

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

Вестник

СТАВРОПОЛЬСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИНСТИТУТА

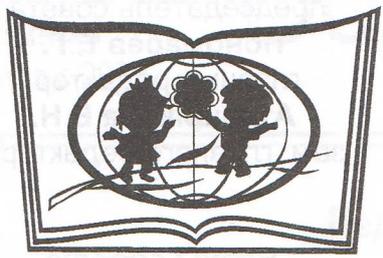
ПЕРИОДИЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



8
Выпуск
2006

09

Министерство образования и науки РФ
Министерство образования Ставропольского края



ВЕСТНИК

СТАВРОПОЛЬСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИНСТИТУТА

8

Выпуск
2006

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

56073/2
СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
БИБЛИОТЕКА

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.,
Леденев Ю.Ю. Манаенко Г.Н.
Зиновьева В.М., Скрипник Я.Н.,
Кобзарева И.И., Сляднева Л.Н.,
Колпачев В.В., Ромаева Н.Б.
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

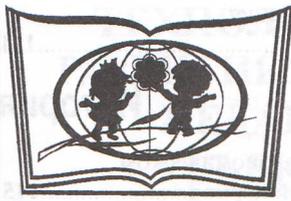
Ставропольский
государственный педагогический институт

ISBN 5-91090-020-X

© Ставропольский государственный
педагогический институт, 2006.

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

☎ 56-08-26



Вестник СГПИ
Периодический
научный журнал
Выпуск 8
Издается с 2003 г.

Содержание

Педагогика высшей школы

Шумакова А.В.	Технология рефлексивного управления развитием образовательного пространства педагогического вуза в контексте субъектно-деятельностного подхода.....	5
Атарщикова Е.Н.	Стратегия воспитательной работы в вузе.....	15
Горбунова С.В.	Системность как принцип организации воспитательной работы.....	23
Григорьев А.Ф.	Проект оптимизации учебного процесса профессиональной подготовки руководителя музыкально-инструментального коллектива.....	27
Тоискин В.С., Красильников В.В.	Гипертекстовая модель учебных электронных изданий.....	32
Атарщикова Е.Н., Горячова М.В.	От компьютерной грамотности к информационной компетентности.....	42
Бровкина М.А.	Организация информационно-консультационной службы на базе образовательного заведения аграрного профиля.....	47
Крылова В.В.	Корпоративный имидж образовательного учреждения.....	53
Козина А.В.	Основные направления развития методики преподавания русского языка.....	58
Халяпина Л.В.	Формирование коммуникативной компетенции как цель обучения русскому языку в начальной школе.....	61
Кобзарева И.И.	Формирование профессиональных интересов подростков, обучающихся в предпрофильных классах школы.....	65

История образования и педагогики

Колпачев В.В., Курмилев П.В.	Проблемы формирования физической культуры личности в средневековой Европе.....	70
Налбандьян М.А.	Развитие идеи социально-эстетического воспитания молодежи средствами искусства в истории зарубежной педагогики.....	80
Кубанова М.Н.	Система школьного образования Швейцарии XIX века глазами русского путешественника.....	90
Камызина А.В.	Идеи Белинского В.Г., Добролюбова Н.А., Писарева Д.И. об обучении иностранным языкам.....	98

Министерство образования и науки РФ
Министерство образования Ставропольского края

Жураховская Т.Г.	Развитие образования на Руси в домонгольский период.....	103
Кузина О.Я.	Научно-методическое и историческое значение работ Е.А. Флериной.....	106
Фитисова О.Д.	Западноевропейские просветительские идеи и их реализация в екатерининской реформе народного образования.....	111

История

Птицын А.Н.	Роль иностранного предпринимательства в социально-экономическом развитии Ставропольской губернии в дореволюционный период.....	115
Леонова Н.А.	Детский вопрос в 1920-е годы в отечественной историографии и на страницах периодической печати тех лет (по материалам Северного Кавказа).....	121
Карташев А.В.	Ставропольский гарнизон в двадцатые годы XX века.....	125
Куприченко Л.Н.	Принципы политической жизни средневекового города-государства в биографиях и автобиографиях горожан (на примере Флорентийской республики XIV- первой четверти XVI вв.).....	131
Крючков И.В.	Аграрный сектор Венгрии в конце XIX – начале XX вв.: проблемы и перспективы развития.....	143
Чуприна А.А.	Феномен апатии в контексте философского осмысления.....	149

Филология

Скрипник Я.Н.	О дифференциации понятий «система» и «структура» языка.....	154
Меликян А.В.	Фразеосинтаксические схемы с опорными компонентами «что за» и «qué» в русском и испанском языках.....	160
Кузнецова Т.Б.	Фамильные онимы ставропольского дворянства как фрагмент антропонимического сектора ономастического пространства региона.....	166

Юриспруденция

Пономарев Е.Г.	Завершение преобразований Петра I в судопроизводстве и их правовые основы.....	171
Кинжибаев Д.Р.	Политический терроризм в России в 1878-1881 гг.	177
Бабарыкин Р.В.	Формирование новой системы избирательного права в России.....	185
Шелкоплясова Г.С. Токаренко И.И.	Анализ зарубежных моделей экономического и территориального устройства.....	188

Новые научные публикации

Чекалов П.К.	Вдохновенная песня о мифе.....	195
Чекалов П.К.	Достойный вклад в адыгскую науку.....	200

Хроника научной жизни

III международная научно-практическая конференция «Теоретические и прикладные проблемы педагогической и детской антропологии»	204
К сведению авторов журнала.....	209



ТЕХНОЛОГИЯ РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

А.В. Шумакова

Стратегия рефлексивного управления развитием образовательного пространства педагогического вуза основана на утверждении индивидуально-личностного подхода к организации педагогического процесса, активного субъект-субъектного рефлексивного соучастия в разработке и освоении новых знаний о специфике и особенностях педагогической деятельности.

Педагогическая технология рефлексивного управления – это способ получения положительного педагогического результата в образовательном пространстве вуза, основанного на максимальном использовании возможностей рефлексии, позволяющей студентам осмысливать сущность и содержание педагогической деятельности, выводящей их на уровень осознанной саморегуляции и самоуправления своей деятельностью, обеспечивающей студентам переход из позиции объекта управления в позицию субъекта самоуправления.

Технология рефлексивного управления включает в себя: изучение субъектного опыта средствами проблемной ситуации; рефлексии постановки проблемы; выдвижение гипотез; конструирование последовательности действий; определение критериев успешности выполнения деятельности; рефлексии построения плана будущей работы; рефлексии определения критериев успешности; выполнение учебных действий; рефлексии учебных действий; положи-

тельную обратную связь; коррекцию выполнения учебных действий; рефлексии коррекции учебных действий; взаимооценку и самооценку; рефлексии взаимооценки и самооценки; системную рефлексии группы.

