие в проведении Первого съезда врачей губернии (30 апреля 1902 г.), на котором обсуждались вопросы предупреждения роста числа венерических заболеваний, оспопрививания, проказы, необходимости строительства больниц (11, с. 12-15). Учредителями Ставропольского благотворительного общества народной самопомощи в борьбе с болезнями (1899 г.) была открыта гомеопатическая аптека, где отпускались лекарства всем, кто пожелает (3, л. 24). По инициативе учредителей Ставропольского на Кавказе общества борьбы с туберкулёзом 4 мая 1914 г. состоялось торжественная закладка туберкулёзной больницы (3, л. 4). Ставропольским ортодонтологическим обществом организовано открытие зубной лечебницы для детей, учащимся в низших школах г. Ставрополя (1916 г.) (21, с. 3).

Анализируя характер работы общемедицинских обществ Ставропольской губернии, можно выделить несколько направлений в их деятельности: научное, санитарно-гигиеническое, лечебно-профилактическое, санитарно-просветительское. Все эти общества стремились к более широкому применению медицинской науки на пользу населения, устраивали чтения, публиковали статьи о недостатках гигиены, санитарии, пытались оказывать врачебную и санитарную помощь населению на свои средства.

Велика роль просветительских и культурных обществ в распространении образования и проведении досуга. Первыми просветительскими организациями считаются Московский и Петербургский

комитеты грамотности, открытые в 1861 г. (17, с. 43). Просветительское движение, начавшееся в России в XIX в., нашло свое отражение в создании культурно-просветительских общественных организаций в Ставропольской губернии лишь в последней трети XIX – начале XX вв. Всего здесь, по нашим подсчетам, было создано около 10 культурно-просветительских обществ. Им были свойственны такие формы работы, как оказание материальной помощи училищам, оснащённости школ, развитие внешкольного образования, пропаганда общенаучных знаний через организацию общедоступных лекций и народных чтений, организация работы библиотек и читален, учреждение стипендий, поощрение учителей за успехи в работе, открытие книжных складов. Занимаясь ликвидацией неграмотности взрослых (внешкольное образование), общества открывали воскресные школы и вечерние курсы. Заботясь о повышении профессионального уровня работников народного образования – устраивали временные и постоянные педагогические курсы и т.д. В Ставропольской губернии просветительство было одним из главных направлений общественной деятельности провинциальной интеллигенции (врачи, учителя, ученые, деятели науки и искусства), что подтверждается ее широким представительством в обществах (от 100 до 300 и более чел.).

Одним из ярких примеров такой организации на Ставрополье было Общество для содействия распространению народного образования действовавшее с 1878 г. Учредителями общества были Г.Д. Гремяченский, М.В. Краснов, И.К. Исаков, П.В. Розанов, А.В. Архангельский и др. За время деятельности с 1878 по 1900 гг. общество открыло три начальных училища. В училищах, открытых обществом преподавали лучшие преподавательницы в губернии – А.А.

Рослякова, Н.Ф. Богданова, А.Н. Моренец, М.К. Добрынина, В.А. Васильева. Школы посещали попечитель Кавказского учебного округа К.П. Яновский, ставропольский губернатор Н.Е. Никифораки, которые, по свидетельствам отчетов общества, были поражены успешными результатами в училищах. Обществом были открыты 4 воскресные школы и вечерние курсы для обучения взрослых. К концу XIX в. в Ставрополе имелось 5 библиотек, из которых одну бесплатную народную библиотеку им. В.Г. Белинского открыло «Общество для содействия распространению народного образования».

Важным видом деятельности общества было устройство народных чтений, право на устройство которых было получено в 1892 г., безусловно, под наблюдением учебного начальства. Присутствие в составе обществ значительного числа представителей интеллигенции имело следствием появление контроля за ними со стороны властей. Поэтому практически все тексты лекций проходили через жандармское управление и канцелярию губернатора. Лекционный курс разрабатывался непосредственно учителями общества, затем утверждался учебной администрацией губернии. Несмотря на бюрократическую волокиту чтения проводились. Первые, открытые в январе 1892 г. чтения проходили в здании мещанской управы. Спустя 5 лет со дня открытия чтения они проводились в 7 пунктах в Ставрополе, через 7 лет уже в 12 пунктах. Однако, к 1903 году из-за сокращения аудиторий, отсутствия лекторов и из-за открытия библиотек, позволяющих брать книги на дом, а также из-за открытия Попечительством о народной трезвости чайных, чтения общества велись при его школах. Содержание чтений было разнообразное, но, в основном, религиозного, исторического и естественно-исторического характера.



Фактический материал показывает, что литературными и, особенно, биографическими чтениями народ не интересовался. Посетителями чтений был рабочий класс: каменщики, столяры, разные ремесленники, огородники, солдаты и т.д. Число посетителей в первые пять лет увеличилось с 600 в 1892 г. до 19800 чел. в 1897 г. (12, с.15). За 12 лет существования чтений их посетило 112557 чел. (10, с. 62). Отметим, что чтения также проводились в некоторых селах губернии, играя тем самым важную роль в просвещении и идеологическом воспитании населения.

Просветительские общества стремились не ограничивать деятельность в пределах своего региона, с этой целью их представители принимали участие во всероссийских съездах деятелей народного образования и просвещения.

Рассматривая общества культурной направленности, следует отметить, прежде всего, ту роль, которую они сыграли в развитии культурного уровня, эстетических вкусов населения и проведении досуга граждан. Интерес к художественному творчеству был настолько велик, что в городе среди интеллигенции возникла мысль о необходимости создания художественного общества. Инициаторами создания такового выступили потомственные дворяне Н.Т. Тер-Арутюнова, Е.К. Псковитинов, И.И. Васильев и учитель рисования мужской гимназии С.А. Уманский (7, л. 9). Для лучшего развития искусства был создан «Кружок любителей изящных искусств» в начале XX в. Общества художников открывали художественные курсы, организовывали выставки. В 1899г. создаётся народный театр, организованный «Обществом любителей драматического искусства». Заслуга музыкальных общественных организаций в том, что они явились инициаторами создания музыкальных классов и училищ в Ставрополе. 1

января 1902 г. в г. Ставрополе было открыто отделение Императорского Русского Музыкального Общества, а 19 июня 1903 г. было получено разрешение из ИРМО на открытие музыкальных классов при Ставропольском отделении (6, л. 7). Видными деятелями на Ставрополье были И.Е. Попов, В.Н. Кислякова, А.К. Дзерве, Н.И. Розенберг и др. В музыкальных учреждениях велась подготовка исполнителей на музыкальных инструментах, певцов, учителей музыки, регентов хора, дирижеров оркестров. Однако и здесь государственной администрацией были предприняты меры предосторожности на случай обнаружения политической тематики или антиправительственных нот. В этой связи все музыкальные и художественные общества должны были соблюдать ряд правил, установленных правительством. Драматические представления допускались с одобрения местного полицейского начальства, причем на сцене позволялась только постановка пьес, разрешенных цензорами драматических сочинений при главном управлении по делам печати и без всяких отступлений от дозволенных цензурой оригиналов. Представителю полиции на каждый спектакль или представление отводилось кресло в помещении собрания. Музыкальные вечера могли устраиваться без предварительного разрешения, но если «музыкальное исполнение не издано в печати», то оно должно было быть представлено на рассмотрение местного цензурного учреждения или власти, которое обязывает общество обязательно уведомлять местное полицейское начальство об устраиваемых вечерах, собраниях и т.п. Тем не менее, члены обществ устраивали литературные, музыкально-драматические вечера, организовывали театральные постановки, балы, маскарады, спектакли, приглашали профессионалов из столичных городов России. Все это говорит о

довольно высоком уровне развития культуры и просвещения среди интеллигенции города.

Благотворительность была характерной чертой общественной жизни России конца XIX – нач. XX в. К 1905 г. в России насчитывалось около 4,5 тыс. таких организаций, из них около 40 действовало в Ставропольской губернии. Функциональная деятельность благотворительных обществ разделялась на следующие виды помощи: выплата постоянных и временных пособий на обучение; выдача стипендий; содержание призреваемых; выписка паспортов; оплата проезда; поиск работы; бесплатное лечение; содержание благотворительных заведений (приюты, богадельни, народные дома, столовые для бедных и др.); распространение просвещения (школы, курсы, библиотеки, общедоступные лекции, народные чтения и т.д.).

Благотворительных заведений, где осуществлялась помощь незащищенным слоям населения, к 1901 г. насчитывалось в Ставропольской губернии 18 (1, с. 66). Общества оказывали помощь нуждающимся не только в обычное время, но и в экстренных ситуациях (войны, неурожаи, стихийные бедствия). Больше всего благотворительных обществ действовало на уровне оказания помощи в получении образования. Крупную группу благотворительных обществ составляли общества вспомоществования нуждающимся учащимся, которые объединяли учителей, попечителей, священников, врачей, купцов, родителей. Деятельность их была направлена на оплату за обучение некоторых учеников, предоставление бесплатного пользования учебниками, выплату пособий на одежду, оплату за проживание и т.д. По сферам деятельности общества вспомоществования можно разделить на несколько видов: оказывающие помощь всем учебным заведениям, конкретному учреждению,

инициативным; курирующие начальные училища, средние учебные заведения; действующие в сфере помощи получения высшего образования; женского образования.

Преследуя просветительские цели, благотворительные организации открывали библиотеки, при каждой школе, подопечной общественной организации, чайно-столовые, устраивали народные чтения, публичные лекции, для проведения досуга – спектакли, музыкальные вечера и т.д. Существенное место в работе обществ занимали проблемы воспитания и помощи детям, главным образом из малообеспеченных семей. Для детей младшего возраста открывались приюты-ясли. Благотворительные организации Ставрополя взяли на себя заботу о тех слоях населения, которым в силу ряда причин, государство во второй половине XIX в. не уделяло должного внимания: нищие, беспомощные, инвалиды и т.д. Формы благотворительной помощи были самые разнообразные – от полного содержания до единичного пособия, но в основном практиковалось единовременная помощь. Благотворительные общественные организации были самыми представительными как в социальном, так и профессиональном плане, а также по своей численности. Аполитичность филантропических организаций снискала благосклонность к ним местных властей.

Характеризуя общества взаимопомощи и их значение в защите интересов малообеспеченных профессиональных групп отметим, что эти общества объединяли людей по роду деятельности (врачей, фельдшеров, учителей, приказчиков и др.). Непременным условием объединения людей данных профессий была недостаточная обеспеченность, поэтому среди представителей высокооплачиваемых профессий таких организаций не возникало. Поскольку государст-



венной системы социального обеспечения населения в России в изучаемый период не существовало, то решением этой проблемы и пытались заниматься общества взаимопомощи. Мы рассматриваем общества взаимопомощи как объединения профессионально-благотворительные, главным видом деятельности которых стала выдача безвозвратных пособий по болезни, на похороны, обучение детей. Одни объединения оказывали бесплатную медицинскую помощь, другие уделяли большое внимание образованию своих членов и их детей. У отдельных объединений были свои библиотеки. Все общества взаимопомощи занимались трудоустройством безработных. Наиболее эффективными среди данной группы обществ были Общество взаимного вспомоществования в с. Александровском Ставропольской губернии (1895 г.), Ставропольское общество взаимопомощи (1909 г.), Общество взаимопомощи квартиранимателей (1909 г.), Общество взаимопомощи коммерческих служащих г. Ставрополя (1912 г.), Общество взаимного вспомоществования в церковных школах Ставропольской епархии (1912 г.), Ставропольское общество взаимопомощи помощников врачей (1915 г.). Члены обществ взаимопомощи участвовали в съездах и совещаниях всероссийского масштаба по проблемам взаимопомощи. Таким образом, эти организации имели широкий диапазон деятельности: от чисто материальной помощи до отстаивания своих профессиональных интересов. Рассматриваемые общества, как и благотворительные организации, выполняли важную функцию социальной защиты населения Ставропольской губернии.

Возникновение национальных общественных организаций связано с потребностями национальных меньшинств и все виды их деятельности были направлены на оказание помощи нуждаю-

щимся лицам своей национальности. По сведениям источников, на территории Ставропольской губернии большинство населения составляли русские, украинцы – 91, 97 % (13, с.5). Тем не менее, здесь были представлены общественные организации различных национальностей и вероисповеданий (армянские, греческие, польские, немецкие, еврейские, грузинские, мусульманские и др.). В начале XX в. на Ставрополье учреждаются Римско-католическое общество пособия бедным (1903 г.), Ставропольское мусульманское благотворительное общество (1909 г.), Эсто-хагинское общество народного образования (1910 г.) и др. Наибольшее количество национальных обществ действовало среди представителей армянской национальности. Открывались женские национальные благотворительные организации: Дамское общество помощи бедным евреям г. Ставрополя (1906 г.), Дамский кружок общества вспомоществования недостаточным учащимся и бедным армянам в губернском городе Ставрополе (1908 г.). Деятельность этих обществ была тесно связана с вероисповеданием. Поскольку деятельность этих обществ осложнялась жёстким контролем со стороны государства, то национальные общественные организации открывались только с благотворительными и культурно-просветительскими целями. В их задачи входила помощь нуждающимся лицам, как материальная, так и духовная. Среди форм работы общественных организаций снабжение продовольствием, деньгами, медицинскими пособиями, трудоустройство, размещение сирот, стариков в приюты, дома призрения, помощь учащимся в учебных заведениях, поддержание церковно-приходских школ, открытие библиотек, устройство бесплатных воскресных чтений и др.

Анализ деятельности обществ в сфере благотворительности и социаль-

ной помощи населению во второй половине XIX – нач. XX в. позволяет говорить о благотворительных обществах как об эффективном механизме оказания социальной помощи населению.

Значительное место в социокультурной жизни населения Ставрополя отводится деятельности православных религиозных обществ. Северный Кавказ являлся многоконфессиональным регионом, поскольку на рассматриваемой территории, проживали не только православные христиане, но и представители других конфессий, а также сектанты, раскольники. Чтобы закрепить позиции православия и заручиться опорой населения, правительство взяло курс на возобновление православного миссионерства. Поэтому отличительной особенностью православных религиозных общественных организаций Ставропольской губернии по сравнению с подобными организациями в России была миссионерская деятельность. Однако к общим видам деятельности данной категории обществ на Ставрополье и в России следует отнести многофункциональную работу в благотворительной и религиозно-просветительской сферах. В досоветский период на территории Ставрополя выявлены следующие организации: Миссионерское братство св. апостола Андрея Первозванного (1873 г.), Ставропольское Андреевско-Владимирское братство (1892 г.), Ставропольский отдел Императорского Православного Палестинского общества (1895 г.), Ставропольский Епархиальный комитет Православного миссионерского общества (1900 г.), Церковно-певческое благотворительное общество в г. Ставрополе (1907 г.), Миссионерский кружок ревнителей православия в г. Ставрополе (1912 г.).

Ещё одну категорию обществ составляли сельскохозяйственные общества, в основную задачу которых входила

организация работы по улучшению развития хозяйственной жизни Ставрополя. Само географическое положение Ставрополя определило этот регион как преимущественно сельскохозяйственный, где главным источником экономического благосостояния населения являлось земледелие. Однако широкое развитие получили и второстепенные отрасли хозяйства: скотоводство, пчеловодство, овцеводство, виноградарство, виноделие. Поэтому здесь действовали как сельскохозяйственные общества, охватывавшие все виды хозяйства, так и отраслевые (общества виноделия и виноградарства, общества овцеводства, общества пчеловодства и т.п.). В конце XIX – начале XX вв. культурных, интенсивных хозяйств, с применением наилучших способов обработки и удобрения земли, насчитывалось еще немного, поэтому сельскохозяйственные общества активно пропагандировали передовые методы ведения хозяйства, распространяли среди крестьянского населения губернии и области знания по сельскому хозяйству, в том числе по техническому улучшению. Сельскохозяйственные общества открывались как лицами агрономического персонала, так и крестьянами, которые продуктивно и качественно вели дела общества. Среди таковых обществ отметим Ставропольское общество сельского хозяйства (1901 г.), Общество пчеловодства и садоводства (1907 г.), Прикумский отдел комитета виноградарства и виноделия Московского общества сельского хозяйства, Благодаринское сельскохозяйственное общество (1912 г.) и др. Имели место такие формы работы, как устройство сельскохозяйственных курсов, выставок, библиотек, организация прокатных станций, показательных образцовых пастек, садов, виноградников и др. Многосторонняя деятельность сельскохозяйственных обществ способствовала лучшему использованию для нужд крестьян



янских хозяйств достижений селекции, ветеринарии, сельскохозяйственной техники, наук о растениях, животных и т.д. Благодаря этому осваивались новые технические культуры, быстрее и шире внедрялись садоводство, огородничество, виноградарство, пчеловодство, совершенствовались способы обработки земли, улучшались породы скота. Все это оказывало большое влияние на развитие производительных сил в сельском хозяйстве Ставропольской губернии.

Существовали общества по защите окружающей среды, охране животных, общества трезвости, охотников, спортивные общества и многие другие.

Проведенный анализ показал, что общественные организации Ставропольской губернии в последней трети XIX – начале XX в. являли яркий пример проявления гражданской инициативы населения. Для обеспечения стабильности общественных структур, предотвращения социальных конфликтов сегодня необходимо обратиться к практике общественных организаций досоветского периода.

### Литература

1. *Благотворительность в России.* – СПб., 1907.
2. ГАУГАСК. Ф. 96. Оп. 2. Д. 1531.
3. ГАУГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Д. 2542.
4. ГАУГАСК. Ф. 372. Оп. 1. Д. 5.
5. ГАУГАСК. Ф. 645. Оп. 1. Д. 12.
6. ГАУГАСК. Ф. Р -3823. Оп. 1. Д. 50.
7. ГАУГАСК. Ф. Р -3823. Оп. 1. Д. 55.
8. Колесникова М.Е. Вклад краеведческих обществ второй половины XIX – начала XX вв. в источниковедение ставропольской истории // *Запад – Россия – Кавказ: межвузовский научно-теоретический альманах.* Вып. 1. – Ставрополь, 2002.
9. Комарова И.И. *Церковно-археологические общества и музеи // Святыни и культура.* М., 1992.

10. *Краснов М. Историческая справка к двадцатипятилетию Общества для содействия распространению народного образования в г. Ставрополе.* – Ставрополь, 1913.

11. *Ованесов Б.Т., Судацков Н.Д. Труды съезда врачей Ставропольской губернии // Авиценна.* Ставрополь, 1998. № 10 (24).

12. *Отчет Комитета общества для содействия распространению народного образования в г. Ставрополе за 1897/98 уч. г.* – Ставрополь, 1898.

13. *Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г. Издание центрального статистического комитета МВД Под ред. Н.А. Тройницкого.* LXVII. Ставропольская губерния. 1905.

14. *Полное собрание законов Российской империи.* Т. 44. – СПб., 1873.

15. *3-е Полное собрание законов Российской империи.* Т. 17. – № 13736. СПб., 1900.

16. *3-е Полное собрание законов Российской империи.* Т. 26. – № 27479. – СПб., 1909.

17. *Степанский А.Д. История общественных организаций дореволюционной России.* М., 1979.

18. *Степанский А.Д. Общественные организации в России на рубеже XIX – XX веков. Пособие по спецкурсу.* Под ред. Проф. Н.П. Ерошкина. М., 1982.

19. *Степанский А.Д. Самодержавие и общественные организации России на рубеже XIX – XX вв.* – М., 1980.

20. *Труды Ставропольского общества для изучения Северо-кавказского края в естественно-историческом, географическом и антропологическом отношениях.* СПб., 1913. Вып. 2.

21. *Устав частной бесплатной зубной амбулаторной лечебницы для детей низших школ г. Ставрополя.* Ставрополь. Тип. Т.М. Тимофеева. 1916.

22. *Устав школы обученных сиделок при обществе врачей г. Ставрополя.* Ставрополь. Тип. Наследник. В.В. Берк. 1905.

### Сведения об авторе

**Понамарева Елена Юрьевна**, кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры философских и культурологических дисциплин Ставропольского государственного педагогического института. Сфера научных интересов – история возникновения и деятельности общественных организаций Северного Кавказа в досоветский период, историческая антропология, история Северного Кавказа, гендерные проблемы.



## ЯЗЫК, МЫШЛЕНИЕ, РЕЧЬ

*Ю.И. Леденев*

Вероятно, название этой статьи вызовет недоумение читателя: ведь этой теме посвящено неисчислимое количество работ самого различного уровня и достоинства от небольших публикаций до внушительных сочинений. Действительно, проблема взаимоотношения языка, мышления и речи принадлежит к числу вечных и нестареющих. В рассмотрении этой проблемы кровно заинтересованы философия, лингвистика, психолингвистика, когнитивистика, антропология и многие другие науки о человеке и человечестве. Каждая из этих наук уже предложила немало концепций, гипотез, теорий и соображений, и чем больше появляется различных подходов, тем труднее выработать такие общие положения, которые были бы приемлемы для разных наук. И, тем не менее, сложность и многоаспектность проблемы не должна порождать пессимизма. Вероятно, путь к ее решению лежит через осмысление частных сторон проблемы с позиций отдельных наук с перспективой интеграции полученных результатов. Не претендуя на истину в последней инстанции, постараемся сформулировать наше видение проблемы с позиций лингвистической науки.

Прежде всего, отметим, что выбор объектов осмысления, в качестве которых выступают язык, мышление и речь не случаен. К их определениям мы обратимся в дальнейшем, здесь же отметим, что язык – это совокупность ресурсов, которыми мы пользуемся в процессе общения, речь – это использование этих ресурсов, а мышление, если его рассмат-

ривать в узком смысле, есть зона взаимодействия между языком и речью, а также с внешними и внутренними сферами жизни человека.

Поэтому наблюдающееся в трудах различных ученых сопоставительное рассмотрение языка то с мышлением, то с речью, по-видимому, является недостаточным, проблема должна рассматриваться в её трехчленном единстве. Общепринятым в лингвистике является положение о том, что язык является не только достоянием, но, и созданием народа. Это справедливо в том смысле, что каждый из носителей языка считает его своей собственностью, частью своего «Я». Речь – это форма проявления языка в процессе общения, поскольку язык реализуется через нее и существует реально в форме речи. В этом плане речь представляет процесс реализации языка. Выполняя эту функцию, речь служит средством превращения общенародного языка в ту форму взаимодействия индивидуумов, которая проявляется при обмене мыслями. С другой стороны, речь – это совокупность тех языковых средств, которыми владеет и пользуется данный индивидуум в процессе общения.

Социальная природа языка и индивидуальная сопричастность к нему его носителей образуют ту основу, на которую опираются многочисленные теории науки о языке, среди которых одно из важнейших мест занимает теория языка и речи. Возникнув как результат преодоления неразграничения языка и речи, эта теория претерпела немало концептуальных трансформаций, связанных с различными оценками роли предметов ее рассмотрения. Так, сторонники психоло-



гического направления XIX века и опиравшиеся на них представители младограмматизма, полагавшие, что единственно реальной является речь, пришли к отрицанию роли национального языка, провозгласив положение о том, что национальный язык является всего лишь научной фикцией.

Смещение приоритета в сторону языка как социальной основы речи также приводило к преуменьшению роли антропоцентрического фактора и определенному дисбалансу в соотношении между языком и речью.

Гумбольдт, разграничивая язык и речь, основывался на ряде признаков: идеальное – материальное; внутреннее – внешнее; порождающий организм – продукт порождения; совокупность порождений и методов – отдельный акт речевой деятельности; совокупность актов речевой деятельности – отдельный её акт (1).

Популярность концепции Ф. де Соссюра основана на системных противопоставлениях в разных сферах проявления языка и речи. Антиномия языка и речи с этого времени включает дихотомии разного характера: язык социален – речь индивидуальна, язык системен – речь асистемна, язык устойчив – речь изменчива, язык есть форма – речь содержание (2). Разграничение языка и речи было предметом теоретических изысканий Л. Ельмслева (схема – узус) (3), Н. Хомского (языковая компетенция – языковое употребление) (4), В.З. Демьянкова, И.Б. Левонтиной, И.М. Кобозевой (5). Поскольку у отдельных лингвистов наблюдается сближение понятий «речь» и «речевая деятельность» это приводит к неоправданному расширению понятия «речь». С целью преодоления этого расширения возникают такие определения соотношения языка и речи, как код и обмен сообщениями, средство

и цель (Р.О.Якобсон) (6); диссоциация и интеграция (Э. Бенвенист) (7).

Но доминантой всех разграничений остается признание за языком социальной природы, а за речью – индивидуального проявления.

Эти критерии, взятые в их совокупности, служат достаточными основаниями для отграничения языка и речи, но не могут служить основой для отделения, для отрыва их друг от друга, ведь язык реализуется в речи, а речь представляет форму его существования. Таким образом, при всей их противопоставленности они представляют две стороны нерасторжимого единства.

Однако эти критерии не носят абсолютного характера. Дело в том, что само понятие «язык» не отграничено в достаточной мере от понятия «региолект», «диалект», а это последнее имеет как территориальную, так и социальную основу. С другой стороны, индивидуальная речь обусловлена социальными факторами, а в отдельных случаях перерастает в понятие «идиолект», что ставит ее на уровень социальный. Поэтому данное разграничение требует обоснования.

В числе признаков и функций мышления следует выделить способность дифференцировать и интерпретировать поступающие в мозг сигналы внешнего и внутреннего мира, устанавливать связи между ними, интегрировать в определенную картину и определять собственное положение мыслящего субъекта в этой картине. К числу таких сигналов относится и речь других людей, и собственные мысли. Ответом на них служат ментальные и поведенческие реакции, к числу которых относится и речь человека в ее внутренней и внешней формах, которая может явиться результатом когнитивных операций мышления.



Благодаря восприятию различных сигналов осуществляется осмысление и познавательная деятельность мозга, формируются вербальные и невербальные образы мира и понимание речи других людей.

В последнее время получило достаточно широкое использование терминов «антропоцентрический» и «социоцентрический». Первый из них подчеркивает индивидуально-личностное проявление отдельных элементов речи, а второй указывает на социальную обусловленность явлений языка и речи. В этой работе в названные термины вкладывается именно такое содержание. Исследователи считают, что построение «личностной» (8) парадигмы должно сыграть интегрирующую роль в полноте отражения языком картины мира, не достигаемой существовавшими доньше «безличностными» парадигмами (исторической, социальной, психологической, системно-структурной) (9). Введение «личностной» парадигмы может, по мысли Ю.Н. Караулова способствовать разрешению многих парадоксов лингвистики, в частности пролить свет на соотношение коллективного и индивидуального в языке; на то, каким образом язык может функционировать, оставаясь неизменным, и в то же время существовать, постоянно эволюционируя (парадокс Ш. Балли), и др. В связи с этим можно заметить, что антропоцентрический подход к изучению языка в широком смысле (т.е. соотношения говорящим знаков, которые он использует, со своим «Я») (10).

Полагаем, что в лингвистике будут выработаны другие, возможно более удачные термины для передачи указанных понятий.

В самом общем виде соотношения между языком в целом и речью каждого носителя, как мы уже отмечали, можно представить как соотношения между

общим и отдельным, между целым и частным его проявлением. Ни один из носителей языка не в состоянии использовать в речевой практике все ресурсы своего языка и обходиться лишь минимумом, который определен реальными условиями.

Остановимся на тех факторах, которые обуславливают особенности индивидуальной речи. Прежде всего, отметим, что они обнаруживаются во всех сферах речи, но ярче всего проявляются на лексико-семантическом уровне и в сфере фразеологии, в грамматике различия в основном сказываются в части определенных конструкций и в степени ответственности грамматическим нормам.

Среди факторов, оказывающих влияние на формирование характерных черт индивидуальной речи, следует различать социальные, ситуативные и индивидуальные. Первые и последние носят постоянный характер, являются устойчивыми, а вторые отличаются кратковременностью, непродолжительностью влияния, хотя они и оставляют след в последующем речевом поведении человека.