Использование технологии рефлексивного управления развитием образовательного пространства педагогического института позволит обеспечить: создание условий для комфортного сотрудничества всех участников образовательного пространства в профессионально-личностном становлении будущего учителя; развитие социально-активной, творческой личности будущего специалиста, способной к переориентации из объекта в субъект управленческих взаимодействий; формирование научных знаний, нравственных принципов, мировоззренческих установок будущего учителя как личностных убеждений, вырабатываемых напряженными усилиями рефлексивной деятельности, в которых происходит критический анализ альтернативных суждений, представлений, образов педагогической действительности; формирование собственного отношения студента не только к усваиваемым категориям и понятиям, но и к их нравственному потенциалу, значению и месту в профессиональном становлении личности будущего учителя; проектирование субъективной модели профессионального успеха и освоение студентами роли потенциальных субъектов профессиональной педагогической деятельности; осознание студентами смысла учебной



деятельности и ее осуществление на основе процесса переосмысления; развитие у будущего учителя способности рефлексивного предвидения в педагогической деятельности.

Впервые в психолого-педагогической литературе данное понятие ввел Ю.Н. Кулюткин, который под рефлексивным управлением понимал самоуправление, основанное на сознательном отражении человеком собственных действий, процессов, отражение личностью своего «Я» (1, 45). Ученым обоснована необходимость совершенствования рефлексии педагога, обуславливающей успешное обучение.

Рефлексивное управление учебной деятельностью студентов в условиях физкультурно-спортивного вуза рассматривается А.А. Найном как форма взаимодействия в систем «педагог – студент», основанная на взаимном обмене информацией, обогащенной собственным отношением к предмету научения, с осознанием доступных объектам общения его предельных значений (2, 80).

Т.М. Давыденко рефлексивное управление рассматривает как полисубъектное диалогическое взаимодействие, в котором обратные связи осуществляются преимущественно в виде рефлексивных процессов и которое обеспечивает целесообразное направление саморазвития учебного заведения на основе собственных тенденций посредством «передачи» участникам образовательного процесса «оснований», позволяющих перевести их из позиции реагирования в позицию интенсивного самоуправляемого развития (3, 138-139).

Схожую позицию к определению рефлексивного управления занимает Е.Н. Шиянов, который видит результат взаимодействия обучающего и обучаемого в том, чтобы у последнего развивались способности к самоуправлению

в учебно-профессиональной деятельности (4, 16).

Н.Я. Сайгушев понимает под рефлексивным управлением целенаправленное, гибкое, оперативное взаимодействие преподавателя со студентами, складывающееся на основе поэтапного преобразования «суперпозиции» преподавателя и субординированной позиции студента в личностно-равноправные позиции сотрудничающих людей в результате реализации рефлексивных принципов и технологий интенсифицирующего обучения (5, 184).

Е.В. Ильина под рефлексивным управлением понимает межсубъектное диалогическое взаимодействие учителя и учащихся, обеспечивающее условия саморазвития педагога и школьников, направленное на осуществление, совершенствование соуправления, самоуправления учением (6, 10).

В нашем исследовании мы основываемся на работы Л.В.Верзуновой, Т.М. Давыденко, Е.В.Ильиной, Ю.Н. Кулюткина, А.А.Найна, Н.Я. Сайгушена, Л.А.Чуриной, Е.Н.Шиянова, понимая под рефлексивным управлением полисубъектное диалогическое взаимодействие преподавателя и студента в интегративном образовательном пространстве вуза, обеспечивающее условия саморазвития педагога и студентов и направленное на совершенствование самоуправления учебной деятельностью (7, 51).

Технология рефлексивного управления развитием образовательного пространства педагогического вуза основывается на следующих принципах, разработанных в исследовании Н.Я. Сайгушева (5, 166 -170).

Технология рефлексивного управления развитием интегративного образовательного пространства педагогического вуза основывается на следующих



подходах, разработанных в исследовании Н.Я. Сайгушева (5, 140):

1) *Проблемно-ориентированный подход* определяет логику введения определенной последовательности действий рефлексивного управления в интегративное образовательное пространство вуза: формирование банка проблем вуза на основе анализа, аналитическую разработку комплексных целевых программ, как правило, инновационных; формирование организационных отношений в образовательном пространстве вуза, оперативное управление реализацией комплексных целевых программ.

2) *Системный подход* позволяет представить все действия рефлексивного управления во взаимосвязи. Только на его основе возможно построение целостной модели рефлексивного управления с учетом всего многообразия субъективных факторов развития в интегративном образовательном пространстве учебного заведения.

3) *Культурологический подход* позволяет преподавателю вуза реализовать через рефлексивное управление культуру в качестве меры и способа творческой самореализации, направленной на освоение, передачу и создание ценностей и интенсивных технологий в процессе подготовки будущего учителя.

4) *Исследовательский подход* способствует освоению преподавателями теорией, технологиями и методами рефлексивного управления в интегративном образовательном пространстве педагогического вуза.

5) *Реализация личностного подхода* в практике работы преподавателя позволит решить многие проблемы рефлексивного управления, такие как: способствование формированию благоприятного взаимодействия, социально-психологического климата в группе, стимулирование процесса профессионального становления личности студента.

6) *Синергетический подход* рассматривает образовательное пространство вуза в целом и каждый его компонент, включая всех участников процесса, как сложные саморазвивающиеся системы, которым нельзя насильственно навязывать пути развития, не определенные потребностями ее субъектов. Отсюда – гибкое управление, способное «запустить» механизмы самоорганизации, потенциально заложенные в личностной системе индивида, и инициировать профессиональное становление студента как «самоорганизующего субъекта» в интегративном образовательном пространстве.

7) *Ситуационный подход* позволяет преподавателю вуза, осуществляемому рефлексивное управление определить, как правильно интерпретировать создавшуюся ситуацию в интегративном образовательном пространстве вуза, выявить, какие факторы являются наиболее важными в данной ситуации и какой ожидаемый эффект может повлечь за собой изменение компонентов.

8) *Оптимизационный подход* в рефлексивном управлении процессом развития интегративного образовательного пространства педагогического вуза позволяет значительно сэкономить время и трудовые затраты в подготовке будущего учителя в системе непрерывного ступенчато-уровневого педагогического образования.

В соответствии с избранной логикой дадим им краткую характеристику (схема №1).

В рамках реализации личностного подхода в рефлексивном управлении образовательным пространством педагогического вуза были выделены следующие принципы: природосообразности, демократизации, гуманизации и диалогизации.

Принцип природосообразности заключается в том, чтобы ведущим звеном



в образовательном пространстве сделать студента, с его конкретными особенностями и уровнем развития. Природа студента, его физическое, физиологическое, психическое и социальное развитие при этом становится главным и определяющим фактором отношений.

Следующий принцип – *демократизация* рефлексивного управления предполагает сотрудничество, соуправление, самоуправление в интегративном образовательном пространстве.

Сущность *принципа гуманизации* состоит в очеловечивании отношений студентов между собой и с преподавателями, в приоритетах общечеловеческих ценностей, культивируемых в интегративном образовательном пространстве вуза.

Принцип диалогизации предполагает совместный личностный рост, личностное развитие преподавателя и студентов.

Принцип персонифицирования предполагает учет в рефлексивном управлении индивидуальных особенностей студентов.

Исходя из культурологического подхода, нами выделен принцип культуросообразности в рефлексивном управлении развитием образовательного пространства института.