Действие социальных факторов объясняется тем, что каждый человек живет в условиях определенного социума, и его речь отражает характерные черты окружающей среды, будь то социум в широком смысле (макросоциум) или в узком смысле непосредственное окружение (микросоциум). К социальным факторам нужно отнести признаки того языка, который, собственно, и определяет речь отдельного человека. Чтобы на нем общаться, человек должен овладеть его основами, наиболее употребительной частью словаря и грамматики, фонетики и интонации, идиоматики и сочетаемости. Это то главное для данного языка, что в основном свойственно речи каждого его носителя. Но и в этом



главном у каждого имеются частные различия.

К числу социальных факторов относится принадлежность человека к определенной социальной группе людей, к тому или иному классу, от этого во многом зависит его имущественное положение, культурный уровень, грамотность, осведомленность об окружающем мире. От этого зависит, владеет ли он кодифицированным литературным языком или пользуется просторечием или даже арго. В рамках этих социальных категорий находится и та профессия, которой владеет человек и свойственный ему род занятий, предопределяющий преимущественное использование слов, свойственных носителям этой профессии. Естественно, что в речи шахтера чаще встречаются слова, связанные с его работой и жизнью. В речи учителя чаще звучат слова, относящиеся к его педагогической деятельности, социальных факторов нельзя не упомянуть и принадлежность к определенному территориальному диалекту. Ведь диалект – это микроязык, в недрах которого созревает речь человека, и черты этого диалекта сохраняются порой в течение всей его жизни. К социальным факторам относится также и роль того микроколлектива, в котором живет человек. Таким микросоциумом может быть и его семья, и тот круг людей, с которыми он постоянно общается. Всем известно, что имеются слова и выражения, которые употребляются только в узком кругу людей. Не следует исключать из социальных факторов различные увлечения, мало важную роль в формировании речи человека играют ситуативные факторы. Эти факторы обусловлены той ситуацией, которая во многом может определять речевое поведение. Поскольку речь выполняет контактоустанавливающие функции, то каждый говорящий приспосабливается к тем условиям, в которых в

данный момент осуществляется его высказывание. Эта приспособляемость обнаруживает как социальные, так и индивидуальные стороны. Сама направленность на общение отражает социальную сторону речи. Но наряду с этим здесь присутствует и индивидуальный момент, проявляющийся в спонтанности высказывания, в «перехватывании» (Г.Гийом) (10) мыслей и слов собеседника, в учете того, кто является собеседником.

Люди говорят неодинаково с детьми или взрослыми, с молодыми или пожилыми, с мужчинами или женщинами, с друзьями или противниками, в официальной или доверительной обстановке. Место высказывания принадлежит и тем индивидуальным факторам, которые тоже влияют на речь человека и которые зависят от его личностных особенностей, принадлежности к полу, что стало предметом изучения гендерной лингвистики, принадлежности к определенной возрастной группе, темперамент, особенности характера, интеллектуальное развитие, степень образованности, культуры, психолингвистический статус личности и т.д.

К числу индивидуальных факторов необходимо отнести и такое личностное свойство, как внимание, восприимчивость и память. Все эти стороны влияют на развитие речевых способностей и речевых потребностей личности. Таким образом, при характеристике причин, определяющих уровень речевых способностей человека должны учитываться три ряда факторов: 1) личностные, 2) ситуативные, 3) социальные. Ситуативные факторы занимают как бы промежуточное положение между социальными и индивидуальными. Особое значение в числе факторов формирования речи человека выполняет его социальное окружение, включая и макросоциум и микросоциум, и та роль, которую он выполняет. В то же время существенно



влияние и той исторической эпохи, которая определяет жизнь людей и в определенной мере нивелирует их речь. Ситуация речевого поведения может быть типичной или ситуативной. В условиях типичных речевых ситуаций вырабатываются привычки речевого поведения, речевые стереотипы. Совокупность социальных, ситуативных и индивидуальных факторов создает условия для формирования языковых вкусов и языковой моды.

Речь индивидуальна по воспроизведению, по говорению, по выбору пригодных для сообщения средств, по манере говорения, но она социальна по ориентации, потому что любое высказывание, любое проявление речи имеет направленный характер, имеет адресат, предназначена для сообщения, общения, для коммуникации. И даже выбор речевых средств тоже подчинен социальной потребности передать содержание сообщения максимально точно, максимально эффективно, поскольку говорящий всегда желает вызвать определенное впечатление от своего сообщения.

Речь оперирует языковыми категориями, то есть теми категориями, которые изначально проявляют себя как явления социальные, предназначенные для общения. Речь – это эмоционально-экспрессивный процесс, во многом отражающий психолингвистические особенности личности. Можно согласиться с теми, кто определяет ее как особое поведение личности в ситуации общения. Она обнаруживает творческие способности говорящего человека и в этом смысле феноменальна. Однако другие функции речи – фатическая, апеллятивная, коммуникативная, организационная, конативная, волюнтативная, эпистемическая – непосредственно детерминированы ситуацией общения и заключают в себе социальную мотивацию. В зависимости от намерений говорящего или от

его осведомленности речь может быть достоверной или недостоверной, по исполнению она может быть яркой или бледной, выразительной или вялой, по содержанию богатой или бедной. Однако обогащение речи осуществляется не только творческим гением говорящего, но и влиянием языковых ресурсов, то есть тоже связано с социальным фактором.

При разграничении языка и речи часто обращается внимание на то, что язык нормативен, а речь характеризуется отклонениями от нормы. Это нашло свое выражение в противопоставлении кодифицированного литературного языка и разговорной речи. Кодифицированный литературный язык характеризуется системой общепризнанных норм, тогда как разговорная речь обнаруживает разнообразные отклонения от них. Однако такое противопоставление может быть принято только лишь применительно к тем языкам, которые обладают литературной нормой. Разговорная речь отличается от кодифицированного литературного языка не отсутствием норм, а лишь уровнем нормативности, тем, что в некодифицированной речи эти нормы носят иной характер. Здесь различия носят не качественный, а в первую очередь количественный характер. Литературный язык является результатом целенаправленной деятельности его создателей, в то время как разговорная речь приближается к естественному узусу общения. У нее имеются свои, некодифицированные и потому размытые нормативы.

Таким образом, при разграничении кодифицированного литературного языка и разговорной речи должно приниматься во внимание не отсутствие во втором из этих объектов норм, а лишь их отличие от норм литературного языка.

В процессе исторического развития язык выработал средства выражения модальности, т.е. выражение реально-



сти/ирреальности, достоверности/недостоверности, желательности/нежелательности и других показателей, которые приближают высказывание к статусу речи. Существуют также различные средства выражения речевых намерений и других состояний иллюкутивности, которые в их совокупности можно назвать речевыми приемами, имеющимися в языке. Таким образом, с точки зрения выражения определенного содержания, существует некоторая зона переходности между собственно языковыми и речевыми средствами.

Язык, располагая определенной совокупностью лексических, грамматических и иных средств, располагает возможностями для передачи различных видов информации. С точки зрения языка несущественна логическая последовательность, правильность, достоверность. Эти моменты уже находятся в зоне функционирования речи. Таким образом, появляются как бы два плана соотношений между языком и речью: с одной стороны, речь пользуется языковыми средствами, в ней практически нет ничего такого, чего нет в языке, исключая, может быть, какие-либо индивидуальные новообразования. С другой стороны, как мы уже отмечали, язык реально существует только в речи, через нее, благодаря ей представляет собой некоторый инвариант, на который ориентируется индивидуальная речь различных людей.

Система языка – достояние социума, часто весьма многочисленного. Изменения в системе языка, поэтому носят диахронический, исторически обусловленный характер. Вариативность речевой системы тоже подчиняется требованиям времени, особенно, когда они касаются основных параметров, определяемых развитием языка в целом. Но в то же время вариативность речевой системы наблюдается и в синхронном аспекте в силу того, что ее носителями яв-

ляются многочисленные коммуниканты, которые не в одинаковой мере соблюдают нормы языка, находятся в неодинаковых речевых ситуациях, включая их прагматическую и эмоционально-экспрессивную оценку предмета речи. Но при этом речь сохраняет свое отношение к языку как варианта к инварианту, как отдельного к общему (Т.П. Ломтев), как явления к сущности.

В процессе общения осуществляется передача информации, которая представлена в виде последовательности звуков, морфем, слов, предложений и более крупных языковых единиц. Поочередно общающиеся в этих единицах кодируют содержание своих мыслей, переводя внутреннюю речь в звуковую или письменную. Получаемые сигналы, по мере их поступления, слушающий стремится раскодировать, привести в систему, осмыслить, добываясь по возможности тождества или, по крайней мере, близости с тем содержанием, которое было вложено говорящим. Проверка адекватности воспринятой информации осуществляется обычно в диалогической речи путем построения и передачи указанным способом ответной реплики автору первого сообщения. При этом второй участник диалога теперь уже превращается в отправителя ответного высказывания, а первый – в реципиента. В каждом из этих случаев передача информации носит линейный характер и предстает в виде последовательности знаков языка. Однако процесс кодирования сообщаемой информации, равно как и процесс ее восприятия и осмысления не укладывается в рамки линейности. Особенность речи состоит в том, что она воспринимается комплексно, причем формирование тех или иных понятий осуществляется не только благодаря их контактному расположению, но и нередко учитывается их дистантность. Так в некоторых языках с аналитической структурой



грамматические элементы составной словоформы могут располагаться не рядом, а на некотором удалении. Так, например, в немецком языке отделяемые приставки могут располагаться в конце предложения, а не рядом с глаголом-сказуемым; в рамочных конструкциях спрягаемая часть глагольной аналитической словоформы может быть отделена от неспрягаемой, но несущей в себе лексическое значение, целым рядом слов. Следовательно, обработка получаемой речевой последовательности предполагает некоторое отступление от порядка физического следования элементов информации через локально-звуковой канал.

И все же линейный характер передачи информации не вызывает сомнения. В этом смысле передача информации может быть чисто внешне уподоблена телеграфной или телетайпной связи, когда между участниками общения существует канал линейного характера. Но в результате правильного восприятия и осмысления информации реципиент воссоздает не только содержание, но и определенные образы и эмоции. Здесь напрашивается еще одна физическая аналогия. На экране телевизора или монитора компьютера электронный луч оставляет множество последовательных точек, которые благодаря инерционности нашего зрения сливаются в изображение. Однако между работой электронного луча, который с большой скоростью из последовательных точек и строк создает изображение, и нашими восприятиями элементов сообщения существует принципиальное различие. В нашем сознании линейная последовательность вызывает нелинейные, а пространственные образы, из которых формируется целостная картина. Линейная последовательность получения информации превращается в зримые образы, обладающие пространственной объемностью и

вызывающие соответствующее впечатление у читающего или слушающего.

Такая трансформация приводит к результатам, которые согласуются с передаваемым содержанием и соответствуют той или иной сфере устного или письменного общения. Она приобретает когнитивный и прагматический характер, согласующийся с заданными задачами и с особенностями того стиля речи, к которому относится.

В разговорной речи возникают ситуативные элементы картины мира. В художественном повествовании создаются описания, образы людей, выражаются чувства, побуждения, достигается художественно-эстетический эффект. В деловой речи и научном стиле создаются строгие конструкции, формулируются понятия. В исторических и философских сочинениях и в лекциях по этим дисциплинам формируются взгляды, определяется мировоззрение.

Вызывает удивление тот непреложный факт, что все носители одного языка обладают способностью одинаково кодировать собственную речь и мысли в звуковые или графические последовательности и подвергать раскодированию получаемых линейных сообщений, превращать их в адекватные образы и мысли, соответствующие тому, что сообщил отправитель речи. Подобные способности не являются универсальными и формируются в процессе овладения каждым языком в отдельности. При переводе информации с одного языка на другой процесс декодирования осложняется в связи с необходимостью для слушающего или читающего подбирать межъязыковые эквиваленты, относящиеся к осмыслению слов, конструкций и различного рода функциональных операторов. Перевод на другой язык представляет собой дополнительную активную целенаправленную деятельность человека



на этапе декодирования линейной информации.

Полученная таким образом информация может носить либо кратковременный, либо долговременный характер, оставаясь, порой на многие годы и даже на всю жизнь. Учет этого обстоятельства должен приниматься во внимание на всех этапах обучения и воспитания в школе, в вузе, в семье. Таким образом, высказанные соображения имеют и педагогическое значение.

Весь механизм передачи информации и превращения ее в человеческом сознании в многомерные построения и образы представляет для целого ряда наук, включая лингвистику, психолингвистику, нейролингвистику, философию, когнитивистику и др., совокупность сложнейших и пока еще не получивших исчерпывающего научного освещения проблем и вопросов. Есть все основания полагать, что углубленное изучение всех стадий процесса общения с позиций лингвистической науки и психолингвистики обогатит теорию познания человеческой речи и языка в целом новыми данными и фактами.

Из сказанного следует, что проблема соотношений между различными аспектами языка и речи требует дальнейшего всестороннего рассмотрения. Вместе с тем речевая реализация явлений языка осуществляется в сфере деятельности процесса мышления. Отбор языковых средств, их компоновка в высказывании, оформление по законам грамматики, стилистики и с учетом условий дискурсивного использования, передача линейной информации с целью создания условий образного её восприятия протекает в области деятельности разнообразных и вместе с тем типизированных для каждого языка законов мышления.

Даже краткий обзор различных сторон проблемы, которой посвящена наша статья, убеждает в том, что составляющие её вопросы должны быть, разумеется, в корректной и методически обоснованной форме затронуты в процессе обучения студентов-филологов и проведения их научно-исследовательской работы.

### Литература

1. Гумбольдт В. фон. *Избранные труды по языкознанию*. – М.: Прогресс, 1984. – С. 47, 78, 82, 115, 158, 329.
2. Соссюр Ф. де. *Труды по языкознанию*. – М.: Прогресс, 1977. – С. 52, 57, 206, 211.
3. Ельмслев Л. *Пролегомены к теории языка // Новое в лингвистике, 1960*. – Вып. 1. – С. 333-343.
4. Хомский Н. *Аспекты теории синтаксиса*. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – С. 22-29.
5. *Язык о языке* / Под ред. Н.Д. Арутюновой. М., 2000. – С. 193-362.
6. Якобсон Р.О. *Язык и бессознательное*. – М.: Гнозис, 1992. – С. 29-47.
7. Бенвенист Э. *Общая лингвистика*. – М.: Прогресс, 1974. – С. 60-66.
8. Винокур Т.Г. *Говорящий и слушающий: Варианты речевого поведения*. – М.: КомКнига, 2005. – С. 20.
9. Караулов Ю.Н. *Русская языковая личность и задачи её изучения // Язык и личность, М., 1989*. – С. 19.
10. Степанов Ю.С. *Семиотический принцип описания языков // Принципы описания языков мира, М., 1975*. – С. 281.
11. Гийом Г. *Принципы теоретической лингвистики*. – М.: Прогресс, 1992. – С. 67-89.

### Сведения об авторе

**Леденев Юрий Иванович**, доктор филологических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, академик МАН-ПО, председатель докторского диссертационного совета, подготовил 50 докторов и кандидатов филологических наук. Автор около 300 теоретических и методических печатных работ. Область научных исследований: проблемы общего языкознания, теории лингвистических связей, теории неполнозначных слов в русском языке.

## КОГНИТИВНЫЕ ОСНОВАНИЯ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ЛИНГВИСТИКЕ

*Ю.Ю. Леденев*

Если человек является непостижимой гармоничной совокупностью всех своих свойств и функций, то наука, его изучающая – антропология – это не только методологическая парадигма, но и то, что позволяет субъекту исследования окунуться в самого себя. А поскольку инструментом человека в пути познания является его разум, то совершенно естественно появление еще более «эгоцентрично» сфокусированной науки – науки, изучающей разум, или когнитивистики.

Сама по себе антропология, которую интересует разум, в научно-наивном представлении выглядит совокупностью трех своих ипостасей:

- Нейробиологический и нейрофизиологический циклы медико-биологического направления, изучающие морфологические и биохимические механизмы того, что мы называем высшей нервной деятельностью.

- Психологический цикл, для которого высшая нервная деятельность привлекательна в силу своей рефлексии окружающего и внутреннего мира (который сам подлежит изучению этими же науками).

- Когнитивный цикл – изучение мышления и разума как силы, отображающей, модернизирующей, моделирующей и трансформирующей мир.

Таким образом, сведем к трем основным составляющим частям науку о человеке и его разуме. Какой из них отдать приоритет?

В русле европейской общенаучной традиции господствовали две группы методологических устремлений: аналитизм и синтетизм; дедукция и индукция. Однако на рубеже тысячелетий философский подход принял иные очертания: богатый накопленный опыт подвел науку к новой парадигме методологической рефлексии.

Условно ее развитие можно разделить на три этапа:

- Овладение возможно более значительным комплексом эмпирических данных, и построение на этой основе эклектично-механистических теорий, которые можно, вслед за инициаторами, назвать теориями дарвинистской парадигмы.

- Этот эклектизм все более разрушался изнутри – эмпирические данные накапливались такими темпами, что элементарные заключения над ними перестали удовлетворять научное сообщество – ведь эмпирика всегда накапливает как позитивную, так и негативную информацию; информацию укладывающуюся в теории и не укладывающуюся в них; информацию, вроде бы имеющую отношение к объекту и вроде бы не имеющую.

Именно последнее свойство эмпирических данных, в достоверности которых не возникает вроде бы, сомнения, породило появление огромного количества смежных наук, многие из которых были названы даже псевдонауками – ср., например, педологию.

Смущало лишь то, что в каждой, даже весьма самостоятельной (я не говорю о шарлатанских) науке так или иначе



прослеживалось и проросло рациональное зерно, которому не было еще применения.

Эта первая методологическая революция сопровождалась не менее разнообразными, и нередко взаимно противоположными тенденциями в парадигме научного поиска. Ярким примером могут служить сформировавшиеся в лингвистике (при доминирующей роли сравнительно-исторического метода) младограмматизм и структурализм.

Для нас, наблюдателей начала 3 тысячелетия, знаковым характером, знаменующим гносеологическую революцию этого периода, является раскол исследователей, занимавшихся дихотомией, возникшей еще в недрах старой лингвистики: изучение плана выражения оказалось противопоставленным изучению плана содержания.

Работа в этих двух направлениях была не менее плодотворна, ибо позволяла взглянуть на языковую ткань с новых позиций. Наиболее значительным результатом проведенных грандиозных исследований послужило новое количественно-качественное изменение, приведшее от уже традиционных формального и семантического направлений (при этом не поглотившего их, а давшего новую базу и открывшего новые горизонты) – изменение, которое вылилось в революционное по своей сути формирование двух новых направлений: генеративизма и функционализма, которые не только по праву оценили старое, но и впитали все достижения предыдущей лингвистики.

Как видно, этот второй, постдарвинистский этап развития науки о человеке, в аспекте исследования его языка, оказался довольно бурным.

Тем не менее все движение лингвистики в этих разнообразных направлениях, с одной стороны, создало такую базу исследований, которые еще долгое

время будут актуальны в самых различных областях научного поиска. А с другой стороны, в недрах уже указанных направлений совершенно закономерно и неотвратимо зародился «*infant terrible*» – ужасное дитя редуccionизма – как результат слишком большого для осмысления объема эмпирического материала, а также как антипод оптимистическому универсализму, вернувшемуся в науку еще со времен Пор-Рояля.

Х. Шендер пишет, что знакомство З. Фрейда с учением де Соссюра ... могло бы коренным образом изменить судьбу психоанализа...». Это означало бы более раннее формирование фундаментальной психолингвистики и фундаментального психоанализа, однако это был лишь досадный просчет госпожи Истории, и при этом ничего не изменилось – обе науки сформировались и шли каждая своими путями, пока, наконец, не пересеклись уже в 20 веке. Праотец психолингвистики – В. фон Гумбольдт, обозначивший вектор методологического поиска, в дальнейшем приведший к возникновению когнитивной науки и его последователи – отечественные величайшие лингвисты и филологи А.А. Потебня и Д.Н. Овсяннико-Куликовский, сформулировавшие основы психолингвистики – заложили те основы истинно филологического (читай – антропоцентрического) – подхода, который позволил подступиться к исследованию мысли и языка как единого и неделимого двустороннего целого, за что сегодня им благодарны целые поколения лингвистов. Антропологов и психологов.

В тот, уже далекий для нас, детей нового тысячелетия, период, данные для новой науки черпались интуитивно из океана информации, поставляемого историками языка и формалистами. Однако более современные, новые учения в устах Д. Уорфа и Л.С. Выготского и его последователей (А. Н. Леонтьева, А. Р.



Лурия, С. Л. Рубинштейна) внесли упорядоченность в структуру новой науки, которая как психолингвистика оказалась внезапно на периферии лингвистики, а как зародыш когнитивной науки, угнездилась в самом ее сердце.

Первые ростки когнитивизма возникли не только из психолингвистики. Большую роль сыграли здесь и формальное, и функциональное, и генеративное направления, которые объединились вокруг семиотики, разрабатывающей знаковую природу естественного языка.

Развитию когнитивной науки способствовало большое количество как позитивных, так и негативных (с ее точки зрения) открытий, ставивших в тупик исследователей языкового разума.

Так, нейрофизиологи выявили, что человеческий мозг является самым совершенным в известной нам Вселенной объектом, поскольку число связей в нем превышает число атомов в известном нам Космосе. А Эйнштейн и его последователи убедительно доказали, что в любом эксперименте воздействие экспериментатора изменяет картину поведения исследуемого объекта. Психологи и психоневрологи убедительно продемонстрировали неспециализированность участков коры большого мозга при выполнении различных видов деятельности, а фонетисты до сих пор не могут решить, какие из формантных свойств фонем выполняют дистинктивную роль.

С другой стороны, развитие теории информации привело к новому искушению – свести (и, как обычно, редуционистским путем) процедурные возможности человеческого мышления к универсальной модели «черного ящика», – только, как в «Сказке о тройке» А. И. Б. Стругацких, оказалось, что «этот ящик – не совсем ящик, а вернее, совсем не ящик», и вывести хотя бы скольконибудь удовлетворительной корреляции

между тем, что происходит «на входе» и тем, что мы наблюдаем «на выходе» кибернетикам, которые позднее «трансформировались» в специалистов по искусственному интеллекту, не удалось.

Таким образом, получается любопытная картина. С одной стороны, каждый из зарекомендовавших себя подходов не просто претендует на адекватность решения антропологических, психологических, поведенческих и прочих задач, но и в состоянии решить их – правда, для «своей модели человека». С другой стороны, ни одна из этих задач не только не претендует на всеобъемлющий характер своего решения, но и «расчленяет» сам объект исследования на нефункциональные с точки зрения целого фрагменты.

Человек, ставший объектом исследования для себя, является одновременно и субъектом научного поиска. В процессе этого поиска он умудряется расчленить себя на функциональные ипостаси, каждая из которых предназначена или может служить объектом своего поля исследования. И эти исследования, если забыть о постулате Эйнштейна в взаимодействии объекта и экспериментатора), в рамках декларируемых ими задач проходят вполне успешно. При этом каждый исследователь, безусловно, должен бороться и с издержками дарвинизма, когда препарирование отдельных фрагментов дает очень много для объяснения этого фрагмента, и почти ничего – для объяснения целостного феномена.

Современный спектр антропологических наук предопределил и изменения в их методологии. Это особенно заметно на, как минимум, двух науках о человеке, которые в результате такого развития стали приобретать особый статус.

С одной стороны, весь спектр наук, которые изучают этот самый сложный и уникальный объект – человека – во-



шел неотъемлемой частью в парадигму антропологии.

Науки же, которые стали изучать самый сложный объект Вселенной – человеческий мозг, в том числе его функционирование – объединились под флагом когнитивной парадигмы.

Безусловно, в общефилософском смысле когнитивистика относится к антропологии как частное к общему, но нельзя не отметить некоторого равноправия и взимодетерминированности между ними:

- антропология изучает человека во всех его ипостасях, а важнейшим определяющим фактором человека является все-таки не антропоморфизм, а разум;

- когнитивная наука изучает главное, что отличает человека – его разум, одной из ипостасей которого является мышление.

Таким образом, каждая из этих наук изучает суть того, что является предметом антропологии. Однако эти два направления невзаимозаменяемы.

Когнитивная наука молода, ее объектами являются идеальные сущности – то операциональное пространство, которое превращает деятельность в разумную деятельность.

У когнитивной науки недавно появилось новое обоснование. Некоторые

физики и философы считают и доказывают, что третьим состоянием бытия, определяющим взаимодействие первых двух – материи и энергии, является информация. А человек – это самый универсальный, придуманной природой, инструмент обработки информации, причем практической ее обработки.

В этом случае антропология – это блок дисциплин, изучающий носителя этого уникального третьего состояния бытия, правящего миром и организовывающего его.

Лингвистика же в этой парадигме – наука, изучающая видоизменение и материализацию мысли, человеческое восприятие знаковой информации, меняющее мир вокруг нас, а следовательно, и строящее тот дом духа, которым для нас является Слово – задуманное, рожденное, воспроизведенное и воплощенное.

#### *Сведения об авторе*

**Леденев Юрий Юрьевич**, доктор филологических наук, доцент Ставропольского государственного педагогического института. Автор более 80 научных работ, 3 монографий, руководитель аспирантуры. Область научных исследований – теория изофункциональности в синтаксисе русского языка.

\* \* \*



## ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ В АСПЕКТЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

*Е.Н. Атарщикова*

В условиях отсутствия четко выраженной национальной идеи в современном российском обществе особое значение обретают духовные ценности, среди которых, на наш взгляд, объединяющей основой является родной язык, формирующий духовно-ориентированное ментальное мышление, способствующее формированию национального самосознания личности, ее этической идентичности.

История становления и развития языкознания свидетельствуют о том, что сменявшие друг друга научные направления и учения, не смотря на очевидные различия, взаимно дополняли друг друга, представляя язык как сложнейший феномен, в котором сочетаются материальное и идеальное, психическое и биологическое, общеизвестное и индивидуальное, вечное и подвижное. Логика развития научных знаний, появление новых течений в лингвистике говорят о том, что сложность этого предмета исследования определяется не столько внешними наблюдаемыми формами, сколько его внутренним устройством и содержанием.

Современное языкознание, совершенствуя различные методы исследования, продолжает традиции науки о языке, уходящими своими корнями в глубокую древность. Сформулированная в античном языкознании теория именования, в которой Слово трактовалось как основа становления мира, в современной науке вновь выдвигается на передний план. Сегодня в языкознании прослеживается тенденция к синтезированию раз-

личных идей и методов лингвистического анализа, разработанных в философии языка и исследовательской практике различных лингвистических школ и течений, что оказывает влияние на общий уровень науки о языке, стимулируя ее развитие. Особенно динамично сегодня развивается антропологическая парадигма языкознания. В антропоцентрической составляющей «язык рассматривается в широком экзистенциальном и понятийном контексте бытия человека – в тесной связи с сознанием и мышлением, его духовным миром...» (Пустовалова В.И.) Данный подход берет начало в лингвофилософской концепции В. фон Гумбольдта, который полагал, что изучение языка «не заключает в себе конечной цели, и вместе со всеми прочими областями служит высшей и общей цели совместных устремлений и человеческого духа, цели познания человечеством самого себя и своего отношения ко всему видимому и скрытому вокруг себя» (4,383). Кроме такого решения проблемы имеют место и другие варианты истолкования антропоцентризма в языке. В первом варианте язык одушевляется, наделяясь чертами человека. Второе решение предлагает рассматривать язык как часть человека. Третья разновидность объектом лингвистики видит человека, изучаемого в аспекте владения языком. Наиболее разрабатываемым является гумбольдтовский подход, где язык интерпретируется как конструктивное свойство человека, а человек, в свою очередь, определяется через язык.

К числу новейших лингвистических направлений можно отнести этнолингвистику, психолингвистику, социо-



лингвистику, ареальную лингвистику. Создание таких крупномасштабных проектов, как лингвокультурология, этнолингвистика, свидетельствуют, по нашему мнению, о расцвете этой области языкознания.

Этнолингвистика изучает язык в его отношении к культуре народа. Она исследует взаимодействие языковых, этнокультурных и этнопсихологических факторов в функционировании и эволюции языка. С помощью лингвистических методов она описывает «план содержания» культуры, народной психологии. Мифологии независимо от способа их формального выражения (слово, обряд, предмет и т.д.). На передний план выдвигаются вопросы, связанные с изучением речевого поведения «этнической личности» в рамках культурной деятельности как отражение этнической языковой культуры мира. Предметом этнолингвистики является содержательный и формальный анализ устного народного творчества в рамках материальной и духовной культуры, а также описание языковой картины (а точнее языковой модели) мира того или иного этноса. В рамках этнолингвистики существуют разные течения и направления: немецкое (Э. Кассирер, Й. Трир, Л. Вейсгербер), русское (А.А. Потебня, школа Н.И. Толстого), американское (Ф. Боас, Э. Сепир, Б. Уорф), которые различаются не только предметом исследования, но и исходными теоретическими позициями. Если представители немецкой и русской этнолингвистических школ разрабатывают философско-лингвистические идеи Ф. Шлегеля и В. Гумбольдта, то американская школа опирается прежде всего на учение Э. Сепира, выдвинувшего идею детерминации мышления народа структурой языка (структура языка, — гласит гипотеза Э. Сепира и его ученика Б. Уорфа, — определяет структуру мышления и способ познания внешнего мира,

т.е. реальный мир в значительной степени бессознательно строится человеком на основе языковых данных, поэтому познание и членение мира, по Э. Сепиру, зависит от языка, на котором говорит и мыслит тот или иной народ); язык, таким образом, рассматривается как самодеятельная сила, творящая мир.

Однако антропоцентричность науки конца XX века, и в частности многочисленные работы по семантике, заставляют предположить обратную картину: первичны ментальные представления, которые обусловлены самой действительностью и культурно-историческим опытом народа, а язык лишь их отражает, т.е. векторы в указанной двойной корреляции должны быть переориентированы. Вместе с тем нельзя не признать, что в развитии мышления каждого отдельного человека роль языка огромна: язык (его словарный состав и грамматика) не только хранит информацию о мире (являя собой своеобразную «библиотеку знаний»), но и передает ее в виде созданных на нем устных или письменных текстов (являя собой «библиотеку текстов»), оказывая тем самым влияние на формирование и развитие культуры народа.

Речь идет о становлении нового направления — лингвокультурологии, изучающей воплощенную в живой национальной язык и проявляющуюся в языковых процессах материальную и духовную культуру. Она позволяет установить и объяснить, каким образом осуществляется одна из фундаментальных функций языка — быть орудием создания, хранения и трансляции культуры. Ее цель — изучение способов, которыми язык воплощает, хранит и транслирует культуру; изучение культурной семантики языковых знаков, которая формируется при взаимодействии двух разных кодов: языка и культуры, так как каждая языковая личность одновременно явля-

ется и культурной личностью. Поэтому языковые знаки выполняют функцию языка культуры, что выражается в способности языка отображать культурно-национальную ментальность ее носителей. Абстрагируясь от дискуссионного момента (лингвокультурология – это теория или метод?), предпримем попытку охарактеризовать данное направление как подход в рамках антропоцентрической парадигмы.

Лингвокультурология – это наука, исследующая исторически и современные языковые факты духовной культуры. Некоторые ученые (В.Н.Телия) полагают, что она исследует только синхронные действия языка и культуры, живые коммуникативные процессы и связь используемых в них языковых выражений с синхронно действующим менталитетом народа. По мнению Телия В.Н., «лингвокультурология ориентирована на человеческий фактор в языке и на языковой фактор в человеке. Лингвокультурология – достояние собственно антропологической парадигмы науки о языке, центром притяжения которой является феномен культуры» (22, 132). Опишем **основные постулаты лингвокультурологии**, опираясь на ее понимание такими авторами, как В.Н.Телия и В.И.Пустовалова, которые в рамках неогумбольдианства, развивают идеи Ф.Боаса, Э.Сепира и др.

1. Разграничиваются две формы культуры: материальная и духовная. Духовная культура понимается как феномен, обладающий семиотической природой. В этом смысле взаимоотношения языка и культуры рассматриваются как отношения семиотических систем.

2. Культура и язык – формы познания, отображающие мировидение и миропонимание человека. В отличие от культуры, являющейся процессом и продуктом самосознания человека, язык

фиксирует мировоззрение в виде наивной картины мира, отраженной в языке.

3. Культура и язык существуют в диалоге между собой. Диалогизм отношений культуры и языка проявляется в том, что говорящий и адресат речи в то же время и субъекты культуры. Для успешной коммуникации необходимо не только владение одним языковым кодом, но и апеллирование к фоновым знаниям, которые культурно детерминированы.

4. Общей теорией культуры и языка признается нормативность. Субъект культуры как индивид противопоставляется обществу, языковая личность также в известной степени антиномия языковому коллективу. Норма регулирует противоречия, возникающие между свободой и канонами, творчеством и общественным предписанием.

5. Противопоставление динамики и статики характерно как для культуры, так и для языка. Если культура своего рода историческая память, то язык – это аккумулятор этой памяти. Наличие кумулятивной функции в языке обеспечивает межпоколенную трансляцию духовных культурных ценностей.

6. Язык по отношению к определенной части культуры выполняет орудийную функцию, являясь носителем, кроме лингвистических, также и культурных концептов.

7. Лингвокультурологическая контаминированность языкового знака требует разграничения культурной и лингвистической компетенций. Как справедливо полагает В.Н.Телия, «переключение языковой компетенции в культурную интерпретацию языковых знаков в категориях культурного кода. Владение такого рода интерпретацией и есть культурно-языковая компетенция» Лингвокультурология – интегративная область знаний, вбирающая в себя результаты исследования в культурологии и языкознании, этнолингвистике и куль-



турной антропологии, поэтому в ней применяется комплекс познавательных методов и установок, группирующихся вокруг смыслового центра «язык и культура».

8. К началу XXI века язык в лингвистической литературе имеет весьма изменчивый «образ». У самого термина «язык» есть, по крайней мере, два взаимосвязанных значения: 1) «язык вообще», т.е. язык как определенный класс знаковых систем; 2) «конкретный, так называемый этнический, или идиоэтнический, «язык», некоторая реально существующая знаковая система, используемая в социуме, в некоторое время и в некотором пространстве» (8). Функциональным понятием языка, на наш взгляд, в XXI в. целесообразно считать определение: «Язык есть пространство мысли и дом духа». Его прообразом стало известная дефиниция философа – экзистенциалиста Мартина Хайдеггера: «Язык – дом бытия», он еще добавлял: «Язык вместе с тем еще и жилище человеческого существа» (26, 354).

В науке формируются и особые методы познания, которые могут быть применимы к анализу любого культурного феномена. Они представляют собой комплекс познавательных приемов, операций и процедур, которые формировались в рамках наук, составляющих фундамент лингвокультурологии, но трансформировались под конкретные направления исследований. Отбор методов зависит как от целей и задач исследования, так и от позиции и индивидуальных пристрастий исследователя, его принадлежности к той или иной школе. Методы лингвокультурологии – это совокупность аналитических приемов, операций и приемов, используемых при взаимосвязи языка и культуры. Поскольку лингвокультурология – интегративная область знаний, вбирающая в себя результаты исследования в культурологии и

языкознании, этнолингвистике и культурной антропологии, в ней применяется комплекс познавательных методов и установок, группирующихся вокруг смыслового центра «язык и культура».

Всякий научный метод имеет свои рамки применения, т.е. аксиомой современной науки является тезис об ограниченности любого метода. Взаимодействующие язык и культура настолько многоаспектны, что познать их природу, функции, генезис при помощи одного метода невозможно. В лингвокультурологии стало актуальным использовать лингвокультурологические и социологические методы: методику контент-анализа, фреймовый анализ, нарративный анализ, восходящий к В.Проппу; методы полевой этнографии (описание, классификации, метод пережитков и др.); открытые интервью, применяемые в психологии и социологии; метод лингвистической реконструкции культуры, используемый в школе Н.И.Толстого. Можно исследовать материал как традиционными методами этнографии, так и приемами экспериментально-когнитивной лингвистики, где важнейшим источником материала выступают носители языка (информанты). Данные методы вступают в отношения взаимодополнительности, особой сопряженности с разными познавательными принципами, приемами анализа, что позволяет исследовать сложный предмет взаимодействия языка и культуры. Особая область исследования – лингвокультурологический анализ текстов, которые как раз являются подлинными хранителями культуры. Приобщение человека к культуре происходит путем осмысления «чужих» текстов, пропуская их через собственные чувства, опыт, мировоззрение. Будучи ничтожно малым элементом внешнего мира, текст (книга) вбирает его в себя и становится для читающего человека важнейшим источником познания.



В рамках обозначенной проблемы необходимо разработать новую систему работы приобщения молодежи к культуре родного народа, что потребует определения методики базовых понятий культуроведческой направленности, отбора типичных национальных артефактов и использования культуроведческого текста. Выявлено два направления в реализации этого подхода: а) обучение русскому языку в контексте русской культуры; б) осознание русской культуры во взаимодействии с культурой других народов.

Формирование лингвистической, языковой, коммуникативной и культуроведческой компетенций является основой базовой культуры. Изучение русского языка должно соотноситься с современными лингвистическими концепциями, а также с научными данными, полученными в области социо-, психолингвистики, этнопсихологии и т.д. Выявление культурно-языковой компетенции является главной целью лингвокультурологии.

В лингвокультурологии оформилось к сегодняшнему дню несколько направлений:

1. лингвокультурология отдельной социальной группы, этноса в какой-то яркий в культурном отношении период, т.е. исследование конкретной лингвокультурной ситуации;

2. диахроническая лингвокультурология, т.е. изучение изменения лингвокультурного состояния этноса за определенный период времени;

3. сравнительная лингвокультурология, исследующая лингвокультурные проявления разных, но взаимосвязанных этносов;

4. сопоставительная лингвокультурология. Она только начинает развиваться. На сегодняшний день ее основы наиболее полно представлены в работе М.К. Голованивской «Французский мен-

талитет. С точки зрения носителя русского языка» (3). Материалом для анализа автору послужили абстрактные в русском и французском языках существительные: судьба, опасность, удача, душа, ум, совесть, мысль, идея.

5. лингвокультурная лексикография, занимающаяся составлением лингвистических словарей. На основе таких словарей изучение взаимодействия языка и культуры становится достаточно продуктивным.

В Москве сложилось четыре лингвокультурологические школы. Школа Ю.С. Степанова по методологии близка концепции французского лингвиста Э.Бенвениста, который развил идею о сотрудничестве лингвистики с гуманитарными науками. Целью ее является описание констант культуры в их диахроническом аспекте. Верификация их содержания проводится с помощью текстов разных эпох, т.е. как бы с позиций внешнего наблюдателя, а не активного носителя языка. Школа Н.Д. Арутюнова исследует универсальные термины культуры, извлекаемые из текстов разных времен и народов. Эти культуры также конструируются с позиции внешнего наблюдателя, а не реального носителя языка. Школа В.Н.Телия известна в России и за рубежом как Московская школа лингвокультурологического анализа фразеологизмов (MSLCFras). В.Н.Телия и ее ученики исследуют языковые сущности с позиций рефлексии носителя живого языка, т.е. это взгляд на владение культурной семантикой непосредственно через субъект языка и культуры. Данная концепция близка взглядам А.Вежбицкой (*lingua mentalis* – ментальная лингвистика). Школа лингвокультурологии создана в Российском университете дружбы народов В.В. Воробьевым, В.М. Шаклеиным и др., развивающими концепцию Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова.



Итак, лингвокультурология – гуманитарная дисциплина, изучающая воплощенную в живой национальный язык и проявляющуюся в языковых процессах материальную и духовную культуру. Она позволяет установить и объяснить, каким образом осуществляется одна из фундаментальных функций языка – быть орудием создания, хранения и трансляции культуры. Ее цель – изучение способов, которыми язык воплощает, хранит и транслирует культуру. Основными компонентами лингвокультурологии являются:

- онтология культуры: многообразие ее определений и ракурсов познания, социальных функций и параметров;

- гносеология культуры: основания культурологического знания и его места в системе наук, внутренняя структура и методология;

- морфология культуры: основные параметры ее функциональной структуры как системы форм социальной организации, регуляция и коммуникации, познания, кумуляции и трансляции социального опыта;

- культурная семантика: представления о символах, знаках и образах, языках и текстах культуры, механизмах культурного коммуницирования;

- антропология культуры: представления о личностных параметрах культуры, о человеке как «производителе» и «потребителе» культуры;

- социология культуры: представление о социальной стратифицированности и пространственно-временной дифференцированности культуры, о культуре как системе «правил игры» и технологий социального взаимодействия;

- социальная динамика культуры: представления об основных типах социокультурных процессов, генезисе и изменчивости культурных феноменов и систем;

- историческая динамика культуры: представления об эволюции форм социокультурной организации (с. 39-46).

При всем различии в существующих направлениях нам представляется, что предметом современной лингвокультурологии является изучение культурной семантики языковых знаков, которая формируется при взаимодействии двух разных кодов: языка и культуры, так как каждая языковая личность одновременно является и культурной личностью. Поэтому языковые знаки выполняют функцию языка культуры, что выражается в способности языка отображать культурно-национальную ментальность ее носителей. В этой связи можно говорить о «культурном барьере», который может возникнуть при условии соблюдения всех языковых норм.

Анализ языковых единиц в контексте культуры привел к постановке ряда новых для лингвистики проблем. Лингвокультурология как самостоятельная отрасль знаний должна решать свои специфические задачи и при этом ответить на ряд вопросов, которые в наиболее общем виде можно сформулировать так:

1. Как участвует культура в образовании языковых концептов?

2. К какой части значения языкового знака прикрепляются «культурные смыслы»?

3. Осознаются ли эти смыслы говорящим и слушающим, и как они влияют на речевые стратегии?

4. Существует ли в реальности языковая компетенция носителя языка, на основании которой воплощаются в текстах и распознаются носителями языка культурные смыслы? В качестве рабочего определения культурно-языковой компетенции принимается следующее: естественное владение языковой личностью процессами речепорождения и речевосприятия и, что особенно важно, владение установками культуры; для до-



казательства этого нужны новые технологии лингвокультурологического анализа языковых единиц.

5. Как систематизировать основные понятия данной науки, т.е. создать понятийный аппарат, который не только бы позволил анализировать проблему взаимодействия языка и культуры в динамике, но обеспечил бы взаимопонимание в пределах данной научной парадигмы – антропологической, или антропоцентрической.

### Литература

1. Алпатов В.М. Об антропоцентричном и системоцентричном подходах к языку // Вопросы языкознания. – 1993. – №3.
2. Барт Р. Семиотика как приключение // Мировое древо. – 1993. – № 2.
3. Головановская М.К. Французский менталитет. С точки зрения носителя русского языка. – М., 2001.
4. Гуревич П.С. Культурология. – М., 1996.
5. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. – М., 1985.
6. Интервью с Жаком Деррида // Мировое древо. – 1992. – №1.
7. Ионин Л.Г. Социология культуры. – М.: 1996. – С. 11.
8. Кун Т. Структура научных революций. – М., 1977.
9. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.
10. Лихачев Д.С. Очерки по философии художественного творчества. – СПб.: 1996.
11. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М., 2001.
12. Медников Б.М. Гены и мемы – «субъекты» эволюции // Человек. – 1990. – № 4.
13. Ницше Ф. Рождение трагедии из духа музыки // Соч. В 2-х т. – М., 1990. Т.1.
14. Орлов И. Введение в социальную и культурную антропологию. – М., 1994.
15. Паршин П.Б. Теоретические перевороты и методологический мятёж XX века // Вопросы языкознания. – 1996. – № 2.
16. Поппер К. Ницше историзма. – М.: 1993.
17. Пустовалова В.И. Лингвокультурология в свете антропологической парадигмы (к проблеме оснований и границ современной фразеологии // Фразеология в контексте культуры. – М.: Языки русской культуры, 1999.
18. Рерих Н.К. Культура – почитание Света // Культура и цивилизация. – М., 1954.
19. Сетир Э. Язык, раса, культура // Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М., 1993.
20. Сорокин Ю.Ю. Антропоцентризм и антропофилия: доводы в пользу второго понятия // Фразеология в контексте культуры. – М.: Языки русской культуры, 1999.
21. Сорокин П. Кризис нашего времени // Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. – М., 1999.
22. Тайлор Э.Б. Первобытная культура. – М., 1989.
23. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Языки русской культуры, 1999.
24. Тойнби А. Постижение истории. – М., 1996.
25. Толстой Н.И. Язык и культура // Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. – М., 1995.
26. Трельч Э. Историзм и его проблемы. – М., 1996.
27. Флиер А.Я. Массовая культура // Культурология. XX век. Энциклопедия. Т.2. – СПб., 1998.
28. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме // Проблема человека в западной философии. – М., 1988.
29. Человек. Философско-энциклопедический словарь. – М., 2000.
30. Шпенглер О. Закат Европы. – Новосибирск, 1993. Т.1.
31. Ясперс К. Истоки истории и ее цель // Ясперс К. Смысл и назначение истории. – М.: 1991.

### Сведения об авторе

**Атарщикова Елена Николаевна**, кандидат филологических наук, доктор юридических наук, профессор, заведующая кафедрой лингводидактики Ставропольского государственного педагогического института. Предметом ее исследования являются проблемы герменевтики в праве и вопросы культуры языка и речи. Она автор более 95 научных и научно-методических работ, в том числе и 3 монографий.



## ОСЛОЖНЕННОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ КАК СИНТАКСИЧЕСКАЯ СИСТЕМА

*Г.Н. Манаенко*

Как объект исследования осложненное предложение относится к тому типу феноменов, в том числе и языковых, о которых знает каждый и которые в силу своей обыденности представляются вполне понятными и простыми. Действительно, осложненное предложение в современном русском языке охватывает такие синтаксические структуры, крайне неоднородные по своему составу и содержанию, которые располагаются в зоне переходности от простого предложения к сложному. Но несмотря на свою внешнюю несхожесть осложняющие категории образуют достаточно гибкую и подвижную систему, реализуя на базе простого предложения как монопредикативной и монопропозициональной структуры объективные и субъективные смыслы, в том или ином их сочетании и проявлении, т.е. видоизменяя его формальное и/или семантическое устройство. К дополнительно представленным в простом предложении эксплицитно выраженным смыслам относятся элементы других пропозиций, смыслы квалификативных категорий, метакатегорий, реляторы.

Анализ осложненного предложения, его семантики, структуры и функционирования, позволяет «понять, каким образом речь, оставаясь линейной и соответственно одномерной, преодолевает свою одномерность и воспроизводит сложные отношения объективной действительности» (9, с. 185 – 186). В то же время разноплановость синтаксических конструктов, осложняющих предложение, а также периферийное положение

осложненного предложения в системе синтаксических единиц, и вследствие этого, обращение к нему при решении самых различных синтаксических проблем обусловили наличие значительного количества научных работ, затрагивающих в той или иной степени вопросы осложненного предложения, частные аспекты его теории и составляющих. Но, как уже отмечалось, работ общего характера не так много. Из наиболее значимых, появившихся в последние 10 – 20 лет, следует отметить труды Л.К. Дмитриевой и А.Ф. Прияткиной, в которых были предприняты попытки системного и интегрального представления осложненного предложения (при этом концепции данных исследователей не совпадают ни в общих положениях и выводах, ни в частностях, хотя классификационные признаки осложненных предложений довольно близки: соответственно, предикативность позиции осложняющих категорий – отношения дополнительной предикативности и внутрирядные отношения). Представляют познавательный интерес и предложенная В.И. Фурашовым интерпретация «полупредикативности» как семантического свойства всех обособленных членов предложения, трактуемой как проявление относительного времени, сопутствующей модальности и персональности, а также указание на необходимость многоаспектного анализа осложненного предложения.

В то же время в отечественной лингвистике уже более 15 лет реализуются идеи, связанные с понятием «среда», использование которого при создании типологии осложняющих категорий, с нашей точки зрения, во многом может



способствовать преодолению имеющихся противоречий: «Ни одна частная система в языке не может быть понята и объяснена, если ее анализ ограничивается внутрисистемными отношениями... Исследование приобретает необходимую объяснительную силу лишь в том случае, если изучение внутрисистемных отношений дополняется анализом между системой и средой» (5, с.13).

Как бы то ни было, но в синтаксисе всегда признавались противопоставления простое предложение – осложненное предложение и осложненное предложение – сложное предложение, то есть априори утверждался системный характер осложнения, именно поэтому в качестве внутрилингвистической среды для системы осложненного предложения можно и должно рассматривать системы простого и сложного предложений, «хотя понятие среды не сводится к той более широкой системе, в которую включается данный лингвистический объект» и прежде всего потому, что к среде относятся «не все элементы более широкой системы, а те, которые являются обуславливающим и обуславливаемым окружением данной системы (в этом смысле среда избирательна!), ...среда включает элементы разных систем, не обязательно связанных друг с другом - их объединяет лишь то, что они как-то взаимодействуют с исходной системой» (5, с.14). Что опять же возвращает нас к категории переходности как конституирующей систему осложненного предложения. И все же возникает вопрос: является ли осложненное предложение системой языковых средств, поскольку есть точка зрения, согласно которой все процессы, связанные с осложнением предложения, относятся к плану организации речи, а категории, традиционно включенные в эту систему, слишком разнородны в грамматическом аспекте: «Под системой, как известно, понимается упорядо-

ченная и внутренне организованная совокупность взаимодействующих и взаимосвязанных объектов, образующих определенную целостность» (1, с.118). Синтаксические же явления, подводимые под понятие осложнения столь неоднотипны в своих характеристиках, что заставляют усомниться в своем взаимодействии и наличии внутренней организации их соотнесенности. Однако следует отметить, что не только относительная замкнутость является системообразующим фактором – есть и другие свойства системы, которые иногда неправомерно игнорируются исследователями (приведем другое определение системы): «...если М элементов, связи которых в некотором смысле однородны и обращены вовнутрь, как множество и единое целое обладает связями, обращенными вовне, – это система» (8, с.12).

Связи, обращенные «вовне», это и есть взаимодействие системы и среды. При этом «система и среда в их соотношении – это не самодовлеющие понятия. Они подчинены функции. Взаимодействие системы и среды направлено на реализацию той или иной функции. Отдельная изолированная частная система не может обеспечить реализацию функций, выполняемых в процессе общения, прежде всего функции передачи смысла высказывания. Для этого необходимо сочетание и взаимодействие данной частной системы с другими» (5, с.14). Именно поэтому недостаточно только констатировать отличие, формальное и смысловое, осложненного предложения от простого и сложного предложений: необходимо показать взаимодействие этих систем, что *в принципе* не наблюдалось при различных синтаксических описаниях, выполненных преимущественно в формально-грамматическом ключе.

Исключение при синтаксическом описании осложненного предложения



его взаимодействия со средой и привело к тому, что осложнение представлялось чаще всего перечислением и простой регистрацией синтаксических конструкций. На наш взгляд, более глубоким и полным представлением осложненного предложения возможно при семантико-структурном подходе, который как раз и позволяет учитывать соотношение данной системы со своей лингвистической, «парадигматической» в определении А.В. Бондарко, средой – простым и сложным предложениями. Именно выход в семантику обеспечивает естественную последовательность и большее внутреннее единство такого описания. Предложение – это сложный знак, имеющий как план выражения, так и план содержания, но исходя из известного положения об асимметричности языкового знака, нужно признать доминирующее положение семантики в анализе предложения. Семантическое представление «управляет синтаксическим, а соответствующие компоненты (субкомпоненты) системы находятся в уровневых отношениях» (8, с. 28). Здесь можно говорить об определенной автономности семантики, поскольку одной семантической структуре может соответствовать несколько синтаксических структур (при синонимии высказываний). В известной степени семантика предложения задается до выбора синтаксической структуры (скорее всего, не вся семантика, а ее диктумная часть). Следует при анализе и описании обязательно учитывать и тот факт, что семантика предложения многослойна, поскольку в семантической структуре предложения находят отображение структура «положения дел», реального или мыслимого, структура логической фразы и структура речевой ситуации.

Любая синтаксическая единица по определению соответствует простой формуле – 1 # 2, но специфика каждой из

них (словосочетания, простого и сложного предложений) раскрывается только при обращении к плану содержания, т.е. семантике, максимально абстрагированной и типизированной. Так как в центре нашего внимания лишь две единицы – простое и сложное предложение, то специфику словосочетания с точки зрения его семантического представления оставим в стороне, отметив лишь, что основной функцией словосочетания, по Ю.С. Долгову, является валентностная. Одним из способов представления семантической структуры элементарного предложения выступает разграничение в его содержании объективных и субъективных смыслов, т.е. диктума и модуса, и необходимых для его существования в качестве синтаксической единицы. Обязательные объективные смыслы представлены пропозицией. Термин «пропозиция» пришел в лингвистику из логики, где обозначал ситуацию, взятую в аспекте ее внутренней логической структуры. Но в языкознании, как и в других науках, действуют процессы интеграции и дифференциации. «Интеграция состоит в нашем случае в том, что для уточнения своих представлений о системности мы используем данные других наук, а дифференциация – в приспособлении этих концепций к специфике языкознания на основе анализа соответствующего материала» (1, с. 118). Иными словами, пропозиция в лингвистике – это семантическая структура, которая образована предикатом с заполненными валентностями, обозначающая взгляд говорящего на «положение дел».

Как отмечают многие исследователи, сами пропозиции неоднородны по своему составу и в самом общем виде распределяются по трем типам: *диктумные*, в которых отражена объективная действительность, какой ее «видит» говорящий; *модусные*, где отражается «несубстанциональная» действительность,



т.е. психическая реальность (это ситуации, отражающие вербальную и ментальную деятельность человека и обозначаемые предикатами восприятия, мысли, речи, знания и т.п.); и *логические* пропозиции, отражающие мыслительную деятельность говорящего, устанавливающего (приписывающего) различного рода отношения между ситуациями – причинно-следственные, временной последовательности и т.д. Обычно логические пропозиции определяются в качестве «верхнего слоя» диктума, но «представляется, однако, допустимым в исследовательских целях придать логическим пропозициям самостоятельный статус, передав в их ведение отношения между ситуациями и оставив за диктумными пропозициями выражение самих ситуаций» (7, с. 34). Некоторые логические пропозиции лингвисты, в частности Ю.С. Степанов, трактуют в качестве суперпредикатов – аналогов логических кванторов и операторов (существования, общности, конъюнкции, дизъюнкции и т.п.), в другой трактовке их определяют как «реляторы».

Здесь необходимо сделать очень существенное, с нашей точки зрения, замечание. Диктумное содержание семантики предложения составляют не только диктумные и логические пропозиции, но и модусные, которые так же могут быть предметом сообщения. Противопоставление внутреннего мира субъекта и внешнего мира реальности, идущее еще от Декарта, исключает модусные пропозиции не только из диктума предложения, но и те ситуации, с которыми они соотносятся, из мира объективной действительности. Однако в трудах многих отечественных ученых и мыслителей доказывалась условность такого противопоставления. Согласно взглядам М.М. Бахтина, развивавшего позиции, ранее высказанные П.А. Флоренским, «мы имеем дело с единым субъектно-

объектным пространством, цементируемым *взаимодействием деятельностей* и представляющим собой целостное, разветвляющееся во времени пространство» (10, с. 136). Как отмечает А.А. Леонтьев, с точкой зрения М.М. Бахтина в самом явном виде перекликаются размышления выдающегося психолога С.Л. Рубинштейна: «И, наконец, наиболее важная мысль: «Вместо дуалистической схемы: мир или среда, с одной стороны, субъект, личность – с другой (как бы вне среды и мира), поставить вопрос о *структуре мира или среды, включающей, внутри себя имеющей субъекта, личность как активного деятеля*. Предметом фундаментального изучения должна быть *структура мира с находящимся внутри него субъектом и изменением этой объективной структуры в различных установках субъекта*... И далее: «Человек находится внутри бытия, а не только бытие внешне его сознанию». Мир, по Рубинштейну, – «это общающаяся друг с другом совокупность людей и вещей». «Человек должен быть взят внутри бытия, в своем специфическом отношении к нему, как субъект познания и действия, как субъект жизни... Бытие как объект – это бытие, включающее и субъекта»» (10, с. 137).