Принцип культуросообразности в рефлексивном управлении предполагает максимальное использование в образовательном пространстве культуры той среды, которая формируется и в которой находится вуз (культура нации, общества, страны, региона, города, самого вуза).

Системный подход основывается на следующих принципах – принцип целостности и принцип интеграции.

Принцип целостности рефлексивного управления развитием образовательного пространства означает дости-

жение единства и завершенности всех его компонентов и факторов.

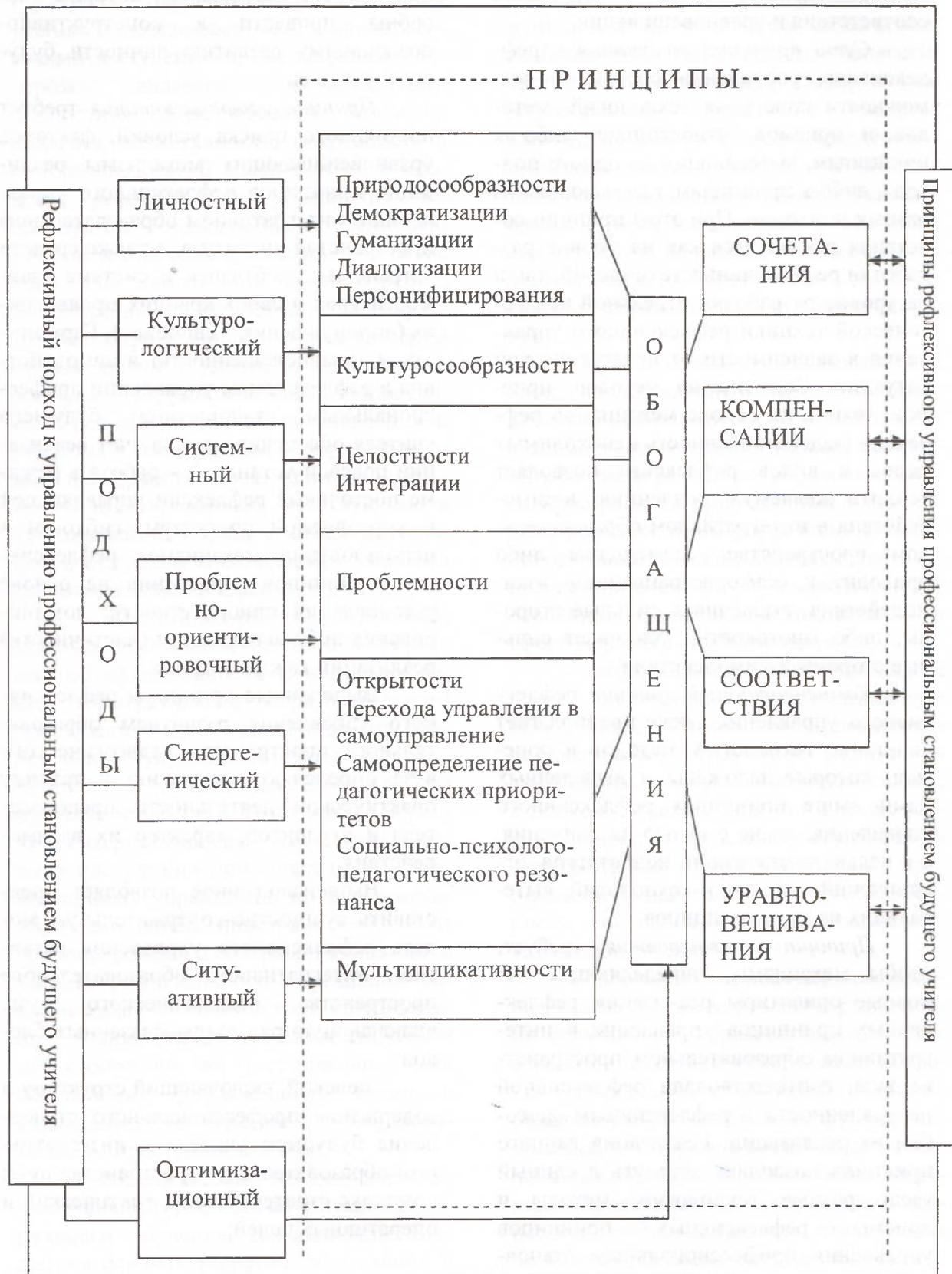
Принцип интеграции в рефлексивном управлении выступает как процесс и результат становления целостности во всех компонентах и уровнях функционирования образовательного пространства педагогического вуза.

Исходя из проблемно-ориентированного подхода нами выделен принцип проблемности в рефлексивном управлении процессом развития образовательного пространства вуза.

Принцип мультипликативности (усиления) рефлексивного управления вытекает из ситуативного подхода и требует учета педагогической ситуации. На передний план рефлексивного управления должен выходить прогностический блок, который и задает правила реализации данного принципа: рефлексивная оценка ситуации и, исходя из нее, выбор наиболее эффективных методов, приемов и средств управления с целью усиления сильных сторон, на этой основе проектирование взаимодействия в образовательном пространстве вуза.

В рамках синергетического подхода нами были взяты принципы, выделенные В.А. Андреевым (8, 502-504). Это принцип открытости, перехода управления в самоуправление, самоопределения педагогических приоритетов и принцип социально-психолого-педагогического резонанса.

Ведущим принципом рефлексивного управления выступает принцип обогащения, суть которого в учете принципов реализации ведущих подходов к управлению и механизмов их реализации в контексте решаемой цели – повышения качества профессионального становления будущего учителя. На основе принципа обогащения были разработаны системообразующие принципы рефлексивного управления процессом





профессионального становления будущих учителей: сочетания, компенсации, соответствия и уравновешивания.

Суть принципа сочетания в рефлексивном управлении состоит в возможности сочетания технологий, методов и приемов, относящихся либо к принципам, вытекающим из одного подхода, либо к принципам, вытекающим из разных подходов. При этом принцип сочетания реализуется как на уровне разработки рефлексивных технологий, так и на уровне разработки отдельной педагогической техники рефлексивного управления в зависимости от педагогической ситуации. Совмещение методов, приемов, техник на основе механизмов рефлексии (задействованность необходимых типов и видов рефлексии) позволяет усилить желаемую тенденцию взаимодействия в интегративном образовательном пространстве: совмещение либо приводит к «самонастраиванию» взаимодействия, высвечивая сильные стороны, либо многократно усиливает сильные стороны взаимодействия.

Компенсаторный принцип рефлексивного управления также предполагает сочетание технологий, методов и приемов, которые заложены в выделенных нами выше принципах рефлексивного управления, но не с целью их усиления, а с целью компенсации недостатков, ограничений методов и технологий, вытекающих из этих принципов.

Принцип «соответствия» требует, чтобы механизмы, определяющие основные ориентиры реализации рефлексивных принципов управления в интегративном образовательном пространстве вуза, соответствовали рефлексивной направленности и рефлексивным способам их реализации. Реализация данного принципа позволяет «стянуть в единый узел» разные технологии, методы и приемы рефлексивных принципов управления профессиональным станов-

лением будущего учителя, устраняя дублирующие и выбирая те, которые способны привести к конструктивно-позитивному развитию личности будущего учителя.

Принцип уравновешивания требует постоянного поиска условий, факторов уравновешивающих механизмы реализации принципов рефлексивного управления в интегративном образовательном пространстве института, а также средств устранения дисбаланса в системе взаимодействия в своих крайних проявлениях («принуждение – свобода»). Гармонизация (уравновешенность) взаимодействия в рефлексивном управлении профессиональным становлением будущего учителя обеспечивается за счет реализации целевой установки – работа в режиме постоянной рефлексии управляющей и управляемой подсистем, гибкости в использовании механизмов рефлексивных принципов управления на основе установления приоритетности, доминирования либо аспектности (частичности) реализации каждого из них.

Выделенные принципы рефлексивного управления развитием образовательного пространства педагогического вуза определяют стратегию и тактику практической деятельности преподавателя и студентов, характер их взаимодействия.

Вышеизложенное позволяет представить сущностно-содержательную модель рефлексивного управления развитием интегративного образовательного пространства педагогического вуза, включающую ряд взаимосвязанных блоков:

-целевой, включающий структуру и содержание профессионального становления будущего учителя в интегративном образовательном пространстве вуза; комплекс стратегических, тактических и оперативных целей;



-мотивационно-ценностный характеризуется особенностями мотивации учения, отношениями между преподавателями и студентами, где ведущим фактором является мотивационно-ценностная сфера личности будущего педагога, её активность, потребность в самореализации. В связи с этим, в процессе рефлексивного управления используются следующие ценности: 1) общечеловеческие, лежащие в основе того или иного типа мировоззрения; 2) конкретно-исторические, социокультурные, определяющие типичные черты образа жизни студента в современном социуме; 3) групповые или корпоративные, регулирующие стиль поведения и общения в интегративном образовательном пространстве вуза; 4) индивидуально-униполизированные, участвующие в формировании образа и стиля деятельности будущего специалиста – педагога (положительный рефрейминг).

- нормативно-распределительный, включающий знание научной информации об эффективности функционирования интегративного образовательного пространства вуза, основанного на рефлексивном управлении учебно-познавательной и учебно-исследовательской деятельностью студентов; знание и умение интерпретировать нормативные акты и инструкции применительно к рефлексивному управлению интегративным образовательным пространством; соответствие объема и содержания навыков и умений рефлексивного управления современному состоянию наук об управлении; знание ресурсных возможностей и целесообразное их распределение для обеспечения рефлексивных начал в управлении интегративным образовательным пространством вуза.

- содержательно-технологический, включающий технологии интенсифицирующего обучения, позволяющие студентам освоить теоретические знания и

практические навыки рефлексивного управления (технология рефлексивно-функционального анализа педагогической деятельности; антропные педагогические технологии и др.). Содержанием рефлексивного управления является взаимодействие субъектов управления – преподавателя и студента – и поисках способов преодоления индивидуальных проблем профессионального становления студентов на разных этапах высшего педагогического образования в интегративном образовательном пространстве вуза.

- организационно-исполнительный блок, представленный типами взаимодействия преподавателя со студентами и этапами рефлексивного управления развитием интегративного образовательного пространства вуза. Данный блок модели рефлексивного управления способствует аналитической деятельности преподавателя и студентов и критическому освоению практических достижений в сфере рефлексивного управления.

- информационно-диагностический блок, включающий информационную базу данных по основным направлениям рефлексивного управления, внешним и внутренним коммуникационным связям, а также программу диагностики профессионального становления студентов в интегративном образовательном пространстве педагогического вуза (особенности состояния соуправления, самоуправления обучением).

Содержание концептуальной модели рефлексивного управления развитием интегративного образовательного пространства педагогического вуза позволило определить следующий комплекс педагогических условий её функционирования, к которым относится: а) психолого-педагогическое обеспечение перехода управления в самоуправление процессом профессионального становления личности будущего учителя; б) самоак-



туализация и включение в процесс профессионального становления будущего учителя его субъектного опыта (личностных смыслов); в) разработка адекватных требованиям активизации рефлексивной учебно-познавательной деятельности студентов вуза программно-методических разработок и практических рекомендаций, обеспечивающих оптимальное решение задачи повышения профессиональной компетентности выпускника высшей школы; г) расширение субъектных функций студента в интегративном образовательном пространстве педагогического вуза; д) актуализация потребностей и мотивации студентов к овладению рефлексивными умениями в сфере управления педагогическим процессом; е) преемственность и взаимодополнительность учебно-познавательной, имитационно-моделирующей и профессионально-практической деятельности будущего учителя, обеспечивающие единство концептуальной, методологической, теоретико-методической, организационно-коммуникативной и рефлексивной подготовки; ё) использование технологии рефлексивно-функционального анализа педагогической деятельности, антропных технологий как интегративного способа рефлексивного управления процессом профессионального становления будущего специалиста; ж) базовая готовность преподавателей института к осуществлению рефлексивного управления в интегративном образовательном пространстве вуза (образовательный уровень (диалектическое единство методологической, теоретической и технологической подготовки); умение с максимальной эффективностью применять знания, умения, мастерство в рефлексивном управлении интегративным образовательным пространством вуза).

Обозначенный нами комплекс педагогических условий следует считать звеньями одной цепи, реализующимися

в интегративном образовательном пространстве педагогического вуза. Поэтому мы не можем рассматривать педагогические условия отдельно друг от друга, в нашем исследовании они выступают как диффузное единство.