Именно поэтому модусные пропозиции, отражающие психическую реальность индивида, могут представлять в семантике предложения, как и другие пропозиции, так называемые обязательные объективные смыслы. Иначе говоря, репрезентация любых пропозиций может быть «объективной» информацией, т.е. представлением реального «положения дел». В то же время в картине мира говорящего любая модусная пропозиция может быть использована в качестве отношения к тому, что отображается другими пропозициями, т.е. «субъективной» информацией. Кстати, и само предложение существует только тогда, когда в



нем наряду с объективными смыслами есть субъективные, отражающие активность, волю и коммуникативные установки говорящего именно как отношение к тому, что стало предметом (объективным смыслом) сообщения.

Известно, что модус предложения составляют актуализационные категории (смыслы, определяющее грамматическое значение предложения), метакатегории (смыслы говорения, названия, мотива и цели речевого действия), квалификативные категории (смыслы авторизации, персуазивности, цели высказывания, оценочности), социальные категории (смыслы-сигналы о социальных отношениях участников речевого акта). При этом считается, что модус в предложении представлен как эксплицитно, так и имплицитно, т.е. семантическое содержание модуса гораздо шире грамматического. В самом деле, в элементарном предложении эксплицитно представлены лишь актуализационные категории и смыслы цели высказывания. Но, как и в любой знаковой системе, в языке отсутствие материального выражения тоже значимо, и если, в частности, отсутствие эксплицитно (вербально, интонационно) выраженной субъективной модальности – это знак нулевой (нейтральной) субъективной модальности, то это положение справедливо для всех имплицитно представленных в предложении модусных смыслов. Таким образом, комплекс объективных и субъективных смыслов составляет план содержания предложения, однако чтобы точно определить его организацию, необходимо, на наш взгляд, обратиться и к анализу отображения в семантике предложения структуры логической фразы. Не углубляясь в анализ этого соотношения, предлагаем понимать эту соотношенность как *способ организации* плана содержания предложения, его комплекса обязательных объективных и субъективных смыслов. Лин-

гвистическая интерпретация этого соотношения достаточно обоснованно и убедительно представлена в работах Н.Д. Арутюновой, где не только показано, что при пропозитивном субъекте (S) возможны предикаты модальные, оценочные, достоверности знания и коммуникации (т.е. то, что составляет модус предложения), но и тринарное образование предложения, при котором предикативное отношение имеет такой же статус как субъект (S) и предикат (P). «Сокровенная» связка, соотношенная с логическим оператором предикации, составляет самостоятельный компонент предложения, и его можно схематично представить следующим образом: S Cop P. На наш взгляд, именно субъективные смыслы модуса (M) и составляют этот компонент, репрезентируясь в поверхностной структуре предложения либо грамматическими показателями личных форм глагола, либо «связочными» компонентами составных сказуемых. «Предложение организовано принципом тринарности, а не бинарности, и это отличает его от словосочетаний, в которых синтаксическое отношение не имеет статуса отдельного компонента» (4, с. 358).

Возвращаясь к формуле синтаксической единицы, мы теперь можем дифференцировать ее в отношении к словосочетанию, простому предложению и сложному предложению: соответственно,  $1 \# 2, SMP, (SMP)^1\#-(SMP)^2$ . При этом в сложном предложении необходимым его компонентом выступает определенное отношение, которое можно представить как логическую пропозицию, или релятор (суперпредикат). Следовательно, в семантическом аспекте *простое предложение* можно на полном основании определить как монопропозитивную и монопредикативную единицу; *сложное предложение* в таком случае не только полипропозитивная и полипредикативная единица, но и характеризую-



щаяся обязательным наличием логической пропозиции, т.е. связи между своими составляющими; любое же *осложненное предложение* можно представлять как простое предложение (базисная, исходная структура) с дополнительно представленными в его семантической структуре (эксплицитно выраженными) объективными и субъективными смыслами (элементами других пропозиций, смыслами квалификативных категорий, метакатегорий, реляторами).

Конечно, информация – понятие, скорее, прагматическое, и в содержании предложения моделируется вполне субъективное представление о действительности на основе представления одной или более пропозиций. При этом следует еще раз подчеркнуть, что семантико-синтаксическая структура пропозиции считается изоморфной структуре описываемой ситуации, представляя собой предмет и его актанты. Таким образом, понятие пропозиции «прошло несколько этапов развития. Сначала оно соответствовало целостному суждению, затем было определено как «объективированное содержание мысли», отделенное от модуса и непосредственно связанное с «положением дел» и, наконец, термин «пропозиция» был применен к значению той части предложения, его семантической структуры, которая обозначается глаголами, выражающими целенаправленность речевого акта» (2, с. 29 – 31).

Последнее использование термина «пропозиция», по сути дела, выступает коррелятом его второго понимания и соотносится с логическим понятием «пропозициональной установки» как отношения между познающим субъектом и содержанием высказываний, выраженного в форме мнения, убеждения, веры, представления и т.п. (11, с. 195). В свою очередь изоморфность структуры пропозиции структуре ситуации позволяет выделять в ее составе актанты (термы),

способные к референции, и предикат, способный приобретать модальные и временные характеристики (3, с. 401). Как следствие, мы сталкиваемся с проблемой классификации и интерпретации предложений, в которых находят свое отражение как минимум две пропозиции, т.е. монопредикативных предложений, но в то же время полипропозициональных. Одновременно возникает вопрос и о границах осложненного предложения, а также его разновидностях, поскольку возникают формулировки типа «грамматически простое, но семантически сложное предложение» и в одном ряду оказываются традиционно понимаемые осложненные предложения и предложения типа «Болезнь помешала Петру закончить работу» или «Иван приказал Петру работать» (в этот ряд включаются и предложения с детерминантами, точнее ситуантами – обстоятельственными детерминантами).

Так, у В.Г. Гака мы встречаем классификацию типов предложения на основе симметрии / асимметрии внутрипредикативных отношений, при этом симметрия «имеет место в том случае, если грамматическая предикативность соответствует семантической пропозиции» (6, с. 131 – 137), и соответственно, выделяется пять типов структур: а) полипредикативное и полипропозициональное предложение – сложное предложение; б) монопредикативное и полипропозициональное – полупредикативность; в) монопредикативное и полипропозициональное – свернутая предикативность; г) монопредикативное и монопропозициональное – скрытая предикативность; д) монопредикативное и монопропозициональное – простое предложение (там же). При всей привлекательности идеи симметрии / асимметрии данных соотношений отметим, что из пяти рубрик лишь одна четко противопоставлена другим, которые в свою оче-



редь образуют непротивопоставленные пары (б и в; г и д), о чем, впрочем, говорит и сам автор классификации, утверждая, что каждый уровень включает целую гамму форм, а переход от простого предложения к сложному является недискретным и градуальным. Обращает на себя внимание и то, что лишь начальная и конечная рубрики получают синтаксическую квалификацию (сложное предложение – простое предложение), остальные же остаются без таковой, а комментарий четвертой рубрики «Свернутая предикативность» обозначен как «Высказывания со скрытой предикацией» (подчеркнуто мною – Г.М.). Хотя данные предложения определяются В.Г. Гаком как монопропозитивные, в комментарии отмечается, что здесь косвенный тип номинализации, получаемый вследствие транспозиции глагола, а вследствие его опущения: «Работа прекратилась из-за Петра» или «Эти свирепые животные опасны» (= так как эти животные свирепы, они опасны). Как нам представляется, в конечном итоге размываются границы нижнего предела – простого предложения, так как опираясь на принцип недискретности и градуальности, к скрытой предикативности можно подвести предложения, имеющие в своем составе атрибут, выраженный любым именем прилагательным (вспомним меткую метафору В.С. Юрченко: атрибут – это атрофированный предикат), или дополнение, а может и подлежащее, выраженное предикативным словом – отглагольным существительным и т.п. Последнее вполне согласуется с понятием «предикатный актант», который понимается как компонент предикатной структуры, являющийся при этом знаком другой ситуации (12, с. 46 – 52), и что не противоречит положению об изоморфности структуры ситуации и структуры пропозиции. Не будем специально рассматривать вопрос о причинах появле-

ния предикатных актантов, поскольку это вопрос лингвистики текста, его организации (одно из проявлений закона контаминирования как следствия инкорпорирования), заметим вслед за И.Б. Шатуновским, что признаковые слова – это типичные общие термы (14, с. 26), т.е. они вполне соотносимы с актантами пропозиции.

На первый взгляд кажется, что использование понятия «пропозиция» не вносит ясности в вопрос об осложнении предложения, хотя и позволяет углубить представление о семантической его организации, однако это не так, поскольку пропозиция дает ключ к решению данной проблемы, но требует при этом коррекции и именно в лингвистическом осмыслении своего содержания. Предложенная в данной работе трактовка содержания и структуры пропозиции позволяет, на наш взгляд, преодолеть противоречия в разграничении простых и осложненных предложений, внести новое содержание в уже имеющиеся классификации, найти корректные и четкие критерии квалификации различных синтаксических конструкций на основе наличия / отсутствия второй пропозиции, качества ее репрезентации (предикативная – неполная номинализация – полная номинализация), соответствия структуры пропозиции структуре предложения, совмещенности / несомещенности «модели активного действия» (в терминологии О.Б. Сиротининой). Так, например, полные номинализации в общем случае, как замечает И.Б. Шатуновский, обозначают признак (15, с. 76): Мне нравится ее пение ≠ (то), что она поет. По сути дела здесь лишь «след» второй пропозиции, *пение* – это элемент как структуры ситуации, так и структуры пропозиции (пусть «предикатный»), следовательно, мы можем говорить о том, что данное предложение не только монопредикативно, но и монопропозиционно, т.е.



простое, никак не осложненное (ни структурно, ни семантически), а предикатный актанти лишь уплотняет семантическую ёмкость высказывания, что обусловлено его функционированием в тексте.

Используя понятие второй пропозиции, мы можем представлять осложнение предложения как системное явление, а также последовательно интерпретировать специфику синтаксических отношений в каждом типе осложнения. На первой ступени классификации осложняющих категорий можно разграничивать диктумное (т.е. связанное с наличием второй пропозиции или ее элементов, прежде всего логических операторов) и модусное (экспликация эмоционально-оценочных, квалификативных и метасмыслов); далее, в диктумном осложнении на основе наличия связей и отношений между репрезентациями пропозиций противопоставлять «структурное» осложнение (вставные конструкции) и «семантическое», в котором данная оппозиция определяется линейным (однонаправленным) или нелинейным (разнонаправленным) характером связей и отношений: соответственно, детерминанты (традиционно относимые к «семантическому» осложнению) и полупредикативные, уточняющие, сравнительные и др. конструкции (традиционно – «структурно-семантическое» осложнение). На основе соотношений компонентов второй пропозиции среди последних разграничиваются двухэлементные структуры (причастные, адъективные обороты и др.) и трехэлементные (деепричастные, уточняющие обороты и др.). Использование понятия пропозиции при синтаксическом описании осложненного предложения, вне всяких сомнений, перспективно, т.к. позволит создать многомерную динамическую классификацию синтаксических конструкций, составляю-

щих переходную зону между простым и сложным предложениями.

Понимая переходность как приближение единицы одной системы к значению и качеству языковой единицы другой системы, мы должны определить, в чем состоят сущность и свойства оппозиционных систем простого и сложного предложений, обуславливающие существование переходной зоны - подсистемы осложненного предложения. Выражение фрагмента «возможного подсистемы осложненного предложения. Выражение фрагмента «возможного мира» говорящего может быть информацией о «внешнем» мире и «внутреннем» мире (ego) говорящего, а также об отношении говорящего к фрагменту «возможного мира» (в меньшей степени приближения - объектная и субъектная информация). Будучи утверждаемой, любая по качеству информация представляет в предложении диктумную часть его содержания, т.е. выступает предметом сообщения. «Субъектная» информация, представленная как актуализация и комментарий сообщения, составляет модусную часть содержания предложения. Таким образом, в предложении диктум и модус различаются не столько качеством информации, сколько способом её выражения, а пропозиция - это языковая форма, семантический инвариант образа фрагмента «возможного мира», представляющая при её актуализации обязательный *объективный* смысл, конституирующий простое предложение. Следовательно, любое отношение как абстрактная взаимосвязь между объектами «возможного (эпистемического) мира» говорящего может стать предметом пропозиционализации как вычленения фрагмента этого «возможного мира».

Пропозиция – это взгляд говорящего на «положение дел» в «возможном мире», однако сам говорящий «встроен» в этот мир, он его неотъемлемая часть,



поэтому все, что с ним происходит, все, что он испытывает, чувствует, переживает, тоже может стать утверждаемым / отрицаемым в коммуникации.

Информация об отношении говорящего к фрагменту «возможного мира» и высказыванию о нем может быть представлена актуализационными смыслами, смыслами цели высказывания, смыслами персуазивности и авторизации, оценочности высказывания, смыслами называния мотива и цели речевого действия, которые в совокупности составляют обязательные *субъективные* смыслы, конституирующие простое предложение. Отсюда можно заключить, что традиционно понимаемое грамматическое значение простого предложения – предикативность – можно представить (в полном соответствии с положением В.В. Виноградова о комплексном характере данной категории) как совокупность обязательных субъективных смыслов, получающих эксплицитное выражение, которая взаимодействуя с обязательным объективным смыслом (пропозицией), создает предикативную единицу, способную выражать единицу информации. Кстати отметим, наличие указанных объективных и субъективных смыслов в любой их конфигурации в простом предложении в качестве дополнительных, по сути, и становилось критерием для определения его как осложненного практически во всех концепциях.

Однако если понимать переходность осложненного предложения как движение от простого предложения к сложному, то прежде всего надо установить те дифференциальные признаки (свойства) СП, которые существенны для осложненного предложения как системы. В этом ключе сущность сложного предложения состоит не только в обязательности полипредикативности и полипропозитивности, но и в наличии связи и отношения (логического оператора) ме-

жду двумя и более взаимно ориентированными предикативными единицами (комплексами обязательных, т.е. конституирующих, объективных и субъективных смыслов). Наличие логического оператора (логической пропозиции), своеобразной точки, относительно которой организуется все содержание сложного предложения, является обязательным условием существования данной синтаксической единицы и, соответственно, еще одним направлением перехода от элементарного (монопредикативного и монопропозитивного) простого предложения к сложному. Следовательно, осложняющие категории, составляющие подсистему осложненного предложения как переходной зоны, связаны не только с каким-либо типом репрезентации любой пропозиции (диктумной, модусной, логической), но и с дополнительным выражением конституирующих субъективных смыслов (актуализационных, квалификативных, эмоционально-оценочных, логических и метасмыслов).

Таким образом, осложнение предложения – языковое средство, которое не противоречит коренному свойству речи и в то же время устраняет её ограниченность, создавая в линейном развёртывании речи многомерность за счёт перераспределения информации в высказывании и определения её коммуникативного ранга и ценности в «возможном мире» говорящего. Осложнение можно рассматривать и как систему приемов создания многомерности текста, его полифоничности, отражающей особенности «возможного мира» говорящего и его интенции и приоритеты в коммуникации, т.е. существование осложненного предложения как системы обусловлено, во-первых, наличием иерархии коммуникативной ценности информации с точки зрения говорящего, а во-вторых, задачами преодоления линейности речи.



Осложняющие категории представляют особые языковые средства дополнительной реализации в простом предложении тех или иных обязательных объективных и субъективных смыслов и их конфигураций в плане содержания и усложнение и/или изменение синтаксических связей и отношений, т.е. нарушение линейности, в плане выражения.

Осложняющая категория в семантическом плане может характеризоваться проявлением сразу нескольких признаков (параметров) переходности и значительно отличаться от другой категории, основанной на представлении иных дифференциальных признаков, что практически не позволяет расположить их на «шкале переходности», поскольку они обладают различной векторностью перехода. Столь же разнообразно и языковое выражение осложняющих категорий: от знака (!) и синтаксемы до предикативной единицы и их сочетания, тем не менее к числу общих, интегральных средств выражения относят обособляющую интонацию и потенциальную способность опорных синтаксем осложняющих конструкций сочетаться со специализированными экспликаторами предикативности (13, с.215). Сюда же следует, на наш взгляд, отнести обязательное для осложненного предложения переразложение и изменение синтаксических связей в его формальной структуре. Следует также отметить, что осложняющие категории, реализуясь на основе простого предложения, прежде всего обращены к тексту, выражая приоритеты и интенции говорящего в представлении «возможного мира», что находит свое подтверждение, в частности, в случаях контаминации разных синтаксических единиц на базе однородности: *Я люблю X, нестандартно думающего человека и которого уважают за высокую нравственность.*

Подчеркнем, что обозначенные перспективы и пути исследования ос-

ложненного предложения на основе категории переходности, с нашей точки зрения, достаточно убедительно раскрывает ее эвристический потенциал, так как применение категории переходности в лингвистических исследованиях 1) обращает внимание ученых к периферийным областям языковых объектов, своеобразным изломам, обнажающим сущность смежных языковых явлений; 2) заставляет привлекать к анализу новые знания (интерпретационные системы), порою из других наук для всестороннего осмысления нестандартных, неэлементарных языковых явлений; 3) приводит к переосмыслению содержания стереотипных представлений об этих явлениях и созданию новых гипотез; 4) позволяет детализировать и корректировать существующие научные категории и понятия; 5) интегрирует знания, углубляет представление и осмысление явлений действительности; 6) коррелирует с многообразием действительного мира и многомерностью исследуемых объектов.

#### Литература

1. Арнольд И.В. *Современные лингвистические теории взаимодействия системы и среды* // *Вопросы языкознания*. 1991. № 3. С. 118 – 126.
2. Арутюнова Н.Д. *Предложение и его смысл*. – М.: Наука, 1976.
3. Арутюнова Н.Д. *Пропозиция* // *Лингвистический энциклопедический словарь*. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 401.
4. Арутюнова Н.Д. *Сокровенная связка: (К проблеме предикативного отношения)* // *Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз.* 1983. № 4.
5. Бондарко А.В. *Опыт лингвистической интерпретации соотношения системы и среды* // *Вопросы языкознания*, 1985. № 1. С.13 – 23.



6. Гак В.Г. Языковые преобразования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1998.
7. Казаков В.П. Структура и коммуникативный потенциал полипропозитивного предложения // Вестник СПбУ. Сер. 2. История, языкознание, литературоведение. 1993. Вып. 1. С. 34 – 38.
8. Касевич В.Б. О когнитивной лингвистике // Общее языкознание и теория грамматики. – СПб., 1998. С. 14 – 21.
9. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. – Л., 1972.
10. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
11. Логический словарь: ДЕФОРТ / Под ред. А.А. Ивина, В.Н. Переверзева, В.В. Петрова. – М.: Мысль, 1994.
12. Тулина Т.А., Харитонова М.М. Семантика предикатных актантов и их синтаксическая организация в простом предложении // Филологические науки. 1983. № 4. С. 46 – 52.
13. Фурашов В.И. Полупредикативность как семантическое свойство обособленных членов предложения // Многоаспектность синтаксических единиц: Межвузовский сборник научных трудов. – М.: МГПУ им. В.И. Ленина, 1993. С. 204 – 217.
14. Шатуновский И.Б. Семантика предложения и неререферентные слова (значение, коммуникативная перспектива, прагматика). – М.: Языки русской культуры, 1996.
15. Шатуновский И.Б. Семантическая структура предложения, «связка» и неререферентные слова // Вопросы языкознания. 1993. № 3.

#### Сведения об авторе

**Манаенко Геннадий Николаевич**, доктор филологических наук, профессор, проректор по НИР СГПИ, председатель Ставропольского отделения Российской ассоциации лингвистов-когнитологов (РАЛК), член правления Ставропольского отделения Российского общества интеллектуальной истории (РОИИ), член Союза журналистов РФ, автор более 130 печатных работ.

\* \* \*

## ТЕРМИНОДЕРИВАТЫ С ВЕЩЕСТВЕННОЙ СЕМАНТИКОЙ: КОГНИТИВНО-ДЕРИВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ

*Т.Г. Борисова*

В социально-функциональной стратификационной панораме национального языка выделяется литературный язык по принципу его нормированности и сознательного регулирования, в чем он противопоставлен территориальным диалектам и просторечиям, свободно функционирующим и развивающимся стихийно. Особый ярус национального языка составляет язык науки, который действует по собственным законам, обладает специфическими понятийно-концептуальными и структурно-стилистическими параметрами и закономерностями их актуализации.

Язык в его традиционном понимании представляет собой «особую репрезентационную систему, ибо он тоже кодирует в знаковой форме нечто, стоящее за его собственными пределами. Слова и прочие языковые единицы – эти языковые репрезентации – активизируют поэтому те сущности, знаковыми заместителями которых они являются, – они возбуждают в памяти человека связанные с ним концепты» (1). Данное определение применимо и к языку науки, так как термин, будучи его знаком, выступает специфической ментальной репрезентацией, а совокупность всех концептуально-терминологических репрезентаций формирует концептуальную модель научной картины мира.

Когнитивная функция языка тесно связана с его креативными, номинативными и деривационными аспектами. Но,

как показывает проанализированный нами материал, существует специфическая дифференциация структурно-семантических и функциональных параметров, деривационных механизмов порождения дериватов, определяемая своеобразием каждого из стратифицированных ярусов национального языка.

Номинативная функция дериватологии является собственно когнитивной, так как она тесно связана с объективно существующим миром и миром языка, с выделением и фиксацией новых структур знания, закреплением и объективацией тех или иных концептов. В формировании деривата используются уже такие существующие в системе языка единицы, как слова, основы, аффиксы и т.д. Известно, что мотивированное слово обладает свойством двойной референции: оно отсылает нас и к реальной действительности, и к языку. С когнитивной точки зрения это свойство проявляется в способности человека уже через имеющееся знание характеризовать новое, использовать сложившиеся деривационные модели как формы представления знаний о мире.

В современном русском языке деривационная категория вещественности формируется многочисленным континуумом мотивированных субстантивов с вещественным значением. Лексический состав исследуемой деривационной категории представляет собой крайне неоднородную структуру, в которой выделяются объемные семантико-когнитивные блоки лексем: одни из них являются принадлежностью общеупот-



ребительного языка (наименования различных напитков, пищевых продуктов, кушаний, блюд, тканей, атмосферных осадков и т.д.), а другие – языка науки (номинанты многочисленных химических соединений, химических элементов, ферментов, белков, аминокислот, углеводов, лекарственных средств и препаратов, синтетических полимеров и т.д.). Поэтому исследуемая категория находится на стыке обыденного и специального знания.

Данные квантитативного исследования лексического состава деривационной категории вещественности свидетельствуют о том, что ее основную часть составляют специальные и узкоспециальные термины. Субстантивы с вещественным значением, принадлежащие общелитературному языку и его периферийным зонам, формируют меньшую часть изучаемой деривационной категории.

Анализ языкового материала показал, что в системе исследуемых субстантивов с вещественным значением действуют специфические когнитивно-деривационные процессы, направленные на «порождение» дериватов, которые номинируют понятийные единицы макроконцепта «Вещество», и на выявление закономерности закрепления за деривационными формантами специального значения, систематизирующего ряд понятий одного уровня гносеологического членения. Деривация имен существительных с вещественным значением осуществляется за счет определенных формантов. Этим формантам можно присвоить статус **маркеров категории вещественности**.

Главным принципом классификации различных реалий является принцип сферы опыта. Из опыта анализа действительности человек выводит классификационные категории / субкатегории, которые затем как бы «прикладывает» к

познаваемой действительности. Эти классификационные категории / субкатегории являются элементами концептосферы и упорядочивают как действительность, так и язык для человека, объединяя и дифференцируя предметы действительности и языковые единицы. Подобные категории / субкатегории представляют собой результат когнитии, и, репрезентируясь в языковой семантике, организуют семантическое пространство языка. Такие категории / субкатегории мы называем **понятийно-деривационными модулями (ПДМ)** – сложными объединениями значений, являющихся результатами концептуального членения мира и отражающих дифференциацию различных видов веществ. Мы считаем, что категориальный континуум «Вещество» формируется такими понятийно-деривационными модулями, как «Химические вещества», «Вещества как результат каких-либо процессов», «Продовольствие», «Промышленная продукция», «Полезные ископаемые», «Реалии природы». В свою очередь понятийно-деривационные модули структурируются понятийно-деривационными подклассами дериватов, эксплицирующих и обозначающих понятийные единицы каждого из указанных модулей.

Так, понятийно-деривационный модуль «Полезные ископаемые» формируется понятийно-деривационными подклассами 1) «Минералы»; 2) «Породы»; 3) «Руды» и является одним из наиболее многочисленных: в системе простых суффиксальных субстантивов с вещественным значением (7.000 дериватов) функционирует 2.798 единиц (40% от общего числа), которые образованы с помощью пяти суффиксальных формантов – *-ит*, *-ин*, *-няк*, *-ик*, *-ак*: *александрит*, *лермонтовит*, *чкаловит*, *вернадит*, *гётит*, *оливин*, *сапфириин*, *плитняк*, *ракушник*, *галечник*, *железняк* и т.д. Направленность деривационных



процессов на создание дериватов, номинирующих единицы того или иного понятийно-деривационного модуля, запрограммирована потенциальными свойствами понятийно-гносеологической сферы определенного яруса языка, в котором репрезентируется релевантность именно этого понятия (как члена категориального континуума «Вещество»).

Анализ языкового материала показал, что каждый понятийно-деривационный модуль представлен специализированными формантами, которые дифференцируются по ряду признаков с определенной степенью абстрактности / конкретности. Так, суффикс функционирует в системе деривационных отношений как особый посткорневой деривационно-когнитивный код, который несет и репрезентирует определенную информацию. Если признаки номинируемого объекта соответствуют системе классификации, то акт деривации завершается адекватным результатом: «Главная роль в формировании нового значения у производной единицы по сравнению с единицей исходной принадлежит суффиксу» (2).

Язык представляет собой особый код сознания и менталитета, требующий знаний механизмов и закономерностей как кодирования, так и дешифровки. Передаваясь от поколения к поколению, опыт людей кодировался также и системой концептов, характерных для мировосприятия, для познавательных возможностей человека, для осознания его места и роли в окружающем мире.

При описании специфики когнитивно-деривационных процессов терминодериватов с вещественным значением считаем целесообразным учитывать классическую дихотомию, позволяющую дифференцировать все слова на термины и не-термины. По мнению большинства ученых, одной из важных проблем лингвистики в настоящее время

является определение четких границ между термином и не-термином.

Термин (*terminus*) в переводе с латинского означает «предел», «граница». П.А. Флоренский характеризует термин как «межевой знак», как «символ разграничения области», как «функцию охранения границы»; термин – это «первично есть хранитель культуры: он дает жизни расчлененность и строение, устанавливает незыблемость основных сочленений жизни... И сам он, будучи *пределом* данной области культуры, принадлежит к этой культуре, выразусь математически: есть ее *предельное* значение» (3).

Исследуя аспекты интерпретации термина как вербального знака и как имя понятия, Л.Ю. Буянова приходит к выводу: «... чем специальное ... научная сфера функционирования термина, тем индекс его специальности выше, тем отчетливее выражаются в его концептуальной структуре признаки – дифференциаторы по линии «общепотребительная сфера – узкоспециальная сфера». С учетом этого, на наш взгляд, термином «в чистом виде» («межевой знак», «символ разграничения областей» и т.п.) можно считать именно **узкоспециальный термин**» (4).

Слово и термин представляют собой близкие, изоморфные сущности и обладают тождественными признаками, которые как раз и затрудняют их дифференциацию. Можно предположить, что таким важным признаком является способность термина эксплицировать особенности узкоспециальной научной сферы, например, *яичный желток // лецитин; жиры // липиды; кожица // кутикула; крахмал // амины; яд // токсин* и др.

С точки зрения логики постулируется, что не-термин (слово) репрезентирует предмет (представление), а термин – понятие; поэтому когнитивно-



деривационные механизмы образования слова отличаются от соответствующих механизмов создания термина.

В процессе «порождения» терминологии участвуют такие специфические компоненты, как производящая база и терминообразовательный формант. В самом терминологическом деривате как результате когнитивно-деривационного процесса реализуются следующие функции: функция компрессии кода и функция кодификации. Таким образом, в термине кодируется процесс формирования понятия, который затем расшифровывается в терминологической дефиниции, а это в свою очередь позволяет выделить одну из важных функций термина – функцию кодификации.

Особую роль в системе терминологической деривации играют форманты, которые выражают формально-семантическое отношение деривата к своему производящему и являются единицами когнитивного кода. Узкоспециальные форманты кодируют эксклюзивную информацию на уровне деривата, поэтому возможна понятийная расшифровка термина по формантной части, которая, как правило, является постоянной и стабильной для закрепленного за ней категориально-семантического субстрата. Таким образом, в терминологическом деривате формант выступает **средством вербально-когнитивной идентификации (ВКИ)**.

Так, в континууме субстантивов с вещественным значением формант *-ий* кодирует когнитивную информацию «химический элемент / изотоп»: *америций, европий, иттербий, курчатовий, скандий, фермий, церий, протий, дейтерий, тритий* и др.;

- формант *-ит* кодирует когнитивную информацию «минерал, горная порода»: *ломносовит, кимберлит, гётит, тюрингит, кварцит, гагаринит, поллуцит, байкалит, воробьевит* и др.;

- формант *-аль* кодирует когнитивную информацию «душистое, ароматическое вещество, углевод»: *апельсиньаль, лилияль, цитраль, ирисаль, жасмоньаль, ваниляль* и др.;

- формант *-ат(ы)* кодирует когнитивную информацию «соль, эфир какой-либо кислоты»: *германаты, акрилаты, вольфраматы, ниобаты, ксенаты, хлораты, алюминаты* и др.;

- формант *-ид(ы)* кодирует когнитивную информацию «органическое соединение, углевод, оксид»: *бориды, хлориды, глицериды, йодиды, фториды, фосфиды, висмутиды* и др.;

- формант *-аз(а)* кодирует когнитивную информацию «ферменты»: *амилаза, каталаза, целлюлаза, коллагеназа, глюкозидаза, оксигеназа, лиаза, лигаза* и др.;

- формант *-оз(а)* кодирует когнитивную информацию «углеводы/сахара»: *галактоза, лактоза, глюкоза, мальтоза, целлюлоза, манноза, арабиноза* и др.;

- формант *-ол* кодирует когнитивную информацию «спирты, фенолы, эфиры»: *метанол, этанол, бутанол, фосфол, гераниол* и др.

Исследование системы терминологической деривации с вещественным значением показывает, что существует дифференциация по признаку продуктивность / непродуктивность терминологическими типами в языке науки. Этот факт подтверждается тем, что продуктивные деривационные типы субстантивов с предметной семантикой, функционирующие в общелитературном языке, в процессе терминологической деривации утрачивают свою продуктивность. С другой стороны, некоторые терминологические деривационные типы, непродуктивные или даже отсутствующие в общелитературном языке, проявляют в научной сфере продуктивность, что в итоге ведет к систематизации тер-



минологического деривационного фонда.

Одним из традиционных для терминологии, но непродуктивным в общелитературном языке является способ образования узкоспециальных терминов на базе имени собственного. Спецификой данного терминодеривационного типа является наличие однокомпонентной структуры деривата, что обусловлено особенностью производящей базы – имени собственного, представленного, как правило, одним словом / именем, одной основой.

Так, для наименований химических элементов мотивирующими выступают следующие имена собственные:

1) названия частей света, стран, штатов, полуостровов, городов: *Европа, Америка, Германия, Франция, Калифорния, Скандинавия, Беркли, Дубна* и другие;

2) фамилии и имена известных российских и зарубежных физиков, химиков, радиохимиков, изобретателей: *Ган, Курчатов, Кюри, Менделеев, Нобель, Эйнштейн, Мейтнер* и другие;

3) имена богов и героев греческой и скандинавской мифологии: *Тор, Ванадис, Ниоба, Прометей*;

4) названия планет (в том числе малых): *Паллада, Церера, Нептун, Плутон*;

5) греческие и латинские имена собственные: лат. *Gallia* – Франция; лат. *Golmia* – Стокгольм; лат. *Hafnia* – Копенгаген; лат. *Lutetia* – Лютеция (древнее поселение паризеев, на месте которого расположен современный Париж (на острове Сите)); лат. *Polonia* – Польша; лат. *Rhenus* – Рейн; лат. *Ruthenia* – Россия; греч. *Thule* – северо-западная часть Норвегии.

Наибольшее количество наименований химических элементов образовано на базе географических названий (в том числе и греко-латинских): *америций*,

*берклий, галлий, гафний, германий, гольмий, дубний, европий, иттербий, иттрий, калифорний, лютеций, полоний, рений, рутений, скандий, тербий, тулий, франций, эрбий.*

На базе имен и фамилий известных ученых образованы следующие наименования химических элементов: *борий, гадолиний, ганий, жолиотий, курчатовий, кюри, лоуренсий, мейтнерий, менделевий, nobелий, резерфордий, сиборгий, хассий, эйнштейний.*

На базе имен мифологических богов и героев образованы наименования *ванадий, ниобий, прометий, торий.*

На базе названий планет образованы наименования *нептуний, палладий, плутоний, церий.*

На базе греко-латинских имен собственных образованы наименования химических элементов: *галлий, гольмий, гафний, лютеций, полоний, рений, рутений, тулий.* Эти дериваты являются непроечными, но членимыми, так как в их морфемной структуре выделяется деривационный формант *-ий*, характерный для наименований химических элементов.

Исследуемые терминодериваты, мотивированные именами собственными, содержат специфические коннотативные оттенки значения, которые составляют самую когнитивную суть термина и обуславливают всю его семантику. Например, один из химических элементов периодической системы, открытый американскими физиками из г. Беркли в 1952 году, был назван *эйнштейний* в честь А. *Эйнштейна*, физика, одного из создателей теории относительности, изменившей классические представления о пространстве, времени и материи. В г. Дубне в 1963 и 1964 годах отечественные ученые открыли новые химические элементы *нобелий* и *курчатовий*, названные в честь шведского изобретателя и промышленника



А.Б. *Нобеля* и российского физика, главы школы физиков-ядерщиков И.В. *Курчатова*. Так, имена, составляющие национальную гордость того или иного народа, становятся интернациональным достоянием.

Наименования химических элементов, образованные от географических названий, также содержат в значении национально-специфические коннотации. Так, химический элемент *берклий* был синтезирован в декабре 1949 года американскими учёными С. Томпсоном, А. Гиорсо и Г. Сиборгом. Назван в честь *г. Беркли* (Калифорния, США), где проводились многочисленные работы по синтезу и исследованию актиноидов, в том числе и *берклия*.

При выборе названия для вновь полученного химического элемента учёные учли, что его гомолог в ряду лантаноидов — *тербий*, занимающий после лантана такое же место (восьмое), как и *берклий* после актиния, назван в честь шведского города *Иттерби*, в окрестностях которого были впервые найдены многие редкоземельные металлы.

В 1886 году химик К. Винклер обнаружил в минерале аргиродите новый элемент, который назвал *германием* в честь своей родины — *Германии*.

Наименования, образованные от имен богов и мифологических героев, содержат в значении национально-культурную коннотацию: *торий* назван по имени *Тора*, бога грома в *скандинавской* мифологии; *ванадий* назван по имени *древнескандинавской* богини красоты *Ванадис*; *ниобий* назван по имени *Ниобы*, дочери героя *греческой* мифологии Тантала; *прометий* назван по имени *Прометей*, титана из *греческой* мифологии.

Наименования химических элементов *нептуний*, *палладий*, *плутоний*, *церий* также характеризуются национально-культурной коннотацией. Моти-

вирующими для них выступают наименования планет, которые в свою очередь названы по именам богов: *Нептун* — бог морей в *римской* мифологии; *Плутон* — бог подземного мира в *греческой* мифологии; *Паллада* — одно из имен богини Афины в *греческой* мифологии; *Церера* — богиня земледелия и плодородия в *римской* мифологии.

Термины-номены химических элементов, образованные на базе имени собственного, обладают двойной мотивированностью, что отражено в совокупности частных терминообразовательных значений. Например:

*Менделевий*: 1) «химический элемент (то), названный в честь ученого (того), чье имя указано в мотивирующей основе»; 2) «химический элемент III группы периодической системы, относится к актиноидам. Радиоактивен. Назван по имени Д.И. *Менделеева*. Получен искусственно» (5).

*Эйнштейний*: 1) «химический элемент (то), названный в честь ученого (того), чье имя указано в мотивирующей основе»; 2) «химический элемент III группы периодической системы, относится к актиноидам. Радиоактивен. Назван по имени Альберта *Эйнштейна*. Получен искусственно» (5).

*Прометий*: 1) «химический элемент (то), названный в честь мифологического героя (того), чье имя указано в мотивирующей основе»; 2) «химический элемент III группы периодической системы, относится к лантаноидам. Радиоактивен. Назван по имени *Прометей*. Металл» (5).

*Нептуний*: 1) «химический элемент (то), названный по планете (тому), чье название указано в мотивирующей основе»; 2) «химический элемент III группы периодической системы, относится к актиноидам. Радиоактивен. Название — от планеты *Нептун*. Серебри-



сто-белый металл. Получен искусственно» (5).

**Франций:** 1) «химический элемент (то), названный в честь страны (того), чье название указано в мотивирующей основе»; 2) «химический элемент I группы периодической системы, относится к щелочным металлам. Радиоактивен. Назван по имени *Франции* – родины М. Пере, открывшей элемент. Химически самый активный из всех щелочных металлов» (5).

**Европий:** 1) «химический элемент (то), названный по части света (тому), чье название указано в мотивирующей основе»; 2) «химический элемент III группы периодической системы, относится к лантаноидам. Металл. Назван от *«Европа»*. Поглотитель нейтронов в ядерных реакторах, активатор люминофоров в цветных телевизорах» (5) и т.д.

Таким образом, специфика терминологического значения у этих дериватов заключается в том, что оно состоит из двух аспектов – понятийного («химический элемент») и индивидуального («ученый», «город», «страна», «часть света», «мифологический герой», «планета» и т.д.).

Как отмечает М.Н. Володина, «термин являет собой особую когнитивно-информационную структуру, в которой аккумулируется выраженное в конкретной языковой форме профессионально-научное знание, накопленное человечеством за весь период его существования» (6). Сфера терминологии на базе имени собственного очень актуальна в плане сохранения и передачи культурного, исторического и научного наследия следующим поколениям, что подтверждает истину, высказанную А.Ф. Лосевым: «В слове и имени – встреча всех возможных и мыслимых пластов бытия...» (7). В таких терминологических основах основным механизмом когнитивного освоения мира является так называемая

терминологическая аллюзия: мотивирующая база / основа (имя собственное) «намекает», указывает на эксклюзивную «историю» того или иного термина, связанную с именами выдающихся ученых, мифологических богов, героев, географических названий, а специализированный формант (в нашем случае – *-ий*) кодирует специфическую когнитивную информацию («химический элемент»).

Наименования химических веществ обладают специфическим терминологическим значением. У нас есть все основания полагать, что этот тип значения структурируется такими особыми компонентами, как значение производящей базы, значение форманта, значение деривационного типа или подтипа, а также индивидуальными компонентами, которые характеризуют понятийно-когнитивную сущность химических элементов и соединений. Мы считаем, что терминологическое значение присутствует термину в целом и формируется в результате соединения производящей базы с терминологическим формантом и в значительной мере определяется их деривационной семантикой.

В целом проведенный нами анализ языкового материала подтверждает положение о том, что в каждой терминологии «действуют свои определенные тенденции, характеризующиеся регулярностью передачи однотипных понятий при помощи однотипных словообразовательных средств по однотипной модели» (8).

### Литература

1. Anisfeld M. *Language and development from birth to three* – Hillsdale, 1984.
2. Кубрякова Е.С., Харитончик З.А. О словообразовательном значении и описании смысловой структуры производных суффиксального типа // *Принципы и методы семантических исследований*. – М., 1976.
3. Флоренский П.А. *Термин* // Татаринов В.А. *История отечественного терминове-*



дения. *Классики терминоведения: Очерк и хрестоматия.* – М., 1994.

4. Буянова Л.Ю. *Термин как единица логоса.* – Краснодар, 2002.

5. *Большой энциклопедический словарь.* – М., 2004.

6. Володина М.Н. *Когнитивно-информационная природа термина.* – М., 2000.

7. Лосев А.Ф. *Философия имени // Самое само: Сочинения.* – М., 1999.

8. Каде Т.Х. *Словообразовательный потенциал суффиксальных типов русских существительных.* – Майкоп, 1993.

*Сведения об авторе*

**Борисова Татьяна Григорьевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Ставропольского государственного педагогического института. Круг научных интересов связан с изучением проблем дериватологии, лексической и деривационной семантики, терминодеривации, когнитивной лингвистики. Член РАЛК (Ставропольское региональное отделение). Автор 37 публикаций.

\* \* \*



## К ВОПРОСУ О ПРАГМАТИЧЕСКОЙ И КОГНИТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ОДНОРОДНЫМИ ЭЛЕМЕНТАМИ В ТЕКСТЕ

*И.Г. Воробьева*

Основной синтаксической единицей, служащей для общения между людьми, служит предложение. Именно в предложении отдельные мысли, составляющие содержание высказывания, предстают в синтаксической оформленности и законченности. Но подобно тому, как слово проявляет своё значение и функции в условиях его синтагматического окружения, так и предложение наиболее полно раскрывает вложенную в него семантику в условиях его синтаксической дистрибуции, которое определяется как текст в узком значении этого термина.

Для наиболее адекватного осмысления коммуникативных, семантических и синтаксических функций предикативных единиц чрезвычайно важно установить отношения между ними на нескольких уровнях, прежде всего, на уровне синтаксических связей, на уровне прагматических и когнитивных отношений.

В условиях текста предикативные единицы образуют последовательность, фрагменты которой представляют собой наиболее тесно связанные синтаксические и смысловые объединения, а между более крупными фрагментами также складываются связи и отношения, соответствующие их роли в тексте (1).

На уровне низших ярусов синтаксиса – в словосочетании и предложении – имеют место смысловые и синтаксические связи, позволяющие с высокой долей определенности и даже однозначности определить роль каждого элемента.

Решение этой задачи на высших ярусах синтаксиса в значительной мере затрудняются вследствие разных причин. Во-первых, составляющими текстовой последовательности являются предикативные единицы самого различного статуса. В первую очередь, к ним относятся синтаксически самостоятельные предложения, находящиеся в тех или иных комбинациях между собой, а, следовательно, отношение между ними регулируется иными правилами, чем между членами и частями простого предложения. Их формальная самостоятельность далеко не во всех случаях свидетельствует о смысловой и функциональной автономности. Во-вторых, в обширной пограничной зоне между простыми предложениями, с одной стороны, и синтаксически автономными предложениями со свободными связями, с другой стороны, располагается большое количество видов и разновидностей сложных предложений, в составе которых наблюдаются разнообразные отношения между предикативными частями от тесной спаянности до почти полной независимости. В-третьих, синтаксические связи и логико-семантические отношения между формально автономными предложениями в тексте во многих случаях в формальном и смысловом отношении, а в подавляющем большинстве случаев, качественно отличаются от связей между частями сложного предложения. В-четвертых, на уровне текста собственно синтаксические связи между предложениями занимают меньший удельный вес и подчиняются требованиям смысловой и ком-



позиционной тактики построения высказывания (2).

Из этого следует, что при рассмотрении характера взаимоотношений между предикативными единицами на высших ярусах синтаксиса следует принимать во внимание не только традиционные семантико-синтаксические факторы, но и факторы, определяющие роль и назначение единиц с позиций прагматической и когнитивной лингвистики.

В самых общих чертах прагматическая сторона речи определяется ценностью той информации, которая заключена в сообщении, в значимости её для участников общения – её отправителя и получателя. Прагматический фактор связан с отражением референции (детонации) говорящим; «отнесение языковых выражений к предметам действительности, вытекающее из намерений говорящего (3). Прагматическая ценность содержания сообщения, в конечном счете, определяется значимостью сообщаемых сведений для его получателя, поведенческих, эмоциональных, речевых и других реакций. Эта информация становится стимулом для ответных действий, следующих за получаемой информацией немедленно или через некоторый промежуток времени. Говорящий также преследует определенные прагматические цели, которые и побуждают его к высказыванию.

Когнитивные функции языка и речи разграничить достаточно трудно, количество и характер их взаимосвязи в современной науке о языке относится к числу дискуссионных вопросов (4).

Поскольку «...язык создаётся людьми, психика большинства которых, естественно, не находится на максимальном уровне рациональности» (5), прагматическая сторона теснейшим образом взаимодействует с когнитивным аспектом. Язык в целом и речь, в частности, служат важнейшим средством по-

знания мира от частных бытовых деталей до постижения мироздания, от ответа на бытовые вопросы до проникновения в мир мыслей и научных теорий, верований и убеждений.

Многие лингвисты давно пришли к выводу о том, что если два человека до начала коммуникативного акта не обладают никакими общими знаниями, то коммуникация между ними невозможна (6), так как «...всякий речевой акт рассчитан на определенную модель адресата» (7). Важнейшими условиями коммуникативного акта по праву считаются наличие общего языкового кода, способность к адекватной оценке дискурсивной ситуации, осознанное желание и стремление людей вступить в языковой контакт.

Когнитивная сторона отталкивается от фоновых знаний и сведений и направлена на получение непознанных сведений и мыслей. Таким образом, коммуникативная компетенция занимает размытое пространство между грамматикой и прагматикой. Само разграничение данного и нового, лежащее в основе коммуникативной лингвистики, является семантико-синтаксическим отображением реально существующей в жизни и в языке, потребности установления связи между данным и новым.

Прагматический и когнитивный факторы существенны как для отправителя, так и для получателя сообщения. Но удельный вес этих факторов для каждого из них различен. Так, для отправителя сообщения важнейшее мотивирующее значение имеет прагматическая сторона речи, обуславливающая её целеустановку, и иллокутивное назначение. Говорящий строит своё сообщение с таким расчетом, чтобы действие или ответ собеседника удовлетворили потребности говорящего. Но при этом когнитивный фактор не является доминирующим.



Для реципиента же доминирующим является, как правило, когнитивный аспект, потому что, получая сообщение, слушающий или читающий обычно получает некоторую новую для него информацию, которая может иметь и прагматическую ценность.

Все эти моменты наиболее отчетливо проявляются в диалогической речи. Вместе с тем они присутствуют и в монологической речи, в авторском повествовании, адресованном читателю или слушателю. Каждый из названных факторов оказывает многомерное влияние на организацию всей ткани высказывания, на отбор лексико-фразеологических средств, их денотативное наполнение, на структурное оформление и на характер связей между частями высказывания.

В зависимости от прагматической и когнитивной стратегии высказывания находятся и эмоционально-экспрессивные средства его оформления.

Язык – полифункциональное явление. Речевому сообщению могут в определенных ситуациях быть свойственны волюнтаривная, аппелятивная и другие частные её проявления. Кроме того, важное место занимает экспрессивная и эмотивная стороны речи. Их взаимодействие с прагматической и когнитивной функциями может существенно осложнять прагматическую и когнитивную составляющую процесса общения.

Соотношение между ситуацией и положением дел, с одной стороны, и между положением дел/семантическими структурами и языковыми средствами, с другой, можно рассмотреть и в рамках терминов инвариант и вариант.

В соответствии с изложенными позициями и должны рассматриваться с однородными и соизмеримыми элементами на высших ярусах синтаксиса. Представители датского структурализма систему языка определяли как "сеть функций", считая, что "пучки функций",

свойственные отдельным языковым явлениям, пересекаются между собой.

Мы считаем, что языковая система обладает многогранностью, и ее можно определить и как сеть, пересекающихся категорий грамматического, семантического, прагматического, когнитивного, коммуникативного характера. К числу семантико-синтаксических категорий, пронизывающих всю синтаксическую подсистему, относится и категория однородности. Эта категория простирается от яруса словосочетания до сложного синтаксического целого и обладает набором интегральных признаков. Она принадлежит к числу основных категорий синтаксиса. Но вместе с тем, явления однородности обладают и некоторыми специфическими особенностями, которые неодинаковы для различных ярусов. Но в целом проявление однородности в синтаксисе и способов ее реализации в науке о русском языке и в теории общего языкознания изучено неодинаково. До сих пор основное внимание уделялось изучению синтаксической однородности, главным образом, применительно к простому предложению. Остальные зоны ее проявления в языке и речи считались аналогичными простому предложению и затрагивались эпизодически.

Даже само выделение категории однородности, как особой языковой категории, нередко ставилось под сомнение.

Мы исходим из того, что категорию однородности рассматриваем как общесинтаксическую, и относящуюся к числу языковых универсалий. В русском языке в плане выражения она обладает свойством изоморфизма на разных горизонтах синтаксического строя. В плане содержания конструкции с однородными элементами могут подвергаться изоморфизму преобразованиям (8).



Своеобразие однородности на высших ярусах синтаксиса состоит в том, что в отношении однородности вступают такие синтаксические сегменты, которые представляют собой предикативные единицы, являющиеся либо предикативными частями сложного предложения, либо самостоятельно оформленными предложениями, находящимися между собой в таких отношениях, которые свидетельствуют об их однородности на уровне высказывания или даже текста.

Из сказанного следует, что при рассмотрении однородности как семантико-синтаксической категории следует учитывать целый ряд важных дифференциальных обстоятельств, в частности, характер и лингвистические параметры той конструкции, в рамках которой имеют место эти отношения, и синтаксический статус тех синтаксических сегментов, которые вступают в отношения однородности. В роли однородных сегментов на этих ярусах синтаксиса функционируют предикативные единицы (или их деформированные варианты в сложном предложении), а также блоки предикативных единиц оформленных как отдельные предложения, но выделяемые на сверхпредложенческом ярусе синтаксиса.

Таким образом, на высших ярусах синтаксиса речь идет о таких синтаксических сегментах, которые вступают в отношения однородности, но которые ни по прагматическим, ни по когнитивным основаниям, обладая собственной предикативностью, неправомерно уже приравнивать к однородным членам предложения, изучение которых послужило основой разработки теории однородности в традиционном синтаксисе русского языка. В этом состоит одно из качественных различий между рядами однородных членов предложения и теми рядами однородных синтаксических сег-

ментов, которые выделяются на высших ярусах системы, и которую иногда называют не только синтаксисом, но и, особенно, когда речь идет о сверхфразовом уровне, также и гиперсинтаксисом.

Возникнув в недрах учения о простом предложении, традиционная теория однородности выработала многие положения, отражающие интегральные признаки конструкций с однородными элементами, справедливые для общей теории однородности и потому применимые и для изучения конструкций с однородными элементами, и на высших ярусах синтаксиса. Но вместе с тем, в целом ряде случаев, такие положения требуют существенных корректив и дополнений, обусловленных спецификой высших ярусов синтаксиса, обусловленных прагматическими и когнитивными факторами. Среди главных признаков однородности называют, например, их оформленность, сочинительную связь между ними и синтаксическую подчиненность некоторому члену, не входящему в число однородных элементов. Каждый из этих признаков вариативен уже применительно к членам предложения.

Так, однооформленность может нарушаться тем, что в однородный ряд могут входить слова, необязательно относящиеся к одной части речи. Более категоричным является требование, чтобы члены ряда находились в сочинительных отношениях между собой, даже если они относятся к различным членам предложения и выражены разными частями речи. Это требование достигается суперсегментными средствами актуализации, обуславливается психолингвистическими установками речи (А.А.Леоньев), благодаря чему разнооформленные элементы становятся членами одного сочиненного ряда. Ср.: *На лошадях, пешком, в пургу по беспутнице, часто голодные, они неотвратно шли на запад во имя*



победы (К.Симонов). Решающую роль здесь играет фактор внутреннего сходства, объединяющий разнородные элементы в единый внутренне мотивированный ряд. Сочинительные отношения как фактор однородности обладают сами по себе широким диапазоном значений от собственно соединительных и сопоставительных, до противительных, противительно-уступительных, разделительных, альтернативных, возмездительных, присоединительных и других, приближаясь, порой к градационным, пояснительным.

Но в простом предложении присутствие соподчиняющего или соподчиненного члена, с которым вступают в связи однородные элементы, является очень существенным, так как этот член предложения по отношению ко всему ряду выполняет организующую роль, становится своеобразным гарантом их синтаксической однородности. Если члены ряда обнаруживают некоторую основу одноплановости сочетания, наряду, соподчиняющим или соподчиненным словом в простом предложении, семантическое и синтаксическое сходство, аналогию однородных элементов может подкреплять находящееся с ними в гиперонимических отношениях обобщающее слово или блок обобщающих слов. Обобщающие слова тоже связаны теми же синтаксически узлами с соподчиняющим или соподчиненным словом на когнитивно-прагматическом уровне.

На высших ярусах синтаксиса наблюдаются существенные отличия не только самих однородных элементов как носителей предикативности. Многие из них носят качественный характер. Так, в отличие от одноформленности на высших ярусах синтаксиса приобретает особое значение фактор синтаксической соизмеримости, включающий многие параметры предикативной единицы, начиная с ее синтаксического статуса и кон-

чая ее пропозиitivностью, характером синтаксической номинативности.

На высших ярусах синтаксиса связи между однородными элементами не укладываются и в рубрику сочинения. Дело в том, что между самостоятельно оформленными предложениями, синтаксическая аналогия может проявляться не только в сочинительных связях, но и в других формах, например, в неподчинительном соположении, когда, обладая некоторым признаком сходства, предложения в составе дискурса располагаются в таком взаимном плане, когда они не обнаруживают признаков синтаксического подчинения. Сигналами сочинительности, вернее, соподчиненности, безусловно, и на этих ярусах служат сочинительные союзы всех видов. В бессоюзных же построениях критерием однородности служат отношения однородного следования, при которых части таких построений характеризуются структурным параллелизмом, характерной видовой организацией глагольных сказуемых, интонационной ритмичностью построения высказывания, использованием аналогичных речевых фигур моделей. Например: *"Посмотришь в небо - увидишь небо; посмотришь в маленькое зеркальце — увидишь только себя"* (Козьма Прутков). Учет различных проявлений аналогии и позволяет выявить критерии синтаксической соизмеримости.

Соподчиненность на высших ярусах синтаксиса имеет качественные отличия от соподчиненности однородных членов простого предложения. Можно выделить несколько разновидностей этого явления: а) соподчиненность нескольких однородных придаточных одному главному предложению; б) наличие общих членов для частей сложносочиненного или бессоюзного предложения; в) одинаковое отношение однородных частей бессоюзного предложения или пред-



ложений в составе сложного синтаксического целого к образуемой ими конструкции в целом.

Целостность конструкций с однородными элементами на самых высших ярусах синтаксиса обеспечивается не только арсеналом формальных средств языка, но и семантическими, когнитивными факторами, а также коммуникативными–прагматическими средствами и различными композиционно-речевыми и стилистическими средствами. Особое место занимают сегментированные и парцелированные конструкции, которые становятся все более употребительными в современном литературном синтаксисе, и которые тоже могут включать в свой состав элементы с однородными синтаксическими функциями.

#### Литература

1. Леденев Ю.И. Синтаксис – семантика – текст // *Вестник Ставропольского государственного университета. Выпуск 36. 2003.* – С. 52-60.
2. Леденев Ю.И. Синтаксис, гиперсинтаксис и синтаксическая семантика // *Вестник Пятигорского государственного*

*лингвистического университета. Выпуск 4. 2003.* – С. 33-39.