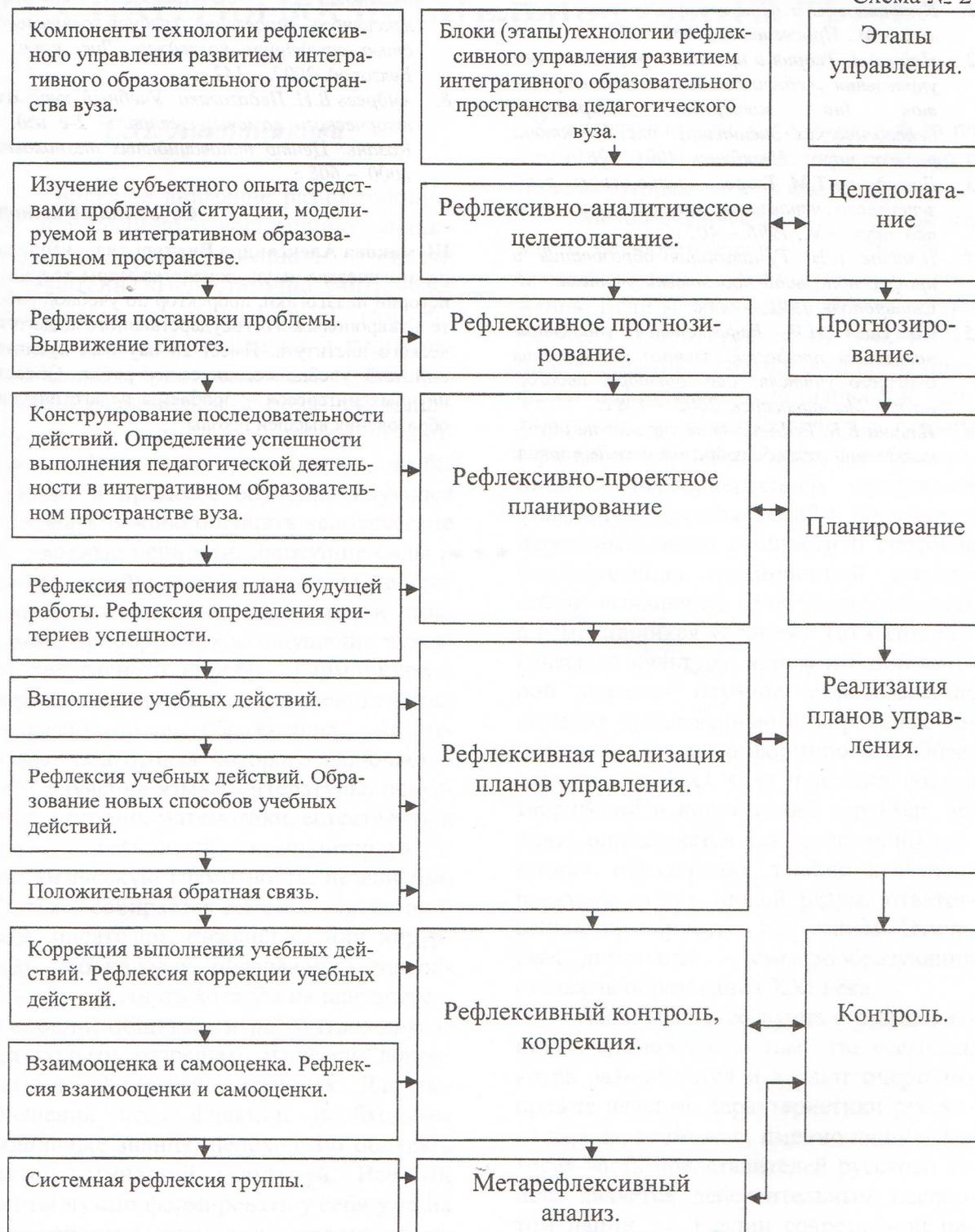
Компоненты технологии рефлексивного управления развитием образовательного пространства педагогического вуза нами были укрупнены и объединены в блоки (этапы), согласуемые и соотносимые с существующими этапами управления (схема № 2).

Таким образом, рефлексивное управление развитием образовательного пространства педагогического вуза рассматривается нами как феномен, имеющий место в любом межличностном, индивидуально-групповом и межгрупповом взаимодействии и выполняющий в нем функцию управления процессами самоуправления. Технологию рефлексивного управления развитием профессиональной деятельности будущих учителей в образовательном пространстве педагогического вуза мы рассматриваем не как самоцель, а механизм, обеспечивающий переход студентов в позицию самоуправляемого развития.

Результатом реализации технологии рефлексивного управления развитием образовательного пространства педагогического вуза являются уровень развития профессиональных качеств выпускника: профессиональная мобильность, самоосознание собственной профессиональной педагогической деятельности, степень выраженности индивидуально-личностных качеств.



Схема № 2





Литература

1. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
2. Найн А.А. Теория и практика рефлексивного управления учебной деятельностью студентов (на материале спортивно-педагогических дисциплин): дис... доктора педагог. наук. – Челябинск, 2001. – 285 с.
3. Давыденко Т.М. Теоретические основы рефлексивного управления школой: дис... д-ра пед. наук. – М., 1996. – 405 с.
4. Шиянов Е.Н. Гуманизация образования и профессиональной подготовки учителя. – М-Ставрополь, 1991. – 144 с.
5. Сайгушев Н.Я. Рефлексивное управление процессом профессионального становления будущего учителя: дис...доктора. педагог. наук. – Магнитогорск, 2002. – 408 с.
6. Ильина Е.В. Рефлексивное управление обучением учащихся общеобразовательных школ:

Дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 1998. – 181 с.

7. Верзунова Л.В. Педагогические условия рефлексивного управления учебной деятельностью студентов колледжа: Дис...к.п.н. – Белгород, 2000. – 142 с.
8. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого самовыражения. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

Сведения об авторе

Шумакова Александра Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики, проректор по учебной работе Ставропольского государственного педагогического института. Имеет 28 научных публикаций и 3 учебно-методических работ. Область научных интересов – проблемы педагогических образования высшей школы.

* * *

СТРАТЕГИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ

Е.Н. Атарщикова

Большое внимание разностороннему образованию и воспитанию молодежи придавал великий ученый А. Эйнштейн: «Недостаточно учить человека только специальности. В этом случае он со своей специальной подготовкой больше будет похож на обученную собаку, разновидность полезной машины, но не гармонично развитую личность». И в наше время важно, чтобы студент в процессе обучения научился понимать и живо ощущать человеческие и духовные ценности, движущие силы и побуждающие мотивы развития человечества, его иллюзии, его мечты и страдания, приобрел яркое ощущение чувства прекрасного и добра. Гармонически развитая личность, которая действительно разносторонне образованна, – это человек, подготовка которого включает в себя изучение языка, литературы, искусства, истории, математики, естественных наук и технологий, компьютерную и экологическую грамотность, независимо от того, собирается ли он стать историком, писателем, инженером или хирургом. Это человек, обладающий способностью заглянуть хотя бы на шаг вперед, умеющий общаться и работать с другими людьми, разрешать этические вопросы в конфликтных ситуациях. Для выполнения всех функций необходимы обширные знания, необходимо обладать методологической культурой. Все эти черты нужно формировать у себя уже на студенческой скамье с первого курса. Образное представление об уровне профессиональной культуры дал замечательный русский хирург Н.И. Пирогов:

«Хорошего хирурга узнают не только по тем операциям, которые он сделал, но и по тем, которые он и не сделал».

Методологическая культура так же, как и ее формирование, отличается от соответствующих методических феноменов. Если методическая работа преподавателя ориентируется на уже имеющиеся образцы, нормы стандарты профессиональной и педагогической деятельности, то методологическая связана с разработкой новых, либо преобразованием и переориентацией устаревших стандартов, представлений и образцов, с переосмыслением сущности и способов осуществления традиционной деятельности, выявившей свою неадекватность в изменившихся условиях. Но методологическую культуру, ядром и базой которой является научное мировоззрение, высокие нравственные и моральные качества, необходимо формировать. Образование для XXI века призвано носить творческий и новаторский характер, человек определяется как «мыслящий тростник», образование должно культивировать в душах людей разум, ответственность, творчество и гуманизм. Этическая доминанта – смыслообразующий стержень образования XXI века.

Наша мысль созвучна с размышлениями социологов о том, что «сегодня, когда размываются и теряют очертания прежде неясные характеристики русского народа, возможно, именно лишь некоторая часть представителей русского этноса является действительным паспортом нации...». Реалии современной цивилизации ставят перед обществом серьезные проблемы, связанные с духовной жизнью. Как это ни печально, но на фоне



захватывающих высот технического и технологического могущества вопросы развития человеческого духа становятся слишком приземленными и несовременными. Представляемый нам образ Человека, Личности полемичен по отношению к некоторым представителям современного мегаполиса о подлинных ценностях жизни. Немалое количество молодых людей удовлетворяются суррогатными жизненными ценностями, не пытаясь искать подлинные. Между тем, многовековые истины человеческой культуры и народной мудрости гласят, что в жизни необходимо ориентироваться прежде всего на объединяющие людей духовные ценности, а не на эгоцентрические по характеру и биологические по природе потребности. Наши раздумья о русской национальной высшей школе – это мысли о судьбе молодого поколения в условиях становления молодой России, меняющей свои политические, экономические и культурные ориентиры.

Вхождение отечественной школы и педагогики в мировое культурное и образовательное пространство ставит перед учеными, педагогами проблему решения социально-педагогических задач с учетом мировых тенденций и закономерностей развития высшего профессионального образования. Важно отметить, что в современных условиях модернизации образования радикально меняется статус учителя, его образовательные функции.

Формирование рынка труда ставит жесткие требования перед молодыми специалистами, ищущими работу. Сегодня наличие документа о получении образования и специальности не гарантирует получение соответствующего рабочего места. Часто провозглашаемая идея, согласно которой рынок все сам отрегулирует, на деле не внушает радостного оптимизма. Рынок выступает естественным регулятором обществен-

ных интересов и личностных устремлений в стабильном и экономически развитом обществе. В стране, где пока господствует нецивилизованный рынок, отношения спроса и предложения на рынке образовательных услуг носят деформированный характер. И здесь часто возникает острое социальное противоречие между провозглашаемыми гуманистическими правами на свободу выбора и реальной экономической гарантированностью этих прав обществом.

Суровая правда жизни убеждает нас в том, что гуманизм является роскошью высокоразвитого экономически и живущего по демократическим принципам общества, где интересы государства и личности сбалансированы. В реальности всегда существует неизбежный разрыв между гуманистическими идеалами и их практическим воплощением в жизни. Такова участь всех идеалов. Гуманитаризация предполагает приобщение молодого человека к духовной культуре человечества; рассматривается как дополнительный компонент профессионального образования и преследует две основные взаимосвязанные цели: преодолеть «одномерность» специалиста, задаваемую профессиональной подготовкой, и заложить у него основы гуманистического мировоззрения. Гуманитаризация – способ приобщения молодежи к духовным ценностям цивилизованного мира, ее окультуривание в широком смысле слова, отнюдь не сводимое к узкой профессионализации. Используемые нами термины входят в парадигму родственных слов, объединенных общим корнем «Ното», что свидетельствует о присутствии интегральной семы: гуманитарные науки лишь тогда отвечают своей изначальной функции, когда открывают в человеке личность, ее неповторимость, уникальность, когда служат гуманистическим идеалам.



Спроецируем эти рассуждения на задачи образовательного процесса. Гуманизация образования означает создание такой образовательной системы, которая отвечает гуманистическим ценностям и идеалам. Гуманитаризация образования – это наполнение (или дополнение) образовательной программы гуманитарным содержанием, т.е. включение в учебный процесс цикла гуманитарных дисциплин. Таким образом, концепты «гуманизация образования» и «гуманитаризация образования» характеризуют различные векторы в реформировании высшей школы: «гуманизация образования» в широком смысле предполагает создание в обществе системы образования, соответствующей гуманистическим идеалам (прежде всего личной свободе, социальной справедливости, человеческому достоинству), приобщению молодых людей к гуманистическим ценностям; а «гуманитаризация образования» связана с учебно-методическим содержанием преподавания в вузе.

Как в теоретической трактовке, так и особенно в плане практического решения данных задач существуют значительные разногласия. Рассматривая проблемы гуманизации и гуманитаризации образования, необходимо признать их имманентно идеологический характер. Это означает, что за понятиями «гуманизм», «гуманный», «гуманистический» стоит определенная система ценностей. Гуманистические идеалы – это отнюдь не объективная реальность, идеалы выражают человеческую устремленность к совершенству, которому нет предела, за ними всегда стоят человеческие взаимоотношения.

На наш взгляд, в условиях нарастающего ментального, нравственного, эстетического дефицита в арсенале, современное образование должно нести, в первую очередь, высокое гуманитарно-ценностное начало, умело во-

влекать молодежь в пространство культуры, способствовать становлению духовных составляющих формирующейся психики. Осуществить такое образование способен высоко духовный учитель – подлинная личность, интеллигент, обладающий чуткой душой, живой совестью и в то же время глубокими знаниями и профессиональным мастерством, стремящийся к постоянному совершенствованию. Сегодня акцент в целевых установках вузовской подготовки специалистов переносится с передачи некой совокупности профессионально значимых знаний и овладения необходимыми профессиональными умениями на становление личности педагога. При этом особое значение приобретает личность преподавателя вуза, «учителя будущих учителей», а сам процесс обучения в педвузе может рассматриваться как трансляция не только знаний и умений, но и опыта деятельности, взаимоотношений, стиля деятельности, элементов мировоззрения и даже личностных качеств преподавателя.

Сам характер происходящих в нашей жизни социокультурных перемен выдвигает на одно из первых мест в педагогической науке проблему личности современного учителя, его внутреннего мира. Именно личностный фактор должен стать определяющим в разработке стратегии педагогического образования. В силу самой специфической педагогической профессии духовные начала, нравственно-эстетический потенциал учителя традиционно являются одними из ключевых факторов достижения профессиональных успехов, способствуя эффективной разработке его педагогического мастерства. Основу такой личности призвано осуществить гуманитарно-ориентированное педагогическое образование.

Многие исследователи пытались сформулировать главное качество лю-



бой творческой личности. При разнообразии формулировок общим является то, что творческая личность – это свободная личность, т.е. личность, способная быть самой собой, слышать свое «Я» (К.Роджерс). Часто у творческих личностей встречается такая черта, как «детскость», доходящая до инфантилизма. П.А. Флоренский считал, что секрет творчества – в сохранении юности на всю жизнь. Детство – единственный период в жизни человека, когда действительно нет абсолютно никаких барьеров между сознанием и бессознательным и нет, соответственно, никаких ограничений для свободного творчества. Известно, что почти все творчески одаренные личности (поэты, музыканты, художники и др.) начинали с подражания и только потом создавали оригинальные произведения. Поэтому огромное значение для развития креативности имеет личность учителя. В программе работы «Астор» четко выделены те специфические качества, которыми должен обладать учитель, реализующий педагогику креативности. Среди них назовем такие, как «быть доброжелательным и чутким; разбираться в особенностях психологии одаренных детей, чувствовать их потребности и интересы; быть личностью».

Общественное кредо научного работника и педагога, как известно, заключено во фразе «личность формируется личностью». Воспитание ребенка, говорят англичане, начинается за 100 лет до его рождения. Этой емкой фразой подчеркивается роль традиции, личностного начала: без человека, способного нести культуру, не может быть ни образования, ни воспитания. Задуматься над этим лишний раз побуждают и американцы, вводящие индекс общения, по которому предпочтение отдается лицам, общающимся с наиболее сильными в профессиональном отношении, достойными

людьми. Следовательно, главное для обучающихся – людей ищущих, молодых – плодотворные, глубокие контакты с маститыми педагогами, способными приобщить к знанию, привить творческие навыки.