3. *Лингвистический энциклопедический словарь (ЛЭС) Гл. ред. В.Н.Ярцева.* – М., 1990. – С. 330.

4. Алеференко Н.Ф. *Современные проблемы науки о языке.* – М., 2005. – С. 42-43.

5. Степанов Ю.С. *В трехмерном пространстве языка.* – М.: Наука, 1985. – С. 242.

6. Йокояма О.Б. *Когнитивная модель дискурса и русский порядок слов.* – М.: Языки славянской культуры, 2005. – С.53.

7. Арутюнова Н.Д. Фактор адресата // *Известия АН СССР: Серия литературы и языка. Т.4., 1981.* – С.358.

8. Леденев Ю.Ю. *Явления изофункциональности в синтаксисе языка.* – Ставрополь, 2001. – С. 9-17.

#### Сведения об авторе

Воробьева Ирина Глебовна, кандидат филологических наук Ставропольского государственного университета, автор 36 научных и научно-методических работ, включая учебные пособия с грифом Министерства образования и науки РФ. Область научных исследований: теория поля однородности в современном русском литературном языке с когнитивно-прагматическим аспектом.

\* \* \*



## ПЕРВЫЙ ЭТАП СУДЕБНОЙ РЕФОРМЫ В РОССИИ ПЕТРОВСКОЙ ЭПОХИ

*Е.Г. Пономарев*

Система государственного правосудия справедливо относится к одному из наиболее консервативных институтов. Именно стабильность ее функционирования является гарантом соблюдения гражданских прав и законности в действиях органов власти. В то же время судебная власть, существующая в тесной взаимосвязи с другими государственными институтами, должна соответствовать уровню политического и социально-экономического развития общества. Следовательно, и в этой сфере неизбежны частичные или более глубокие преобразования, отвечающие потребностям времени. Особенно они востребованы в переходные эпохи, одна из которых в России была вызвана кардинальными реформами Петра.

Петр Великий, как хорошо известно, пытался перенести идеи формировавшегося тогда на Западе гражданского (гражданско-буржуазного) общества на российскую почву. Важным элементом государственно-правового строительства в ту эпоху стали преобразования в области судопроизводства.

Осознаваемые правительством недостатки существующей судебной организации требовали ее коренной перестройки, поиска новых форм суда, способных удовлетворять интересы правящей элиты на этапе становления и укрепления абсолютизма. Правда, эти попытки удалась не в полной мере, поскольку для этого не созрели еще в достаточной мере социально-политические и экономические условия.

Проведенные в первой четверти XVIII в. реформы аппарата управления и суда, сопровождавшиеся созданием новых органов для отправления правосудия, можно подразделить, по крайней мере, на два этапа. Первый этап начинается на рубеже XVII–XVIII вв. и продолжается до конца второго десятилетия XVIII в., когда утверждаются коллегии.

Характерно, что свои преобразования, административные и судебные, царствующий реформатор начал с городов. 30 января 1699 г. было издано два указа. Первый из них – «Об учреждении бурмистерской палаты для ведомства всяких расправных дел между гостями и посадскими людьми, для управления казенными сборами и градскими повинностями и об исключении гостей и посадских людей из ведомства воевод и приказов» (1). Название второго указа было не менее пространным: «Об учреждении в городах земских изб для ведомства всяких расправных дел между посадскими и торговыми людьми, для управления казенными сборами и градскими повинностями и об исключении торговых и посадских людей из ведомства воевод и приказов» (2).

Тексты этих небольших указов, вероятно, надо читать не с начала строк, а с середины, так как они изобилуют слишком пространными комментариями. Изымая сбор налогов в городах из компетенции воевод и их органов, царь рассчитывал, что города (точнее их население: «...посадские и купецкие и промышленные и уездные люди...») будут «платить в казну великого государя против прежнего окладу вдвое». Кроме того,



новые органы городского самоуправления и судопроизводства – «бурмистерские палаты» и «земские суды» – тоже должны существовать за счет средств избирателей... Бурми́стров и «в земские избы» людей должны были выбирать купцы (гости), посадские и другие категории городского населения «меж себя людей добрых и правдивых». Собранные налоги направлялись непосредственно «великому государю» «в доклад». Чтобы исполнить требуемое, бурми́стры должны были получить всю документацию («окладные книги») из приказов. Ничего конкретного об организации судопроизводства во вновь избранных органах в текстах этих двух указов нет. Не прояснял этот вопрос и другой «именной» Указ от 17 апреля 1699 г., где «гостинным» сотням и другим «сотням» (черным, надобно думать) и «белым» слободам предлагалось провести выборы повторно. Все эти указы встретили неодобрение тех, кому они были адресованы. Первоначально только 11 городов из 70, претендовавших на статус административных центров, приняли новую судебную-управленческую организацию. Центральное правительство продолжало инспирировать преобразования, причем старые органы посадского самоуправления сохранялись – бурмистерская служба надстраивалась над ними. Последствия и результаты этих преобразований в настоящее время, на наш взгляд, оцениваются неоднозначно. Вероятно, в жизнь купечества и посадского населения эти преобразования привнесли больше путаницы и злоупотреблений, чем было раньше, до принятия этого указа. Своими действиями Петр I, несомненно, подрывал традиционную систему управления судопроизводства с ее отлаженной иерархией и усиливал режим личной власти императора.

Подробно об этих «городовых» преобразованиях писал известный рос-

сийский историк-правовед Ф. Дмитриев. Он подчеркивал, что первоначальный демократизм в организации городского самоуправления сменился сословным подходом. Ф. Дмитриев, в частности, писал: «Указом 27-го октября 1699 года, по управлению купеческим сословием, Россию разделили на провинции, приписав к большим городам; например к Новгороду, Пскову, Астрахани и другим, малые города с уездами. Бурми́стры приписных городов подчинялись бурми́страм крупных городов, а последние – московской бурмистерской палате. Управление было коллегиальное. Указом 17-го ноября 1699 года бурмистерская палата переименовывалась в ратушу. По учреждении губерний выборы происходили с ведома губернаторов» (3).

Ратуше и земским избам были подсудны купцы (гости), гостиная и другие сотни, всякие посадские и промышленные люди, дворцовые крестьяне, иноземцы, по искам, – русские купецкие люди и беломестцы. По делам между посадскими и служилыми людьми учреждался общий суд из приказных судей и бурми́стров.

Ратуши и земские избы должны были производить сборы таможенные, кабацкие, питейные и подушные. Им же были подведомственны и гражданские судебные дела, а с 1706 года также крепостные дела, которые были изъяты из юрисдикции воевод. Ратуша имела свою печать, с изображением руки, держащей весы и «зрительного ока», которые ограничивались надписью: «правда, на нюже око державствующаго зрит». Для ревизии дел, подлежащих внешнему контролю, назначались инспекторы. Очевидно, что эти два указа 1699 года подрывали власть приказов (власть центральных органов) и укрепляли тем самым местные органы управления. Таким образом можно говорить о тенденции, осуществляющей децентрализацию



управления. Ослабляя власть приказов и воевод, Петр стремился полнее и эффективнее осуществлять собственное руководство. Создание магистратов в системе городского управления следует рассматривать как форму управления в период ломки традиционной системы.

Судебная система, формируемая Петром I, сохранила то положение при котором во главе стоял царь. Его роль в отправлении правосудия по сравнению с прошлым столетием значительно усилилась. Если раньше он решал наиболее важные дела совместно с Боярской думой, то с укреплением абсолютизма все сложные дела поступали из Сената на его личное утверждение. В качестве верховного судьи царь единолично разбирал многие дела по своему усмотрению. Исключительной прерогативой царской власти было право помилования, при этом Петр I лишил права пожалования (т.е. заступничества, подачи жалоб или прошений царю о помиловании какого-либо) духовенство. Именным указом 17 марта 1714 г. император разъяснял «челобитчикам» поводы, по которым им предоставлялось право непосредственного обращения к нему с просьбами и прошениями (4). Им предписывалось сначала подавать жалобы коменданту города, на которого в случае отказа в решении дела или неудовлетворительного решения, следовало жаловаться губернатору, на губернатора – Сенату, и лишь на последней стадии отрицательного результата – непосредственно императору. При этом были оговорены условия такого обращения: если Сенат «решит дело неправильно» или откажет в правосудии, сославшись на отсутствие соответствующего закона.

Тем не менее, практика подачи жалоб непосредственно царю, заложенная традициями и многолетней практикой, продолжалась, о чем говорилось в новом указе 1718 г. Это объяснялось также от-

сутствием правовой культуры и юридической безграмотностью населения. Но основными причинами были, конечно, пороки существовавшей организации суда, неправосудие судей, а главное – вера народа в “доброто” царя, обусловленная политической идеологией абсолютной монархии, трактующей роль царя как верховного справедливого арбитра, заботящегося об “общем благе” для подданных и “всемирной пользе”.

Высшим судебным органом, следующим после царя, являлся Сенат, созданный в 1711 г. (5), и ставший с 1718 г. высшей апелляционной инстанцией. С учреждением Сената была окончательно ликвидирована роль Боярской думы как высшего органа боярской власти. По мнению большинства дореволюционных русских исследователей, между двумя этими органами существовала преемственная связь. Сенат в значительной мере воспринял компетенцию Думы. Однако, если деятельность Боярской думы основывалась преимущественно на обычном праве, то деятельность Сената была строго регламентирована новыми законодательными нормами.

Компетенция Сената определялась рядом указов: от 2 марта 1711 г. (право осуществлять правосудие, распределять государственные доходы, право общего управления страной); от 5 марта 1711 г. «О порядке заседаний и делопроизводства в Правительствующем Сенате и о должности обер-фискала», а также в указе 1718 г. «О должности Сената» (6). Для участия в работе Сената было приказано высылать из каждой губернии по два специальных комиссара. Указы Сената получали такую же юридическую силу, как и именные указы императора. Их нарушение наказывалось вплоть до смертной казни. Первоначально в состав Сената входило девять сенаторов и один обер-секретарь из числа наиболее доверенных лиц Петра (7).



К концу царствования Петра I Правительствующий Сенат заявил о себе как высший орган внутреннего управления империей. Решая самостоятельно ряд наиболее важных административных вопросов, Сенат вместе с тем контролировал деятельность коллегий, через своих прокуроров и фискалов, действующих при коллегиях. Он принимал жалобы на центральную и местную администрацию. В то же время он являлся высшей судебной инстанцией. Как высший судебный орган Сенат рассматривал в качестве суда первой инстанции дела о политических преступлениях высших должностных лиц. В качестве высшей апелляционной инстанции Сенат рассматривал жалобы на решения Юстиц-коллегии, поместного приказа и других судебных органов. Вердикции Сената не подлежали обжалованию и могли быть отменены только царем. К юрисдикции Сената относились дела, касающиеся должностных преступлений сенаторов.

Немаловажное значение в утверждении судебной функции Сената имело также то, что в состав Сената перешла Расправная палата, а также специальное судебное отделение Боярской думы, ставшая по сути его судебным департаментом. Основной задачей Расправной палаты было рассмотрение доношений фискалов и челобитных на незаконные действия и решения местных органов управления и суда. Расправная палата состояла частично из сенаторов, а частично из «судей расправных дел», назначенных Сенатом (во второй половине XVII в., она обладала собственной структурой, состоящей из председателя и членов) (8).

Петром I была изменена и система местных судебных органов. Реорганизация общих местных органов, осуществляющих функции правосудия, началась в 1702 г., когда были упразднены губные учреждения, а их функции переданы

воеводам. При воеводах создавались выборные дворянские советы, с которыми они должны были совместно решать все порученные им дела, в том числе и судебные. Но институт воеводства не оправдал ожиданий правительства, что и привело к очередной попытке организации местного аппарата. Областная реформа была начата указом от 18 декабря 1708 г. (9), в соответствии с которым страна была разделена на восемь губерний: Московскую, Ингерманландскую, переименованную в 1710 г. в Санкт-Петербургскую, Киевскую, Смоленскую, Архангельскую, Казанскую, Азовскую и Сибирскую.

В связи с сохранявшейся нераздельностью органов управления и суда административно-территориальное деление отождествлялось с делением по судебным округам. При этом губернатор был наделен и судебными функциями. При губернаторе в 1713 г. учреждались ландраты, вместе с ними должны были коллегиально решаться все дела, в том числе они наделялись и судебными правами. По указу от 20 января 1714 г. их было предписано выбирать дворянскими собраниями провинции (10), а с 1716 г. их состав назначался Сенатом. Учреждение ландратов являлось попыткой Петра I привлечь российских дворян к выборной службе, хотя эти органы в качестве выборных просуществовали всего лишь два года.

Ландраты коллегиально решали всякие дела (в том числе и судебные), руководствуясь принципом «по большинству голосов». Губернатору в ландрате было предоставлено два голоса. Функции советников (ландратов) менялись, но административные обязанности превалировали. Чтобы усовершенствовать именно судебное производство, указом от 24 апреля 1713 года, появились в «провинциях» (частях губернии) — ландрихтеры, т.е. земельные судьи. Ве-



роятнее всего, ландрихтер избирался из числа дворян и был подчинен губернскому совету земли, т.е. ландрату. Практически ландрихтеры получили ограниченные функции, в частности: розыск по уголовным делам и межевые споры между земельными собственниками.

Попытки расширить их функциональные возможности предпринимались Петром неоднократно. Чтобы поднять их значение, обер-ландрихтер в Табели о рангах 1722 г. был приравнен к провинциальному воеводе (11). Это отражало стремление императора ввести четкое разделение между административной и судебной властью. Согласно указам 1719 года контроль над ландрихтерами и ландратами осуществлялся раздельно. Первые подчинялись Юстицколлегии, вторые – Камер-коллегии. Слабость всех этих мер, предпринимаемая правительством Петра I, состояла в том, что не было предусмотрено четкого функционального разделения разных чинов, отсутствовал также законодательный механизм их действий и взаимодействий. Причины отказа правительства от устройства ландрихтерских судов в регламентации нормативно-правовых актов нам установить не удалось. Время их ликвидации также не определено. Последний раз законодательство упоминает о ландратах в 1719 г. По-видимому, в них отпала надобность в связи с созданием в 1718–1720 гг. нижних и городских судов, которым было поручено решение спорных исковых и поземельных дел, так как последние составляли раньше компетенцию ландрихтеров.

Таким образом, на первом этапе судебно-административных реформ правительству Петра I не удалось создать “регулярно” организованную общую судебную систему, но были проведены первые попытки отделения суда от управления путем создания специальных судебных органов – ландрихтеров и ус-

тановления судебно-административных инстанций. Если для предшествующих этапов развития феодального суда было характерно деление органов управления и суда на высшие, центральные и местные, то указом от 17 марта 1714 г. были созданы уже судебные инстанции. В связи с этим можно сделать вывод о том, что в России впервые была предпринята попытка разделения властей на исполнительную и судебную. Согласно указу, повелевалось создать ступенчатую систему рассмотрения жалоб: челобитные в городах – комендантам, на комендантов – губернаторам, а на губернаторов – Сенату.

В 1715 г. после учреждения ландрихтеров последние стали выполнять роль первой судебной инстанции в тех городах, где не было военных гарнизонов, а следовательно, и комендантов. Сенат в этом случае являлся высшей апелляционной инстанцией, причем подача жалоб сразу в Сенат или непосредственно императору, минуя низшие инстанции, запрещалась.

#### Литература

1. ПСЗ. Собр. 1. Т. III. № 1674.
2. ПСЗ. Собр. 1. Т. III. № 1675.
3. Дмитриев Ф. История судебной инстанции и гражданского апелляционного судопроизводства от Судебника до Учреждений губерний. - М.: Университетская типография, 1859. С. 341.
4. ПСЗ. Собр. 1. Т. V. № 2787.
5. ПСЗ. Собр. 1. Т. IV. № 2321, № 2330.
6. ПСЗ. Собр. 1. Т. IV. № 2328, 2331; Т. V, № 3264. В числе обширных полномочий, данных Петром I Сенату, на первом месте стоял пункт, гласивший: «суд иметь нелицемерный, и неправедных судей наказывать отнятием чести и всего имения, то и к ябедникам да последует». ПСЗ. Собр. 1. Т. IV. № 2330.



7. См.: Беляев И.Д. *История русского законодательства*. СПб, 1999. С. 536 - 537.

8. *Подробнее см.:* Филиппов А. Н. *Учебник истории русского права*. Юрьев. Ч. I. 1914. С. 661 - 663

9. ПСЗ. Собр. 1. Т. IV. № 2218.

10. ПСЗ. Собр. 1. Т. V. № 2673.

11. Дмитриев Ф. *Указ. соч.* С. 444-445.

12. ПСЗ. Собр. 1. Т. V. № 3253.

13. См.: ПСЗ. Собр. 1. Т. I. № 2787, 2865, 2879.

### *Сведения об авторе*

**Пономарев Евгений Георгиевич**, профессор, доктор юридических наук, заведующий кафедрой истории и права Ставропольского государственного педагогического института. Автор более 70 научных, научно-методических работ, в том числе 5 монографий, в области истории нормативно-правовой базы государственных институтов, учреждений, общественно-политических движений и партий; педагогической и детской антропологии; истории права; ювенального права.

\* \* \*



## СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

*Т.В. Серeda*

Важнейшей тенденцией развития управления в последнее десятилетие становится системный подход, который рассматривается не просто как вид методологического исследования, но как современный способ управленческого мышления, позволяющий представить целостно и комплексно управление в сложной рыночной среде. Управление выступает также в качестве процесса согласования интересов и целей разных властных структур как на территории субъекта федерации, так и на уровне муниципальных образований. Используемый нами системный подход позволяет представить этот процесс более целостно для его объективной оценки и дальнейшего совершенствования.

Формирование рыночной экономики современной России создает условия, при которых возрастает значительность человеческого фактора в производстве, в бизнесе: знания, опыт, навыки работников становятся главным источником эффективности и конкурентоспособности предприятий и организаций.

Принципиальная особенность переходного процесса в России от плановой социалистической экономики к рыночной состоит в том, что коренные изменения в отношениях собственности, реструктуризация народного хозяйства и создание рыночной инфраструктуры сопровождались сочетанием трех кризисов: инфляционного, платежного и системного. Последний характеризовался утратой органами государственной власти на всех уровнях способности регу-

лирования социально-экономической и политической обстановки в стране.

Именно поэтому сегодня, когда наметилась тенденция развития гражданского общества в российском социуме, как никогда важным представляется необходимость определения социально значимых направлений. Реформирование общественных отношений в России предусматривает путь демократизации общества, где наряду с другими процессами все четче проявляется становление института самоуправления.

Шпаковский муниципальный район расположен в 15 км от г. Ставрополя в западной части Ставропольского края в третьей (центральной) сельскохозяйственной зоне, занимает территорию в 2,4 тыс. кв., граничит с Грачевским, Кочубевским, Изобильненским сельскими муниципальными районами края. Территория района характеризуется сравнительно высокой плотностью населения, относительно развитым промышленным и сельскохозяйственным производством.

Экономика района представлена промышленностью (более 230 предприятий и организаций, в т.ч. семь крупных и средних предприятий), сельским хозяйством (170 субъектов сельскохозяйственной деятельности, в их числе более 20 крупных и средних сельскохозяйственных предприятий и организаций), строительством (почти 150 организаций, преимущественно малого бизнеса) транспортом, торговлей, бытовым обслуживанием, связью. Статистические годовые данные по сравнению с предыдущим годом, а также за первое



полугодие 2006 г. убедительно свидетельствуют, что в экономике района отмечается устойчивый рост объемов производства промышленной и сельскохозяйственной продукции, объемов строительно-монтажных работ, грузо- и пассажироперевозок, услуг связи, объемов торгового и бытового обслуживания. Однако при этом сохраняется тенденция сокращения числа хозяйствующих субъектов, когда число ликвидированных (за исключением торговли и некоторых других отраслей и видов деятельности) предприятий и организаций превышает количество создаваемых.

Социальная инфраструктура Шпаковского района характеризуется, по данным статистики, наличием учреждений образования (здесь есть филиалы вузов, три средних профессиональных, 27 общеобразовательных, 31 детских дошкольных учреждений), здравоохранения (шесть больниц, две поликлиники, шесть сельских амбулаторий, 18 фельдшерско-акушерских пунктов, 10 аптек), культуры и спорта (26 домов культуры, два клуба, четыре музея, две музыкальные школы, художественная и спортивная школы, пять спортивных учреждений). В его границах находится одно городское муниципальное образование, представленное г. Михайловском и 11 сельских, общее число поселений в которых составляет 41. Особенность сельского расселения Шпаковского района заключается в том, что более половины из них – 24, являются хуторами с относительно небольшой численностью населения, и только в пяти сельских поселениях численность жителей превышает 3000 человек.

Основным регулятором и фактором как позитивных, так и негативных изменений в сельском расселении является

наличие на территории рабочих мест, тесно связанное и определяемое экономическим и финансовым состоянием сельских градообразующих предприятий и организаций, а также успешностью сельского малого бизнеса. Базовым условием экономики любой территории, исключением не является и Шпаковский район, является ее население, одновременно выступающее и в качестве производительного ресурса, и в качестве основного потребителя, и в качестве объекта управления со стороны местных органов власти, поэтому от его количественных и качественных характеристик во многом зависит экономическое и социальное ее благополучие.

Сведения, характеризующие динамику населения городской и сельской местности Шпаковского района, приведены в таблице 1.

Расположение территории Шпаковского района вблизи краевого центра г. Ставрополя изначально определяет весомые преимущества в условиях жизни его населения. К тому же принадлежность к третьей, относительно благополучной по климатическим условиям сельскохозяйственной зоне обуславливает сравнительно более благоприятные и погодные условия. Как следствие, территория района более привлекательна для проживания, что выражается в высоких темпах роста численности и городского и сельского населения за весь анализируемый период по сравнению с соответствующей динамикой их по краю. Особенно показателен период с 2003 г., когда ежегодный темп прироста и городского, и сельского населения Шпаковского района превышал 10%, при том, что в целом по краю и его городской местности он измерялся 2-3 процентами.

**Динамика численности населения  
(по состоянию на начало года), тыс. чел.**

Наименование территорий	1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.	2004 г.	2005 г.
Ставропольский край, всего	2659,9	2659,8	2654,2	2642,6	2732,5	2726,4	2718,0
В % к 1999 г.	100	100,0	99,8	99,3	102,7	102,5	102,2
В т.ч. город	1471,8	1468,4	1463,0	1456,7	1529,6	1529,3	1527,0
В % к 1999 г.	100	99,8	99,4	99,9	103,9	103,9	103,7
село	1188,1	1191,4	1191,2	1185,9	1202,9	1197,1	1191,0
В % к 1999 г.	100	100,3	100,3	99,8	101,2	100,7	100,2
Шпаковский район, всего	96,1	96,5	97,8	98,5	109,0	110,6	111,2
В % к 1999 г.	100	100,4	101,8	102,4	113,4	115,1	115,7
В т.ч. город	49,9	50,3	50,9	51,5	58,1	58,9	59,1
В % к 1999 г.	100	100,8	102,0	103,2	116,4	118,0	118,4
село	46,2	46,2	46,9	47,0	50,9	51,7	52,1
В % к 1999 г.	100	100,0	101,5	101,7	110,2	111,9	112,8

Важной характеристикой социально-трудовой сферы села является занятость, безработица и уровень оплаты труда. Однако в основном такие сведения формируются действующей статистикой только в целом по краю и лишь некоторые - даются в разрезе по муниципальным районам. Поэтому мы приводим данные в сопоставлении краевых данных и данных Шпаковского района по тем показателям, которые разрабатываются органами статистики Ставропольского края. О том, каковы показатели уровня жизни населения в районе можно судить по следующим данным.

Используемые данные свидетельствуют о низком уровне оплаты труда, при этом речь идет о номинальной зара-

ботной плате, той есть той, которая не скорректирована на инфляционные процессы и может быть задержана к выплате. При положительной динамике уровня среднемесячной оплаты труда она остается низкой и не обеспечивает достойный уровень жизни. До настоящего времени в статорганах не сформированы показатели средней заработной платы, в то же время за январь-май 2005 г. они сложились следующим образом: Ставропольский край в среднем - 5212 руб., Шпаковский район - 4489 руб., и сейчас по уровню заработной платы район находится на 16 месте. Если вычесть отсюда места, занимаемые городами федерального и краевого значения, то район по этому показателю окажется на почет-



ном шестом месте. Приведенный анализ позволяет сделать выводы о том, что Шпаковский район в Ставропольском крае представляет достаточно характерную иллюстрацию процессов, происходящих в сельских районах региона.

Инициатива Президента и Правительства РФ о приоритетности животноводства и необходимости ускоренного его развития должна разрешить хотя бы часть накопившихся проблем. В этом направлении в крае уже реализуется более 10 проектов по строительству, модернизации и реконструкции животноводческих ферм на условиях привлекаемого на эти цели субсидированного 8 летнего кредита. В рамках реализации мероприятий национального Проекта намечено в 2008 году обеспечить к уровню 2005 года рост объемов производства молока на - 4,6%, мяса - 8,3 процентов.

Дальнейший выбор стратегии и тактики развития АПК края будет определяться исходя из решения задач вы-

полнения целевых показателей Проекта, стабильного производства продукции, повышения доходности сельскохозяйственной деятельности и промышленных производств, а также роста конкурентоспособности выпускаемой продукции. Вместе с тем, экономика АПК формируется в сложной макроэкономической ситуации. Требуют решения проблемы регулирования рынка сельскохозяйственной продукции, сырья, продовольствия, ценовых отношений, государственной поддержки, модернизации и технического оснащения отрасли, совершенствования внешнеэкономических отношений и многие другие. Именно этим и придется заниматься прежде всего, наряду с руководителями, экономическим службам предприятий. И здесь, прежде всего, необходимо новое восприятие современной ситуации в отрасли. А это, порой, самое сложное. В том, что 435 из 512 хозяйств края сумели адаптироваться в условиях рыночной экономики и не только

Таблица 2

**Среднемесячная номинальная начисленная заработная плата работников (без субъектов малого предпринимательства), руб.**

Наименование территорий	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.	2004 г.
Ставропольский край, всего	1448	2143	3090	3723	Нет св.
В том числе г. Ставрополь	2116	3147	4498	5588	X
Шпаковский район, всего	924	1377	2221	2793	X
Ставропольский край, всего	2447	3557	4318	5053	X
В том числе г. Ставрополь	1812	2854	3943	4743	X
Шпаковский район, всего	1029	1326	2038	2303	X



сохранить производство, но и обеспечить его рентабельность, прежде всего заслуга руководителей и специалистов, в т.ч. экономистов. Практика подтверждает, что более высокий класс управления достигает лучших экономических результатов.

Современные экономические условия выдвигают перед нами задачу необходимости переосмысления роли и места человека в рыночной системе, а следовательно, возрастают требования не только к подготовке специалистов разных специальностей, но и к разработке качественно новых концепций управления. Сегодня численность работающих в АПК Ставрополя составляет свыше 140 тыс. человек. В сельскохозяйственных организациях края 2,9 тыс. человек занимают должности руководителей, включая руководителей производственных и вспомогательных подразделений и главных специалистов (агрономов, зоотехников, инженеров, ветврачей, экономистов, бухгалтеров). В их числе 422 работника представляют экономическую службу, 250 из них занимают должность главных экономистов. К категории молодых специалистов относятся 37 экономистов. Основная доля руководителей и специалистов сельскохозяйственного производства – 88%, имеют высшее профессиональное образование, причем большинство из них является выпускниками Ставропольского аграрного университета. И только около 1% специалисты – практики.

Способности, знания, профессиональные знания распределены между людьми неравномерно, поэтому требуется их постоянное обучение. В рамках организации подготовки кадров для АПК Минсельхозом края в текущем году заключен с университетом договор на целевой набор 25 студентов из сельской местности. Ежегодно заключаются договоры о целевой подготовке специалистов

в Московской сельскохозяйственной академии им. К.А.Тимирязева. По нашему мнению, необходимо совершенствовать подходы в подготовке кадров для АПК. Министр сельского хозяйства России А.В. Гордеев, обсуждая возможности приоритетного национального проекта «Развитие АПК» по улучшению жилищных условий молодых специалистов на селе, предложил создать заявочную систему, в соответствии с которой студенты аграрных вузов «подтверждали бы свою готовность участвовать в программе, жить и работать на селе».