К этому мы бы добавили «жить предметно», то есть связать себя (свое сердце, свой разум, свое воображение, свое творчество, свою борьбу) с такой ценностью, которая придает моей жизни высший, последний смысл. Философское кредо ученого, философа, педагога И.А. Ильина выражено микротекстом: «Не каждый человек может иметь высокую цель. Чаше он имеет несколько субъективных целей – материального достатка, успеха на выбранном поприще, профессионального мастерства и др. Можно иметь и объективную цель как последнюю и главную цель в жизни, по отношению к которой все субъективные цели находятся в подчиненном положении, ибо эта цель прекрасна и священна, – та, ради которой действительно стоит жить. Человеку стоит жить на свете не всем, а только тем, что осмысливает и освещает его жизнь и самую его смерть...» Приобщиться к предметности – значит отучиться от плоского своекорыстия и беспринципной изворотливости.

Задача образования – развитие личности в целом, а не отдельных ее способностей. Афоризм «образование – это то, что остается, когда забывается все, чему учили» точно схватывает существо дела. Важно накопление не информации, а навыков продуктивного мышления, на что действующая система пока не ориентирует. Образование от обучения отличается культивацией элементов самостоятельности, творчества, о чем на сегодняшний день, за редким исключением, говорить не приходится. Рисуя картину исканий, высвечивая высокие образцы деятельности в науке. История



знания обладает мощной духоподъемностью. «Все меняется, – говорит в «Зубре» Д.Гранин, – трактовка, объяснения, связи, понятия. Но есть вещи, которые остаются от ушедших ученых. Их нравственные поступки, их нравственные правила, законы их порядочности. Это то и живет в истории науки, передаваясь от учеников к ученикам учеников и составляет основу каждой «гильдии».

Качество образования складывается из качества обучения и качества воспитания. С качеством обучения ситуация более или менее определенная: постоянно разрабатываются и внедряются современные инновационные модели обучения, основывающиеся как на традиционных для дидактики подходах, так и на авангардных. Образовательные притязания молодежи следующие: считают для себя обязательным образование не ниже высшего две трети, некоторые считают желательным получение и второго высшего образования. Полученное образование оценивается молодыми людьми как важный инструмент встраивания в социально-экономическую структуру общества. Ситуация с качеством воспитания несколько иная.

Мы ставим вопрос о качестве воспитания, отчетливо представляя трудность формулирования даже самого определения «качество воспитания». Под этим словосочетанием может пониматься набор определенных *«факторов или условий»* образовательной среды, которые реализуются в ней, для достижения основного результата воспитательного воздействия образовательной среды, а именно – воспитания обучающегося как культурного человека – гражданина, труженика, носителя нравственности». Под качеством воспитания может подразумеваться *результат* воспитательной деятельности образовательного учреждения как набор определенных

характеристик личности выпускника вуза.

Экзистенциальные смыслы современного педагогического образования становятся приоритетными, обретают статус целей и ценностей. Аксиологическая адекватность педагогического образования требованиям времени предполагает наличие в нем ориентиров для поиска его участниками своего жизненного предназначения. Необходимо определить аксиологические и культурологические ориентиры развития педагогического образования, исходя прежде всего из богатства духовного потенциала отечественной и зарубежной культуры, искусства, науки, философии, а также из сверхзадачи возрождения нравственного, эстетического, гражданского, экологического потенциала российского общества и российской государственности. Своевременное выявление и реализация этого потенциала будут способствовать полноценному развитию духовных сил и способностей будущих педагогов, одухотворению их жизненных целей, формированию осознанного смысла их жизни и деятельности. Исключительность роли высшего *педагогического* образования заключается в том, что именно здесь осуществляется «воспитание воспитателей», подготовка той когорты людей, которая призвана «образовывать» новое поколение людей.

В современных дискуссиях, посвященных реформам высшего образования, можно, таким образом, проследить две реально существующие задачи. Первую, наиболее трудную в плане практического воплощения, можно квалифицировать как социальное конструирование системы образования, отвечающей гуманистическим нормам и идеалам. Это означает, что государство должно гарантировать своим гражданам реализацию прав и свобод в получении



образования и достойный образ жизни на основе полученной профессии. Вторая задача связана с приобщением личности к богатству гуманитарной культуры в рамках учебного процесса и внеучебных форм студенческой активности. Она направлена на преодоление односторонности личности, ее частичности (партикулярности), задаваемой профессиональной специализацией.

Прежде чем изложить суть предлагаемого подхода, обратим внимание на терминологию:

- «педагогическое образование» – это мир смыслов и помыслов, в котором его непосредственные участники обнаруживают и реализуют собственные смыслы долга, отношения, общения, творчества;

- «духовная основа личности» будущего учителя – его смысловая сфера, которая интегрирует аксиологическую, потребностно-мотивационную направленность, мировоззрение и самосознание педагога и является центром его профессиональной деятельности и поведения на основе свободного, личностно-ориентированного выбора, обеспечивающего личностную самореализацию;

- «гуманитарная основа педагогического образования» – продуктивное, ценностно-смысловое общение и взаимодействие преподавателей со студентами, позволяющее с наибольшей полнотой раскрыть и обогатить их духовно-нравственный потенциал на основе обучающих, воспитывающих и развивающих задач учебного процесса и внеаудиторной работы;

- «воспитательная деятельность вуза» – планируемая социально-педагогическая деятельность коллектива вуза, направленная на создание условий для формирования гуманистически-ориентированной социально активной личности будущего специалиста. Данный вид деятельности актуализируется

как через учебный процесс (учебно-воспитательная работа), так и через систему специальным образом организованной внеучебной (инновационной) работы. Воспитательная деятельность вуза – это особый вид деятельности, актуализируемый как учебными, так и, в большей степени, внеучебными подразделениями вуза, способствующий социально-позитивному воспитанию молодежи.

Профессорско-преподавательский коллектив Ставропольского государственного педагогического института видит и понимает стратегические цели; осознает миссию своего вуза; осуществляет диверсификацию образования; создает условия для реализации профессиональных и педагогических интересов преподавателей и способствует созданию ситуации успеха в их профессиональной деятельности; мотивирован на результативный труд; реализует социально-гуманистические программы развития. Целью воспитательной деятельности является формирование и развитие поликультурной, высоко профессиональной и духовной личности. Одной из приоритетных задач института, в соответствии с его концепцией, является поиск и реализация воспитательного потенциала гуманитарного образования. В условиях многонационального и поликультурного характера региона как своеобразного центра культурного сообщества, места зарождения особого российского менталитета, точки пересечения, взаимодействия и взаимовлияния разных религий и культур, разных языковых групп и традиций целью Ставропольского государственного педагогического института является реорганизация вуза в центр гуманитарной науки, культуры и образования на юге России, консолидация лучших научно-педагогических сил для подготовки, переподготовки и повышения



квалификации высокообразованных специалистов-гуманитариев, в том числе педагогов, формирования профессиональной и культурной элиты, способной к продуктивному решению фундаментальных проблем современности в гуманитарно-педагогической области.