Остро стоит сегодня проблема модернизации подготовки экономистов в условиях глобализации, на мой взгляд, нельзя упускать из вида реалии сегодняшнего дня, современное состояние и организацию отечественного сельскохозяйственного производства. Учебный процесс экономистов в стенах аграрного университета должен быть сориентирован на будущее, но с учетом качества обучения и потребностей потребителя. Здесь по-прежнему должны готовиться специалисты для сельхозорганизаций, так как в штате крупных сельхозтоваропроизводителей состоит 2-3 экономиста, что вполне оправдано. Вместе с тем, очевидна необходимость обучения и переподготовки кадров для создания на территориях муниципальных районов информационно-консультационных центров, в том числе для обслуживания сельскохозяйственных товаропроизводителей.

В крае помимо 520 крупных и средних организаций сельскохозяйственную деятельность осуществляют ещё 15,4 тыс. фермерских и более 400 тысяч личных подсобных хозяйств. Не крупные сельскохозяйственные организации, так же как и малые формы хозяйствования, как правило, не содержат в штате специалистов узкого профиля и экономистов. Но данная категория сельскохо-



зяйственных товаропроизводителей остро нуждается в их услугах.

Востребованность квалифицированной помощи на селе подтверждает сложность ситуации, которая возникла при оформлении документов для кредитования и субсидирования малых форм хозяйствования в рамках национального Проекта. Также ощущается нехватка консультационных услуг по вопросам оформления учредительных документов, урегулирования земельных правоотношений. Нам известен имеющийся опыт создания Центров развития сельских территорий, в т.ч. консультационных, в ряде областей России. Их разработчиками является Центр устойчивого развития сельских территорий Тимирязевского аграрного университета при технической поддержке германской и британской фирм. Изучался и зарубежный опыт.

Статистика развития сельских территорий, также как и проблема ухудшения кадрового потенциала, демографической ситуации, общеизвестна.

Что касается АПК, то здесь более уместно говорить не о нехватке кадров, а скорее о привлечении и закреплении их на производстве. Многие определяют заинтересованность работодателя в специалистах высокого уровня. Приведу примеры.

СПК «Русь» Советского района – в 2005 году средняя заработная плата составила 8509 рублей. Кроме того, работникам сельхозорганизации предоставляется беспроцентная ссуда для приобретения жилья, или временное жильё. Установлена льгота по оплате коммунальных услуг, предусмотрено бесплатное содержание детей сотрудников в детских садах, питание рабочих, обеспечивается льготное санаторное лечение. За счет средств хозяйства осуществляется подготовка специалистов всех уровней. На начало года в высших учебных заведениях и техникумах обучается 21 человек.

С каждым студентом заключен договор об обязательной отработке после окончания учебы.

Другой пример. Концерн «Энергомера» инвестирует значительные средства в сельскохозяйственное производство ОАО «Победа» Красногвардейского района, которое уже вошло в 100 (сотню) наиболее крупных и эффективных производителей зерна в России. Кстати, в прошлом году здесь был получен najwyżший валовой сбор среди хозяйств края – 94 тыс. тонн зерна. Первое, что было организовано новым собственником, это формирование команды главных специалистов, подбор и обучение кадров, а также внедрение автоматизированной комплексной системы анализа и учета деятельности организации.

Это ещё раз подтверждает необходимость в стенах вуза вести обучение студентов на самом высоком уровне. Современные требования к ним высоки.

Специалист должен уметь выявлять проблемы, разрабатывать обоснованные варианты эффективных хозяйственных решений, решать нестандартные задачи и прогнозировать, знать теоретические основы и закономерности функционирования экономики, уметь использовать основные и специальные методы экономического анализа и даже владеть иностранным языком. Замечу, что для руководителей Концерна выпускники кафедры «Мировой экономики» представляют особый интерес, и части из них будут предоставлены рабочие места.

Но, очевидно, что решить кадровую проблему под силу только на государственном уровне. И в этой части важно в полной мере реализовать возможности, предоставленные в рамках национального Проекта, мероприятий ФЦП «Социальное развитие села до 2010 года», а в дальнейшем – их расширить, привлечь на эти цели больше бюджетных средств. За период реализации на-



званной Программы (с 2003г.) на финансирование мероприятий по развитию водопроводных и газовых сетей сельских населенных пунктов, а также на строительство жилья было направлено 202 млн. рублей средств из федерального и краевого бюджета. В результате построено и введено в эксплуатацию 39 км. газопроводных сетей и 192 км. водопроводов. Построено и приобретено 23 тыс. м<sup>2</sup> жилья, что позволило улучшить жилищные условия 315 семьям, проживающим в сельской местности.

Вместе с тем, по данным администраций муниципальных районов края на 2006 год заявили потребность в жилье 505 молодых специалиста, в т.ч. 393-специалиста АПК и 112 работников социальной сферы. Потребность в жилье составляет 30,2 тыс. кв. метров. Однако ограниченность бюджетных средств позволяет обеспечить жильём в текущем году только 60 семей.

Считаю, что одной из главных стратегических задач федеральных и краевых органов законодательной и исполнительной власти, органов местного

самоуправления должно стать максимальное привлечение средств из бюджетов всех уровней для решения социальных проблем сельских территорий, а значит и кадрового обеспечения АПК. В этой связи вполне резонным является вопрос, от кого в наибольшей степени, по мнению респондентов, зависит их материальное положение. Понятно, что условия существования в рыночной экономике заставляют население более серьезно думать над этим вопросом. Варианты их ответов помещены в таблице 3.

Разброс мнений респондентов о степени влияния на уровень жизни населения достаточно широк, однако более четверти опрошенных считают ответственными себя, вдвое больше – органы федеральной и краевой власти, частично – от руководителей и собственников предприятий и организаций и на самом последнем по значимости месте находятся органы местной власти, в том числе и в городе. На наш взгляд, такое практически игнорирование влияния на уровень жизни населения органов местной

Таблица 3

**Оценка респондентами степени влияния на уровень материального положения населения собственных усилий и управленческих структур**

№	Варианты ответа	Численность ответивших, чел.	К числу давших ответы, %
1.	От каждого человека и членов его семьи	41	26,7
2.	От главы села (для сельских поселений)	3	1,9
3.	От главы города (для жителей г. Михайловска)	6	3,9
4.	От собственников и хозяйственных руководителей предприятий и организаций	20	13,0
5.	Правительства страны и края	84	54,5
	<b>ИТОГО:</b>	<b>154</b>	<b>100</b>



власти может свидетельствовать как об отсутствии реальных возможностей у органов муниципальной власти по улучшению условий жизни на подведомственной территории, экономической слабости этих органов власти, осознаваемой населением, так и недоверию к ним вообще. Для пользы развития территорий, их экономического пространства и населения муниципалитетам необходимо направленными усилиями разрушить такое негативное мнение населения о властных структурах.

Две ветви власти, существующие сегодня в районах Ставропольского края, сами по себе не могут быть ни хороши, ни плохи. Важно так построить управление территорией, чтобы, находя точки взаимодействия на уровне района, обеспечит его взаимодействие с вертикальными структурами: Губернатор, Правительство, Государственная Дума

Ставропольского края. И это движение не может быть однонаправленным, необходимы общие подходы, принципы, которые действовали бы на уровне края. Должна работать система, определенная правовыми нормами.

Муниципальная реформа – дело трудоемкое и сложное. Нужна концентрация сил, системные подходы, понимание конечных целей и, конечно же, люди- грамотные, профессионально подготовленные, желающие и умеющие со-зидать.

### *Сведения об авторе*

**Серда Татьяна Викторовна**, управляющая делами, заместитель Главы Шпаковского муниципального района Ставропольского края. Научные интересы – становление гражданского общества в России, проблемы местного самоуправления.

\* \* \*



## ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНОВ ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ ВЛАСТИ

*Г.Г. Петриашвили*

Вопрос об особой роли права в системе и теории государственного управления, деятельность органов исполнительной власти, формы и методы их функционирования вызывают устойчивый интерес российских правоведов.

Общий интерес к этой проблеме проявился в ходе проводимой в государстве политики реформирования структуры и системы органов власти. Об актуальности свидетельствуют также ключевые положения послания Президента Российской Федерации Федеральному собранию РФ (1). В числе важнейших перспективных задач на период до 2010 г. обозначены: увеличение в два раза валового внутреннего продукта, преодоление бедности, модернизация Вооруженных Сил, достижение полной конвертируемости рубля на внешних и внутренних рынках. Для достижения указанных целей необходимо выработать открытую и справедливую правовую политику государства.

Специальным аспектом данной проблематики нужно считать развитие права в динамике культурных тенденций, уменьшения ее пространственно-временного, географического и экономического влияния на структуру правовых отношений (тенденция унификации). Поскольку это служит отдельной темой, можно ограничиться рассмотрением современной теории организации и определенного в ней значения государственной политики.

Корректируя структуру исследования функционирования государства необходимо учесть, что методология науки права определяется как область знания конкретной науки, представляющая собой теоретическое объяснение оснований и принципов познания ее предмета и предлагающая логические способы и приемы исследования с целью формирования объективного, всестороннего, системного знания (2).

Теоретическое осмысление проблем цели деятельности, содержания полномочий в административно-правовом механизме имеет свои формально-логические основания. Одним из первых таких оснований является принцип законности. Однако надо понимать, что политический аспект, затрагивающий все ветви власти, диктует свои взгляды. Они могут входить в прямое противоречие с действующим законодательством, благодаря которому правовые явления обретают свою новую доктринальную или же прагматическую форму, значение. Остается только добавить, что сами формы и методы реализации функций государства (конкретных полномочий органа власти) мы познаем из их диалектического содержания в связи со всем многообразием форм общественных и социальных явлений.

Важно отметить, что теоретики права, основываясь на исследованиях методологических традиций правоведения, указывают на необходимость обращения науки к достижениям методологии современного научного познания (3),



на взаимосвязь методов естественных и гуманитарных наук (4).

Тогда уже ставшее классическим разделением методов государственного управления в сфере деятельности исполнительной власти на методы принуждения, убеждения, правового и экономического (другого косвенного) регулирования, метод политического руководства в области государственного управления должно и может быть пересмотрено частным исследователем при решении конкретных задач. Речь, таким образом, может идти о перспективе изменения предмета правового регулирования в административном праве.

Правовой метод реализуется в деятельности органов исполнительной власти посредством организации деятельности системы в сфере ее компетенции. В этом проявляется интегрирующая роль права, генерируемая системными свойствами этнополитических групп (5). «Политическая сила» права здесь уже фактически выступает некоторой традицией в рамках определенной социальной группы, являющейся элитарной, активной и мобильной. Правовой метод - это не узкое понимание законотворчества, принятое в доктрине права. Правовой метод - суть и определение атрибутивных элементов государственной власти и ее политики.

Здесь уместно говорить о культурно-антропологическом измерении, потому что все современные школы XX века в рамках философии права, позитивистского, естественного или социального, отражали материалы антропологических школ: американо-европейской или национальной. Там же мы находим и саму позитивность нормы правового метода (6).

Система исполнительной власти отвечает насущным задачам политической системы страны и поэтому не может функционировать без выделения от-

дельных «отраслевых» областей политического руководства. В целом же последнее представляется как организационно-правовой метод деятельности исполнительной власти, выражающий взаимодействие закона и политики в процессе деятельности исполнительной власти.

При рассмотрении вопроса о методах, на основе которых реализуются функции органов исполнительной власти, стоит обратить внимание и на проблему саморегуляции. Достижением современной теории управления стало глубокое понимание, что целостность и сохранность любой системы состоит не только из связей между фактами взаимодействия подсистем в рамках определенного уровня, но и из автономности каждой системы. Это позволяет не перегружать верхние категории системы необходимостью осуществления действий всей системы, так как зачастую решение частных вопросов состоит из рутинных функций и операций (7). Попытка решить данную проблему была выражена в форме построения матрицы, предложенная сотрудниками Института государства и права РАН, позволяющей проследить и выбрать в конечном счете наилучший подход к распределению самих функций по исполнительным структурам и наделить последние полномочиями в наиболее оптимальном варианте.

Решение задач саморегуляции заложено в проводимую административную реформу. Так, в частности, по внутривидовым аспектам систем министерств и других федеральных органов управления вопросы, касающиеся кадровой политики, организации деятельности аппарата отнесены к компетенции ведомств.

Анализируя основы политической деятельности государства в социально-экономических сферах, можно с большой степенью вероятности говорить о



наличии сложившейся системы способов и приемов обеспечения функций государственных органов исполнительной власти. Такая система определена решением следующих задач функционирования органа:

- достижением самоорганизации и взаимодействия органа с подведомственными ему структурами социально-экономической сферы;
- установлением организационного взаимодействия с другими органами государственной власти;
- обеспечением органичного взаимодействия с институтами гражданского общества (8).

Уже сегодня можно констатировать: анализ нормативно-правовых положений о федеральных органах исполнительной власти, принятых в ходе административной реформы, показывает, что все большее место в системе управления занимают формы взаимодействия субъектов управления. Они призваны решить проблемы упорядочения управления на всех уровнях, проведения глубоких инноваций по всем направлениям организации деятельности системы исполнительной власти, совершенствования инфраструктуры и ресурсов управления. Реализация реформы позволит учесть широкий круг факторов, снизить фактор лоббирования и коррумпированности при реструктуризации органов и их структур, а также в процессе принятия решений.

Содержание форм и методов перестройки деятельности органов исполнительной власти в современных демократических условиях определяется следующими условиями: информацией итогов мониторинга социальной среды; правоприменительной практикой органов исполнительной власти; наличием финансовых, материальных и других ресурсов; квалификацией кадров чиновников; активностью населения; проявлени-

ем национальных и региональных традиций и пр.

На основе выше сказанного можно определить, какую роль приобретает классификация деятельности органов власти и ее предметных сфер. Поскольку время отрицает вечные и однотипные ситуации, для государственного управления необходима достаточная гибкость в основах организации, которую и способна обеспечить систематика всех возможных ситуаций.

Из категорий «функция», «метод управления», «полномочие» только последнее имеет юридическую природу. Если функция определяется через реальное значение совершенных операций и достигнутых целей, то метод управления мы можем определить как способ реализации функции, прием достижения конкретного результата, а полномочие следует определить как правовое содержание действий субъекта управления в рамках сферы его функционирования. Именно полномочия составляют форму управленческой деятельности (активности). Некоторые исследователи даже подчеркивают совпадения объемов понятий «форма деятельности» и «полномочия органов власти» как категорий.

Связь функций, методов и полномочий прослеживается достаточно четко. Полномочиями фактически называются конкретные действия, реализующие функцию. В процессе реализации полномочий появляется определенная форма. Эта форма может закрепляться, отражаясь в нормативно-правовых актах, а может ограничиваться ведомственными инструкциями и распоряжениями. Полномочия считаются реализованными только в случае совпадения и наличия соответствия между осуществляемыми действиями (процедурой их принятия) и их оформлением. В частности, к формам решений внутри организации относятся: указание, резолюция, протокольная за-



пись, доклад, объяснение и др. На основании сказанного можно определить, почему каждая функция имеет свою модель форм, в которых она реализуется.

### Литература

1. Указ Президента РФ "О мерах по совершенствованию государственного управления", подписанный 16 июля 2004 г. *Российская газета*. 2004. № 159. 20 июля; Послание Президента РФ Федеральному Собранию РФ от 25 апреля 2005 г. Текст послания опубликован в "Парламентской газете" от 26 апреля 2005 г. № 76, в "Российской газете" от 26 апреля 2005 г. № 86; Послание Президента РФ В.В. Путина Федеральному Собранию РФ от 16 мая 2003 г. Текст послания опубликован в "Российской газете" от 17 мая 2003 г. № 93.
2. Богданова Н.А. Система науки конституционного права. – М., 2001. – С.35.
3. Тарасов Н.Н. Методологические проблемы юридической науки. Екатеринбург, 2001. – С.58.
4. Там же. – С.76-97.
5. Гумилев Л.Н. *Этногенез и биосфера Земли*. – Л., 1990.
6. *Этнознаковые функции культуры*. М., 1991.; Zippelius R. *Gesellschaft und Recht: Grundbegriffe der Rechts- und Staatssoziologie*. —München: Beck, 1980. – С.11-12.
7. Малиновский Б. *Научная теория культуры*. М., 1999.; Рэдклифф-Браун А.Р. *Структура и функция в примитивном обществе*. – М., 2001.
8. Чиркин В.Е. *Основы сравнительного государственоведения*. – М., 1997. – С. 93.; Медведев В.Н. *Система исполнительной власти в Российской Федерации: правовые аспекты обеспечения принципа единства*: Автореф. дисс. ... к.ю.н. – М., 2004. – С. 15.

### Сведения об авторе

**Петриашвили Гурам Георгиевич**, аспирант кафедры финансового права Ставропольского государственного университета. Область научного исследования: философия и теория права; их антропологическая характеристика; вопросы функционирования современного российского государства.

\* \* \*



## УГОЛОВНО-ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ЗАВЕДОМО НЕВИНОВНОГО К УГОЛОВНОЙ ОТВЕСТВЕННОСТИ

*А.Г. Журавлев*

Частным случаем злоупотребления должностным лицом, производящим предварительное расследование, своими полномочиями, является привлечение заведомо невиновного к уголовной ответственности (ст. 299 УК РФ). Опасность и вредоносность данного преступления переоценить вряд ли возможно. При совершении подобного рода преступления подрываются интересы правосудия, падает авторитет правоохранительных органов и органов власти вообще, не соблюдается назначение уголовно-процессуального законодательства России и, конечно, лицо, не совершавшее преступления, существенно ограничивается в своих конституционных правах, страдает его честное имя.

В юридической литературе уголовно-правовым аспектам привлечения заведомо невиновного к уголовной ответственности уделялось достаточно внимания. Проблемы же уголовно-процессуального характера оставались в тени. Обозначим их и попробуем проанализировать.

4.2 ст.6 уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации указывает, что уголовное преследование и назначение виновным справедливого наказания в той же мере отвечают назначению уголовного судопроизводства, что и отказ от уголовного преследования невиновных, освобождение их от наказания, реабилитация каждого, кто необоснованно подвергся уголовному преследованию. Иными словами, если в ходе

предварительного расследования выяснится, что лицо привлечено к уголовной ответственности неправомерно, у органов предварительного следствия и органов дознания возникает обязанность прекратить уголовное преследование лица и принять меры к его реабилитации.

В случае привлечения заведомо невиновного к уголовной ответственности прокурор, следователь или дознаватель пренебрегают этим требованием закона, продолжая обвинять лицо в том, что оно не совершало.

Следует учитывать, что при совершении преступления, предусмотренного ст. 299 УК РФ, возможна двоякая ситуация. Первая: преступление как факт объективной реальности имело место, но совершил его не тот, кого обвиняют; вторая: преступление как факт объективной реальности места не имело. И в первом, и во втором случае игнорируется ст.73 УПК РФ, определяющая предмет доказывания.

Согласно данной норме основу предмета доказывания образуют событие преступления, лицо, совершившее преступление, виновность данного лица. Для квалификации по ст. 299 УК РФ необходимо, чтобы лицо, производящее предварительное расследование, умышленно, намеренно, вполне осознавая, фабриковало доказательства о событии преступления, либо о виновности лица, не совершавшего преступление.

Остановимся более подробно на понятиях события преступления и виновности лица.



В теории уголовного процесса и в правоприменительной деятельности нередко происходит смешение (отождествление) понятий «событие, или его признаки, в связи с обнаружением которых было возбуждено уголовное дело» с «событием преступления», или не дается их должное разграничение. Так, М.С. Строгович отмечал: «... По каждому уголовному делу должно быть с несомненностью установлено, что событие, деяние, по поводу которого возбуждено уголовное дело, действительно произошло. Так, по делу об убийстве необходимо доказать, что потерпевший был насильственно лишен жизни (а не произошел несчастный случай или самоубийство)...» Отождествление рассматриваемых понятий может привести к серьезным ошибкам, одностороннему подходу в доказывании, поскольку способствует выработке у юристов-практиков психологической установки на то, что событие в связи с которым возбуждено дело, всегда преступно. В итоге не исследуются вовсе или исследуются не в должной мере обстоятельства, причины и условия, явившиеся поводом к возбуждению уголовного дела. С гносеологической точки зрения происходит подмена причины следствием явления, т.е. выдается желаемое за действительное. При этом упускается из виду то обстоятельство, что уголовное дело возбуждается лишь на основе предположения о наличии события преступления, которое может и не оказаться таковым, а лишь событием в общеупотребительном смысле этого понятия, безразличным с позиции уголовного закона. А это, в свою очередь, чревато привлечением к уголовной ответственности и осуждением невиновных лиц, объективным вменением «противоправных» фактов. Нельзя не согласиться в связи с этим с Л.М. Карнеевой, писавшей, что обнаружение «преступника и доказывание совершения им расследуе-

мого деяния не менее важны и чаще всего более сложны, чем доказывание преступного характера этого деяния...»(7, с. 37).

Кроме отмеченного, критикуемая позиция приводит к искусственному сужению применения такого основания реабилитации, как п. 1 ч. 1 ст. 24 УПК РФ - отсутствие события преступления. Характерным в этом отношении является вывод о том, что отсутствие события преступления имеет место лишь в тех случаях, когда вообще нет того события, по поводу которого велось уголовное дело.

Представляется, однако, что это - самая простая ситуация, в которой подлежит применение п. 1 ч. 1 ст. 24 УПК РФ, поскольку понятие «событие преступления», применительно к расследованию конкретного дела, является оценочным. Оно формируется на основе подведения исследуемых обстоятельств под нормы общей и особенной частей уголовного закона. Происходит как бы «примеривание» всеобщности материального закона к данному единичному случаю. Таким образом, суждение о том, что это - событие преступления - результат установления и анализа его уголовно-значимых обстоятельств. Отсюда вытекает необходимость применения п.1 ч.1 ст. 24 УПК РФ и к иным обстоятельствам.

Думается, правильно подходил к решению данного вопроса Г.М. Миньковский, считавший, что уголовно-процессуальный закон не включает в понятие «событие преступления» совокупность всех признаков противоправного общественно опасного, виновного и наказуемого деяния. Это явствует из того, что в ст. 73 УПК РФ говорится и о событии преступления, и о виновности лица в совершении преступления, и о характере и размере вреда, причиненного преступлением. Г.М. Миньковский пришел к



обоснованному выводу о том, что «...термин «событие преступления», присущий языку уголовно-процессуального закона, условно используется для обозначения круга обстоятельств, характеризующих в основном признаки объективной стороны и объекта преступления». Условно потому, что в признаках объекта и объективной стороны проявляются и свойства субъекта или личности и его намерений, т.е. субъективной (психологической) стороны деяния. П.С. Элькинд, на наш взгляд, верно подчеркивала, что может сложиться и такая ситуация, когда «... событие, по поводу которого возбуждено уголовное дело, имеется, при том, что события преступления нет» (6, с. 74).

К каким же еще обстоятельствам применим п.1 ч.1 ст. 24 УПК РФ?

По нашему мнению, помимо отмеченного выше, отсутствие события преступления будет иметь место в следующих случаях:

1. В объективной реальности событие произошло, но о нем как о преступлении сделан ошибочный вывод, поскольку оно явилось результатом действия (бездействия) не человека, а сил природы.

2. Недоказанность события, по поводу которого было возбуждено дело.

Последнее обстоятельство влечет прекращение уголовного дела и уголовного преследования по п.1 ч.1 ст. 24 УПК РФ в силу действия презумпции невиновности. На это обращали внимание Н.А. Якубович, В.З. Лукашевич (17, с. 101, 52-54). На наш взгляд, такой подход исключает постановку и разрешение вопроса о причастности конкретного лица, поскольку проблематичным является наличие (отсутствие) преступления вообще.

Аналогично, на наш взгляд, следует подходить к применению п.2 ч. 1 ст. 24 УПК РФ - прекращение уголовного

преследования (уголовного дела) за отсутствием в деяния состава преступления.

Применение п.2 ч.1 ст. 24 УПК РФ предполагает: а) доказанность события, по поводу которого было возбуждено уголовное дело как явления объективной реальности; б) доказанность того, что событие - результат познавательной деятельности человека (его действий или бездействия). Если же этого не удастся установить достоверно, то налицо будет основание для вывода об отсутствии состава преступления.

С позиции правовой значимости результата доказывания, отсутствие состава преступления означает, как представляется, либо истинность выводов следователя об отсутствии хотя бы одного из признаков деяния, определенных нормами Общей и Особенной частей материального уголовного закона, либо достижение лишь вероятного уровня знания указанных признаков, т.е. недоказанность состава преступления (16, с. 188).

Основываясь также на презумпции невиновности, убедительно аргументирует прекращение в последнем случае дела по п.2 ст.5 УПК РСФСР (п.2 ч.1 ст.24 УПК) Б.Т. Безлепкин: «... В уголовном процессе все основывается на доказательствах. Любой факт, который не в пользу обвиняемого и в отношении которого имеются сомнения в его существовании, считается несуществующим. Факты, относящиеся к событию и различным элементам состава преступления - это факты, из которых конструируется обвинение. Следовательно, каждый из них должен быть доказан с несомненностью. Если же эти факты не доказаны, то все равно, что они не существуют» (1, с. 85-86).

Таким образом, если лицо, производящее предварительное расследование, не располагает доказательствами



(либо таких доказательств недостаточно) о составе преступления, тем не менее применяет меры уголовно-процессуальной репрессии к определенному лицу, оно совершает преступление, предусмотренное ст. 299 УК РФ - привлечение заведомо невиновного к уголовной ответственности.

Виновность - понятие материально-правовое. Виновность означает допустимость признания преступлением лишь такого поведения лица, в отношении которого установлена его вина. Вина есть предусмотренное уголовным законом психическое отношение лица к совершаемому им общественно опасному деянию и его последствиям.

На протяжении достаточно большого периода времени понятия вины и виновности использовались и продолжают использоваться в качестве синонимов на страницах многих научных изданий (15, с. 562-633, 177-190). Видимо, причинами этого является не только их терминологическое сходство, но и далеко не однозначное употребление данных слов в тексте уголовного закона.

Статья 3 Уголовного кодекса РСФСР 1961 г., определяя основания уголовной ответственности, указывала, что «уголовной ответственности и наказанию подлежит лицо, виновное в совершении преступления, то есть умышленно или по неосторожности совершившее предусмотренное уголовным законом общественно опасное деяние». Эта законодательная формулировка послужила основанием для постановки знака равенства между виновностью и виной как особым, предусмотренным в законе, отношением субъекта к своему деянию и к его последствиям.

В 1996 году термин «виновность» был исключен из текста правовой нормы (ст. 8 УК РФ), закрепляющей основание уголовной ответственности, но был введен в законодательное определение пре-

ступления. Согласно ч. 1 ст. 14 УК РФ «преступлением признается виновно совершенное общественно опасное деяние». Данный признак не следует смешивать с понятием вины, раскрытию содержания которой в Уголовном кодексе посвящена целая глава (глава 5 УК РФ) (4, с. 134). Следует согласиться с позицией А.И. Марцева, который считает, что «если бы законодатель ставил знак равенства между виновностью и виной, то он должен был после слова «виновно» написать «то есть умышленно или по неосторожности» (10, с. 34-35).

В части 1 ст. 24 УК РФ сказано, что «виновным в преступлении признается лицо, совершившее деяние умышленно или по неосторожности». Однако, исходя из того, что «виновно совершенное деяние» и «виновное лицо» — это различные понятия, данная формулировка также не позволяет признать вину и виновность синонимами.

Как указано в ст. 49 Конституции Российской Федерации, виновность должна устанавливаться вступившим в законную силу приговором суда. Следовательно, виновность, в отличие от вины, подразумевает не только психическое отношение лица к совершаемому им деянию, не только негативную оценку обществом правонарушающего поведения, но и признание этого отношения достаточным основанием для назначения лицу тягот и лишений, предусмотренных уголовным законом в качестве наказания. Иначе как объяснить тот факт, что далеко не все случаи причинения умышленно или по неосторожности существенного вреда охраняемым уголовным законом отношениям (применительно к ч. 2 ст. 14 УК РФ) влекут за собой осуждение со стороны общества и кару со стороны государства.

Термин «виновность» часто встречается в уголовно-процессуальном праве. Причем его интерпретации далеко не



однозначны: под виновностью понимают и психическое отношение субъекта к содеянному, и принадлежность вины конкретному лицу, и само противоправное поведение (12, с. 78). Делая основной акцент не на установление всех субъективных и объективных признаков преступления, а лишь на необходимость выяснения причинной связи между действием (бездействием) лица и наступившими последствиями, считается, что данный термин имеет более широкое содержание, чем уголовно-правовое понятие вины (8, с. 103).

Суть проблемы в том, что большинство процессуалистов смешивает понятие вины и виновности обвиняемого в совершении преступления. Так, Ю.Н. Белозеров и С.П. Ефимичев, рассматривая предмет и пределы доказывания применительно к заключительному этапу стадии расследования, утверждают, что установление виновности обвиняемого в соответствии с уголовным законом, обязывает установить обстоятельства, определяющие субъекта и субъективную сторону преступления (2, с. 9).

В.А. Коханов и А.В. Савкин, оценивая показания обвиняемого при частичном отрицании «вины», обращают внимание на то, что он отрицает «факт виновного совершения общественно опасных действий или только правовую оценку (квалификацию) этих действий».

Вместе с тем понимание виновности как обстоятельства, определяющего субъекта и субъективную сторону, и тем более ее приравнивание к вине, обедняют содержание указанного термина. В связи с этим нельзя не согласиться с мнением С.В. Познышева, который еще в начале прошлого века совершенно справедливо отметил, что «попытки устранить то различие, которое существует между понятием вины в уголовном праве и процессе, вполне законны, но путь к достижению этой цели может заклю-

чаться лишь в выработке, под руководством основных начал карательной деятельности, общей идеи вины» (13, с. 267).

Виновность есть совокупность объективных и субъективных обстоятельств, обосновывающих осуждение лица с применением к нему конкретного наказания за совершенное преступление. Объективные и субъективные обстоятельства относятся к общему основанию уголовной ответственности как части к целому; отсутствие хотя бы одного из обстоятельств (объективного или субъективного основания) влечет и отсутствие целого, т.е. виновности (5, с. 142).

Для виновности недостаточно лишь субъективных элементов состава преступления. Необходимо устанавливать и наличие признаков, характеризующих объективные элементы инкриминируемого преступления.

Виновность отражает доказанность участия лица в совершении преступления и символизирует собой высокую степень достоверности доказательств, определяющих объективность внутреннего убеждения следственно-судебных органов в том, что именно данное лицо совершило преступление. Кроме того, понятие виновности имеет и иную составляющую. Помимо степени оценки государством достоверности собранных доказательств по делу, это еще и факт признания либо непризнания лицом своего участия в совершении преступления.

Таким образом, лицо, ведущее предварительное расследование, привлекая человека к уголовной ответственности, презюмирует его виновность, основываясь на достоверности объективных и субъективных признаков состава преступления с точки зрения норм уголовного закона и, исходя из этой оценки, соответствующим образом квалифицирует его преступление по подлежащей



статье Уголовного кодекса. В противном случае, не располагая достаточными доказательствами виновности лица и привлекая его к ответственности, прокурор, следователь или дознаватель совершают преступление, предусмотренное ст. 299 УК РФ.

Резюмируя сказанное, отметим, что в данной статье затронуты лишь некоторые уголовно-процессуальные вопросы привлечения заведомо невиновного к уголовной ответственности. Повышенный резонанс, получаемый при каждом случае совершения рассматриваемого преступления, его общественная опасность, требуют более тщательного изучения проблем уголовно-правового и уголовно-процессуального характера в их единстве и взаимообусловленности.

### Литература

1. Безлепкин Б. Т. *Вопросы реабилитации на предварительном следствии в советском уголовном процессе: Дисс. ... канд. юрид. наук.* - М., 1972.
2. Белозеров Ю.Н., Ефимичев С.П. *Обвинительное заключение в уголовном процессе.* - М., 1992.
3. Векленко С.В. *Виновное вменение в уголовном праве. Дисс. ... докт. юрид. наук.* - Омск, 2003.
4. Векленко С.В. *там же.*
5. Векленко С.В. *там же.*
6. Горский Г.Ф., Кокорев Л. Д., Элькин Д. П.С. *Проблемы доказательств в советском уголовном процессе.* - Воронеж, 1978.
7. Карнеева Л.М. *Доказательства в советском уголовном процессе.* - Волгоград, 1988.
8. *Комментарий к Уголовно-процессуальному кодексу РСФСР.* - М., 1995.
9. Коханов В.А., Савкин А.В. *Обвинительное заключение по уголовному делу.* М., 1993.
10. Марцев А.И. *Общие вопросы учения о преступлении.* - Омск, 2000.
11. Миньковский Г.М. *Обстоятельства, подлежащие доказыванию // Теория доказательств в советском уголовном процессе.* - М., 1973.
12. Петелин Б.Я. *Вина как обстоятельство, подлежащее доказыванию по делу // Советское государство и право.* - 1981. - № 11.
13. Познышев С.В. *Основные начала науки уголовного права. Общая часть уголовного права.* - М., 1912.
14. Строгович М.С. *Курс советского уголовного процесса. Т. 1.* - М.: Наука, 1970.
15. Таганцев К.С. *Русское уголовное право: Часть Общая: Лекции.* - СПб., 1902. - Т.1.
16. Иванов И.Г. *Аномальный субъект преступления: проблемы уголовной ответственности: Учебное пособие для вузов.* - М., 1998 и др.
17. Тарасов-Родионов П.И. *Предварительное следствие.* - М., 1948.
18. Якубович Н.А. *Окончание предварительного следствия.* - М., 1998. Лукашевич В.З. *Прекращение уголовного дела в стадии предварительного расследования по реабилитирующим основаниям // Правоведение.* - 1968. - № 4.

### Сведения об авторе

**Журавлев Анатолий Геннадьевич**, старший преподаватель Ставропольского филиала Московского государственного открытого педагогического университета им. М.А. Шолохова.

\* \* \*



## МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЙ ЗАЩИТЫ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ (ОС) В ВОДОПОДГОТОВКЕ, В ТЕПЛОТЕХНОЛОГИИ, В ВОДОСНАБЖЕНИИ

*М.С. Дирин*

Существующие методы исследований имеют широкую перспективу, однако их реализация в практике в основном не отражается в публикуемых изданиях. Поэтому автор здесь излагает, каковы возможности в реализации исследований на современном этапе в различных сферах человеческой деятельности. Для этого остановимся на ряде исследований в следующей последовательности.

Обработка и использование соленых вод в теплотехнологии предусматривает снижение загрязнений в ОС, в водоподготовке, в теплоэнергетике, в водоснабжении и в других направлениях тем самым предполагает сбережение энергетических и материальных ресурсов в различных сферах человеческой деятельности. При этом косвенно возможны снижения загрязнений и в других направлениях.

Для поиска оптимальных исследований при обработке соленых вод из водоемов и загрязнений в трубопроводах и оборудовании систем теплоэнергетики и водоснабжения был проведен анализ многочисленных источников литературы по математическому планированию экспериментов и математической статистике, обработки их данных. На основе данных теоретических исследований автор пришел к заключению, что получение результатов для разработки методик по определению составляющих в различных научных направлениях имеют научный и практический интерес.

В результате анализа ряда источников литературы, автор разработал методику исследований, которая реализована в следующих публикациях (1-5). По этой методике для сокращения количества экспериментальных работ и получения качественных результатов исследований были разработаны и реализованы следующие последовательные этапы: устанавливались теоретические формы выходных кривых при обработке соленых вод из водоемов; разрабатывались и создавались установки для конкретных направлений исследований; решались задачи по планированию дробных факторных экспериментов по соответствующим направлениям исследований; проводились экспериментальные исследования; по полученным экспериментальным результатам устанавливались уравнения регрессии; проверялась адекватность моделей; осуществлялись статистические подтверждения уравнений регрессии и экспериментальных результатов; устанавливалась достоверность полученных данных при сравнении с результатами других авторов; разрабатывались методики расчета соответствующих показателей по ранее изложенным направлениям и др. (1-5). Остановимся на некоторых этапах, которые реализовывались в следующей логической последовательности.

Например, очистка вод от загрязнений при их обработке проходит по синусоидальной кривой с промежуточными стадиями по параболе и т.п. Зная законы кривых, по которым осуществляется очистка соленых вод из водоемов,



можно описать те или иные процессы обработки с помощью выходных кривых. Так, выходные кривые при умягчении вод имеют вид интегральной кривой. Исследования их с учетом использования граничных пределов, математического планирования экспериментов и статистической обработки этих результатов, а также создания соответствующих установок представляет перспективный интерес в спасении ОС от экологической катастрофы. Поэтому, на данном этапе получение оперативных результатов исследований предусматриваем с учетом перечисленных принципов исследований.

Используя это за основу, были проведены экспериментальные исследования на примере природных и соленых вод, а также по составу загрязнений в трубопроводах систем водоснабжения г. Ставрополя.

*Математическое планирование эксперимента проводилось как в определении различных концентраций по солям жесткости при умягчении в ионообменных фильтрах, так и по определению ряда загрязнений на внутренних поверхностях систем трубопроводов и теплотехнологий.*

При экспериментальных исследованиях ионообменного умягчения природных и соленых вод концентрация по содержанию катионов была в интервале 0,1-0,2N и содержанию ионов кальция или магния в пределах 0,04-0,08N. При тройном обмене ионов кальция, магния и натрия учитывались наиболее вероятные составы природных и соленых вод водоемов степных зон Ставрополья.

Программой экспериментальных работ предусматривалось проведение опытов при скоростях фильтрования от 10 до 45 м/ч. Эксперименты проводились отдельно при парном и тройном обмене ионов.

Общая жесткость и концентрация ионов кальция определялись комплексометрическим методом. Титрование проводилось трилоном Б в присутствии кислотного хрома темно-синего при определении ионов кальция. Содержание хлоридов определялось титрованием азотнокислой ртутью. Индикаторы, буферные растворы готовились в соответствии с инструкциями по анализу воды.

Отбор проб осуществлялся пипетками и мерными цилиндрами.

Найденные экспериментальные точки характеризовали кривую изменения концентрации раствора, выходящего из фильтра, до полного выравнивания концентрации фильтрата с исходной концентрацией раствора. По результатам титрования определялись экспериментальные значения рабочей и равновесной емкости катионита КУ-2. На основе этих исследований получали эмпирические зависимости по величине обменной емкости катионита, объемов умягчаемого фильтрата. Результаты загрязнений на трубопроводах в системах водоснабжения устанавливались в соответствии с инструкциями по определению отложений.

Математическое планирование эксперимента сводилось к тому, чтобы на основе эмпирических результатов исследовать функциональную зависимость одной величины  $Y$  от другой величины  $X$ , для этого проводили ряд измерений величины  $Y$  при различных значениях величины  $X$ . По полученным результатам определяли аналитическую зависимость, производили дисперсный анализ, оценку значимости коэффициентов регрессии и адекватность моделей. Эти положения описаны в различных работах (6, 7 и др.), в которых не учитываются ряд обстоятельств в общем виде. Например, к обработке соленых вод, в том числе разработка и создание установок для исследований по типу формулы (8):



$$N_e = e^k, \quad (1)$$

где  $N_e$  - количество опытов,  $e$  - количество уровней,  $k$  - количество факторов.

Поэтому, разработка и создание установок осуществлялись в совокупности с данными по обработке и снижению составляющих загрязнений, исследованию различных составов вод проводились с учетом математического планирования эксперимента и др. особенностей. Рассмотрим эти исследования в следующей последовательности.

При планировании эксперимента формулировали цель исследований, предъявляемых к соответствующему массиву изучаемых факторов. В случае прохождения исследований с произвольно заданными значениями эксперимент считался активным. В этом случае обращалось внимание на его воспроизводимость, т.е. если при фиксированных условиях опыта в разное время получается один и тот же выход задаваемой величины и его ошибка находится в допустимых пределах. В дальнейшем выбирали интересующий параметр  $Y$  и факторы  $X_1, X_2, X_3 \dots X_n$ , определяющие показатели объекта исследований. При выборе факторов обращали внимание на необходимое их количество, от его правильного значения зависел успех исследований. Варьируя ими, определяли математическую зависимость, связывающую интересующий параметр с факторами, т.е. (8):

$$Y = f(X_1, X_2, X_3, \dots, X_n) \quad (2)$$

Если аналитическое выражение давало реализацию в заданных областях исследований, то определялась возможность разложения функций в «аппроксимирующий многочлен Тейлора» (8):

$$Y = B_0 + B_1 \cdot X_1 + B_{1j} \cdot X_1 \cdot X_j + B_{n1} \cdot X_n^2 \dots \quad (3)$$

Для любого ряда экспериментальных результатов подбиралась формула этого вида, при условии непрерывности рассматриваемой функции.

Приведенное выражение получается на основании расчета коэффициентов  $B_i$  по экспериментальным данным. Оно может обобщать результаты исследований в виде прямой или кривой, может быть интерпретировано поверхностью, объемом.

Если осуществлять планирование эксперимента методом наименьших квадратов, то реализация модели в этом случае происходит медленно, т.к. приходится ставить эксперименты в каждом отдельном состоянии соответствующего фактора. В результате требуется проводить большое количество экспериментальных работ, возникают трудности в исследованиях большого количества факторов и в обработке экспериментальных результатов (8 и др.). Этих недостатков не имеет метод Бокса и Уилсона (автором независимо этот метод был разработан в 1973 г.), который дает возможность одновременно исследовать влияние всех факторов, а результаты экспериментов представлять в виде математической зависимости. Основные преимущества этого метода: возможность учета большого количества факторов, значительное сокращение числа экспериментов, а при дробном факторном эксперименте достигается значительное снижение затрат времени на экспериментальные работы; возможность учета особенностей при разбиении плана на блоки; простота получения уравнений при оценке параметров и факторов (8).

Для реализации этого метода подбираются факторы, их уровни и интервалы варьирования. Если осуществляется возможность в комбинировании всех факторов на выбранных уровнях, то планирование называется полным факторным (8).

Если рассматриваются два фактора, то говорят о полном двухфакторном эксперименте. Для такого эксперимента



составляется таблица с уровнями факторов и интервалами варьирования (9 и др.), см. табл. 1.

В соответствии с табл. 1 варьирование факторов возможно с четырьмя комбинациями. Эксперимент № 1:  $X_1$  и  $X_2$  - на верхних уровнях. Эксперимент № 2:  $X_1$  и  $X_2$  - на нижних уровнях. Значе-

ния факторов определяются следующим образом (8)

$$\frac{\text{Верхний уровень} - \text{нулевой уровень}}{\text{интервал варьирования}} = 1$$

$$\frac{\text{Нижний уровень} - \text{нулевой уровень}}{\text{интервал варьирования}} = -1$$

Таблица 1

Уровни факторов и интервалы варьирования

Факторы	Уровни факторов			Интервал варьирования	Размерность
	Нижний	Нулевой	Верхний		
$X_1$	-	0	+		
$X_2$	-	0	+		

Таблица 2

Матрица дробного факторного эксперимента

№ эксперимента	$X_0$	Планирование			Эксп. значен.
		$X_1$	$X_2$	$X_1 * X_2$	
1	+	+	+	+	
2	+	-	+	-	
3	+	+	-	-	
4	+	-	-	+	

Эксперимент № 3:  $X_1$  - на верхнем уровне,  $X_2$  - на нижнем уровне. Эксперимент № 4:  $X_1$  - на нижнем уровне,  $X_2$  - на верхнем уровне. Кодовая запись экспериментов такого типа записывается в виде матрицы планирования (8 и др.) см. табл. 2.

Во второй графе табл. 2 записаны значения переменной  $X_0 = +1$ , что необходимо для определения  $B_0$ . В третьей и четвертой графах суммарные значения в соответствии с их знаками суммируются или вычитаются, затем делятся на 4, тем самым определяются коэффициенты  $B_1$  и  $B_2$ . Аналогично определяется коэффициент  $B_{12}$ . Пятая графа оценивает эффект взаимодействия между двумя фак-

торами. В шестую графу заносятся экспериментальные значения результатов исследований.

Результаты эксперимента такого типа представляются по плану  $2^2$  и описываются неполным квадратным уравнением (231):

$$Y = B_0 + B_1 * X_1 + B_2 * X_2 + B_{12} * X_1 * X_2, \quad (4)$$

Коэффициенты регрессии определяются по формуле (8):

$$B = \frac{1}{4} \sum_{i=1}^n B \quad (5)$$

С учетом знака "+" или "-", рассматриваемых экспериментальных значений в таблице матрицы полного (дробного) факторного эксперимента.



Полученное выражение называется уравнением регрессии. Оно показывает, как в среднем изменяется  $Y$  с изменением  $X$ , а полученные коэффициенты модели рассматриваются в геометрическом, аналитическом и физико-химическом смысле. Коэффициенты  $B_0$ ,  $B_1$ ,  $B_2$  и  $B_{12}$  соответственно называются коэффициентами нулевого, первого и второго порядков. Коэффициенты  $B_1$  и  $B_2$  являются мерой линейных факторов, а  $B_{12}$  - мерой линейного взаимодействия. Количественное значение  $B_1$  показывает силу влияния  $X_1$  на интересующий параметр;  $B_2$  - силу влияния  $X_2$ ;  $B_{12}$  - силу влияния взаимодействия  $X_1$ ,  $X_2$ . Знак плюс говорит о том, что с увеличением данного фактора значение интересующего параметра увеличивается, а знак минус об обратном значении,

В нашем случае осуществлялась экспериментальная проверка на воспроизводимость, установление адекватности модели и др. особенности в определении достоверности полученных зависимостей.

С ростом числа факторов увеличивается количество экспериментов по показательной функции. Поэтому в этих случаях прибегают к дробным факторным экспериментам. Свойства, которых состоят в том, что при уменьшении количества экспериментов не теряется смысл коэффициентов уравнений регрессии.

По изложенной методике были получены оптимальные результаты исследований по обработке природных и соленых вод, а также по снижению загрязнений в питьевой воде, а косвенно и в ОС и в др. направлениях человеческой деятельности.

Следует отметить, что обычные методы исследований вод содержат в основном 15 факторов, при экспериментальных работах на 2-х уровнях факторов потребуется  $2^{15} = 32768$  эксперимен-

тов. Оптимальность проведенных исследований представлена в таблице 3.

Как обычно экспериментальные исследования каждого фактора осуществляются на протяжении одного месяца. Если исследовать по методу наименьших квадратов, то количество экспериментов для соответствующих составов вод по табл. 3 колонки 3 составят соответственно: 32768; 1024; 16384. А по данным автора (по дробному факторному эксперименту) для соответствующих составов вод количество опытов равно 8 (см. колонку 4) табл. 3. Следовательно, объем работ по методу наименьших квадратов в соответствии с табл. В 3 4096, 128, 2048 раз больше.

Метод же математического планирования по дробному факторному эксперименту с учетом выходных кривых при обработке вод, математической статистике и создания экспериментальных установок, отвечающим требованиям по планированию  $N_e = e^x$  сокращает время на исследования в 128 - 4096 раз.

Математическое планирование эксперимента по разработкам автора представляется возможным в различных отраслях промышленности (ООС, экологии, в медицине, экономике и в др. направлениях). При использовании результатов автора значительно сократятся время и средства на соответствующие виды исследований, а проблемы в теплотехнологии, ОС можно решать сравнительно за короткое время.

При использовании методики исследований автора могут быть получены данные с исчерпывающей информацией в различных направлениях человеческой деятельности.

Для результатов экспериментальных исследований необходима статистическая проверка в установлении их достоверности. Ниже остановимся на этих этапах обработки представляемых исследований.



Оценка полученных автором результатов исследований и выражений осуществлялась с учетом статистической

обработки в соответствии с источниками литературы (10 и др.)

Таблица 3

## Оптимальность принятых решений по исследованиям

Состав вод и загрязнений	Количество факторов	Количество эксперим. по мет. н. квадратов	Количество экспериментов автора	Оптимальность исследований автора, выражаемая во сколько раз меньше экспериментов в сравнении с методом наим. квадратов.
По первому методу исследований количество факторов = 15				
Ca – Na	15	$2^{15} = 32768$	$2^3 = 8$	4096
Mg – Na	15	$2^{15} = 32768$	$2^3 = 8$	4096
Ca – Mg - Na	15	$2^{15} = 32768$	$2^3 = 8$	4096
По второму методу исследований количество факторов = 10				
Ca – Na	10	$2^{10} = 1024$	$2^3 = 8$	128
Mg – Na	10	$2^{10} = 1024$	$2^3 = 8$	128
Ca – Mg - Na	10	$2^{10} = 1024$	$2^3 = 8$	128
экологические загрязнения (окислы железа, сульфаты, хлориды и др.)	14	$2^{14} = 16384$	$2^3 = 8$	2048



1. Проверяться гипотеза однородности выборочных дисперсий по воспроизводимости. Для этого из расчетных значений по полученным выражениям определялись интересующие результаты обменных емкостей. Они принимались средними показателями, а второй результат - экспериментальное значение полученной величины. Иначе говоря, эксперимент повторялся дважды. Для проверки этих положений при тройном обмене ионов эксперименты ставились с трехкратным повторением, определялись средние величины и расчеты осуществлялись по стандартной методике (8). Формула по однородности дисперсий (10):

$$S^2_{(y_1)} = S^2_{(y_2)} = \dots = S^2_{(y_n)} = S^2_{(y)} \quad (6)$$

Из принятой методики условное количество экспериментов в этом случае определялись величинами 4 и 2, действительное количество при воспроизводимости на нулевом уровне равное 3. Количество дублированных экспериментов  $C = 2$ .

Оценка дисперсии  $i$ -го эксперимента осуществлялась по выражению (10):

$$S^2(y_U) = \frac{1}{v} \sum_{i=1}^c |y_{Ui} - \bar{y}_U|^2, \quad (7)$$

где  $v = C - 1$  - степень свободы;  $y_{Ui}$  - среднее значение рассчитываемой величины;  $y_U$  - экспериментальный результат (10).

Оценка однородности дисперсий  $S^2(y_U)$  в сопоставлении с табличными значениями Кохрена определялась с учетом формулы (10):

$$G_{\max} = (\max S^2) (y_U) / \sum_{u=1}^n (S^2(y_U)) \quad (8)$$

Выбранный уровень значимости  $\alpha$  принят равным 0,05, а  $v_2 = n$ . Если вычисленные значения  $G_{\max}$  меньше табличного, то однородность дисперсий достаточна (10). Оценка генеральной

дисперсии воспроизводимости осуществлялась по выражению (10):

$$S^2(y) = \sum_{i=1}^n S^2(y_U) / n \quad (9)$$

2. Определялась дисперсия ошибки коэффициентов модели (10):

$$S^2(b_i) = (S^2(y)) / (N \cdot C) \quad (10)$$

Рассчитывалось  $S/b_i$  и находилось табличное значение критерия Стьюдента. По найденному значению величины  $t$  определялось критическое значение коэффициентов модели (10):

$$b_{кр} = t \cdot S(b_i) \quad (11)$$

После проведенных расчетов находилась значимость коэффициентов  $b_i$  при соответствующих факторах взаимодействия. Округление коэффициентов регрессии осуществлялось с учетом критического значения величины  $b_{кр}$ .

3. Проверяться адекватность модели путем оценки отклонений, представленных уравнениями регрессии, от экспериментальных результатов интересующих параметров по всем значениям матрицы планирования. Для этого рассчитывалось отклонение и дисперсия неадекватности (10):

$$S^2_{ad} = 1 / (N - d) \sum_{u=1}^N (y_u - y_u)^2, \quad (12)$$

где  $d$  - количество значимых коэффициентов регрессии.

Дисперсия неадекватности оценивает рассеяние результатов эксперимента относительно описывающий процесс модели и сравнивается с дисперсией воспроизводимости  $S^2(y)$  (10):

$$F = S^2_{ad} / S^2(y) \quad (13)$$

Это отношение сопоставляется с табличными значениями  $F$  - критерия. Если расчетное значение  $F$  меньше табличного с  $v_1 = N - d$  и  $v_2 = N/C - 1$  / степенями свободы для выбранного уровня значимости, гипотеза об адекватности не отвергается и модель признается адекватной (10).



4. По полученным уравнениям регрессии осуществляется расчет интересующих параметров, определяется относительная ошибка, которая дает наглядное представление и их оценку.

#### Литература

1. Дирин М.С. Исследование опасностей показателей при использовании вод из систем водоснабжения // Сборник статей региональной конференции. Проблемы экологической безопасности Северо-Кавказского региона. – Ставрополь, 2000. – 123 – 124 с.
2. Дирин М.С. Исследование рабочей и полной емкости катионита КУ-2 при умягчении высокоминерализованных и пластовых вод // Известия СКВЦ ВШ. - Технические науки. - №4. Ростов-на-Дону, 1976. – 62 – 64 с.
3. Дирин М.С. Исследование характерных составов питьевых вод // Сборник статей региональной НТК. – Ставрополь, 1997. – 143 – 145 с.
4. Дирин М.С. Исследование экологически загрязняющих отложений на внутренних поверхностях трубопроводов в системах водоснабжения. – Ставрополь, 1997. – 36 с.
5. Дирин М.С. Исследование экологического потенциала питьевой воды // Сборник статей региональной НТК. – Ставрополь, 1997. – 151 – 152 с.
6. Box G.E.P. The exploration and surtaces some general considerations and examples *Biometrics* 10 (1954), 16 – 60.
7. Wilson K.B. On the experimental attainment of optimum conditions. *J. Roy. Statist. Soc. B. V. (1955), 1-45.*

8. Маркова Е.В., Рохваргер Л.Е.. Математическое планирование эксперимента. - М., 1971. – 63 с.

9. Адлер Ю.П. и др. Планирование эксперимента при поиске оптимальных условий. - М.: Наука, 1976. – 231 с.

10. Налимов В.В. Применение математической статистики при анализе вещества. М., Физматгиз, 1960. – 123 с.

11. Дирин М.С. Эффективность исследований при обработке вод с использованием циклов для обеспечения качества объектов окружающей среды // Материалы 1-ой Международной конференции «Циклы». Ставрополь. 1999. – 19 – 20 с.

12. Дирин М.С. Оптимизация показателей умягчения высокоминерализованных вод для теплоэнергетических установок / Дис. на соиск. уч. степени к.т.н. – Ставрополь 1982. – 198 с.

13. Дирин М.С. Методика расчета установки по умягчению соленых вод для улучшения геоэкологических характеристик почв и вод в химической и нефтегазовой промышленности // Защита окружающей среды в нефтегазовом комплексе. - №10. – Москва, 2005. – С. 5-8.

#### Сведения об авторе

Дирин Михаил Семенович, кандидат технических наук, доцент. Доцент кафедры педагогических информационных технологий СГПИ. Научный интерес показан по обработке и использованию соленых вод в различных направлениях народного хозяйства, по геоэкологическому обеспечению соленых и пресных вод в системах водоснабжения и в других направлениях.

\* \* \*



## 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.
- 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 круглых скобках (для физико-математических выпусков – в квадратных скобках, а ссылки на формулы – в круглых скобках).
- 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. Стрелков Н.А. – Ярославль: Изд-во Яросл. ун-та, 1988.
4. Численный анализ на ФОРТРАНе / Под ред. Воеводина В.В. 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.

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 7**

---

Формат 60x84 1/8.  
Бумага офсетная.  
Печать офсетная.

Усл. печ. л. 25,06  
Тираж 500 экз.

Уч.-изд. л. 13,9  
Подписано в печать  
29.05.2006

---