Как видим, только последовательная ценностно-смысловая направленность педагогического образования может способствовать полноценному формированию личности будущего педагога, а также становлению его профессиональной деятельности, постоянно связанной с нравственной, эстетической, гражданско-правовой оценкой предпринимаемых действий и происходящих событий, выбором максимально соответствующих интересам подрастающей личности систем обучения и воспитания, поиском смысла жизни и отдельных действий.

Какой же должна быть идеология воспитания? Бесспорно, современной педагогике требуется новая стратегия воспитательной работы на основе системного включения культурно-исторического, духовно-нравственного, идеологического, социально-психологического и других компонентов в гуманитарные области образования.

Каков бы ни был подход к проблеме качества воспитания, неизбежно возникают вопросы: а) для чего нужно оценивать; б) по каким критериям оценивать; в) кто может выступать экспертом в заданной области. В предлагаемой нами методологии оценки воспитательной деятельности образовательного учреждения учитывается выполнение вузом не только традиционной образовательной функции, но и лично-развивающей, и воспитывающей.

В этой связи в состав критериев оценки деятельности учебного заведения, кроме результатов прохождения профес-

сионально-образовательного развития личности студента (личностного и когнитивного опыта, ценностных ориентации, нравственно-волевых, характерологических качеств), входят и показатели успешности взаимодействия преподавателей, специальных мер, предпринимаемых вузом для развития индивидуальных способностей обучающихся, профессионализма педагогов (в аспекте их психолого-педагогической квалификации), для повышения эффективности управленческой деятельности администрации, – словом, все то, что в комплексе и обеспечивает создание в вузе ситуации развития личности будущего специалиста. Исходя из данных определений, для оценки эффективности воспитательной деятельности вуза необходимо ввести две группы критериев. Первая группа характеризует воспитательный потенциал учебного процесса: качество управления учебно-воспитательной деятельностью, качество модели образования, достижения студентов и т.д. Вторая группа критериев оценивает уровень и качество внеучебной работы вуза: качество гуманитарной корпоративной среды, достижения коллектива вуза во внеучебных делах.

Мы стремимся возродить онтологические категории истинного гражданства и патриотизма как важнейших духовно-нравственных и социальных ценностей, помочь молодому человеку сформировать у себя активные, социально значимые качества, которые он сможет проявить в созидательном процессе. Речь идет о философско-мировоззренческой подготовке молодежи, помощи ей в определении смысла жизни, формировании ценностного самосознания, воспитании уважения к закону, нормам коллективной жизни, развитию социальной и гражданской ответственности как важнейшей характеристики, проявляющейся в заботе о благополучии своей страны, ее укреплении и защищенности. Основ-



ными смыслами нашей педагогической деятельности в сфере воспитания, самовоспитания и иновоспитания должны стать культура, история, духовность и патриотизм.

Главным же ориентиром должно стать развитие духовно и нравственно-самостоятельной личности педагога, способного не только руководить собой в соответствии с осознанным и выстраданным духовно-ориентированным смыслом своей жизни, но и развивать свою судьбу и судьбы окружающих его людей, Родины, человечества. Таков, на наш взгляд, духовный заказ будущего России, не сводимый к социальному или экономическому заказу современного нам общества.

Литература

1. Трубников А. Духовность образования и трансцендентность // Вестник высшей школы. – 1998. – № 8.

2. Запесоцкий А.С. Какого человека должна сформировать сегодня система образования? // Высшее образование в России. – 2003. – № 3.
3. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. – М., 2000.
4. Воспитание будущего учителя в процессе предметной подготовки. Материалы Всероссийского совещания-семинара/ Авт.-сост. И.Э. Ярмакеев. – Казань, 2004.

Сведения об авторе

Атарщикова Елена Николаевна – кандидат филологических наук, доктор юридических наук, профессор, заведующая кафедрой методики и филологии, истории и права; декан историко-филологического факультета Ставропольского государственного педагогического института. Предметом ее исследования являются проблемы герменевтики в праве и вопросы культуры языка и речи, современные проблемы лингводидактики. Она автор более 140 научных и научно-методических работ, в том числе и 3 монографий.

* * *



ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

С.В. Горбунова

Серьёзные изменения, происходящие сегодня во всех сферах социальной жизни, затрагивают широкий спектр отношений общества и личности. С одной стороны, эти отношения становятся более жестокими, требующими конкурентоспособности всех участвующих в них субъектов, с другой – дают возможность для свободного самоопределения, самореализации человека на основе адекватного выбора способов решения своих социальных проблем. Целью нашей статьи является поиск новых подходов к организации деятельности участников педагогического процесса в образовательных учреждениях, и, прежде всего в школе, где многие проблемы уже не могут быть решены традиционными средствами. Необходимы интересные проекты и изыскания не только в содержании образования, но и в самой структуре отношений между педагогами и учащимися, между администрацией школы и членами педагогического коллектива. Их основой должно стать сотрудничество и равноправное партнёрство. Ученые, занимающиеся данной проблемой, исходят из того, что воспитание ребёнка совершается только на основе активности самого ребёнка во взаимодействии его с социальной средой.

Учитель в начальной школе – это знаковая фигура. Ни для кого не секрет, что младшие школьники, идеализируя своего учителя и подражая ему, при переходе на среднюю ступень своего обучения пытаются перенести стиль взаимоотношений, принципы взаимодейст-

вия с ним на других учителей. Хорошо, если их ожидания оправдаются.

В работе каждого учителя есть трудная, но очень важная миссия – быть классным руководителем. Одни учителя считают эту работу дополнительной нагрузкой к своей преподавательской деятельности, другие называют её самой главной. Как бы ни была трудна работа классного руководителя, несомненно, она нужна детям, поскольку основным структурным звеном в школе является класс. Именно здесь организуется познавательная деятельность, формируются социальные отношения между учащимися. В классах реализуется забота о социальном благополучии детей, решаются проблемы их досуга, осуществляется первичное сплочение коллективов, формируется соответствующая эмоциональная атмосфера.

Организатором деятельности учащихся в классе, координатором воспитательных воздействий остается классный руководитель. Именно он непосредственно взаимодействует как с учениками, так и с их родителями, искренне стремится помочь детям в решении их проблем в школьном коллективе, интересно и с пользой организовать школьную жизнь. Роль учителя заключается в создании таких условий, которые помогли бы детям найти себя и свое место в классном и школьном коллективах. Свою нишу в социальной жизни.

Меняется время. Становятся иными требования к школе, ученикам и педагогам. Однако значимость роли учителя начальных классов не снижается. Он выполняет три взаимосвязанных функ-



ции: организует разнообразную деятельность в классе, заботится о развитии каждого ребёнка, помогает детям в решении возникающих проблем. Сегодня, взяв курс на гуманизацию и демократизацию школы, который должен привести к новому качеству воспитания. За этими словами стоит иной подход к организации и содержанию воспитания.

В первую очередь, это идея формирования базовой культуры личности, культуры жизненного самоопределения: экономической и политической, демократической и правовой, нравственной и экологической, художественной и физической, культуры семейных отношений. Формируя базовую культуру личности младшего школьника, классному руководителю необходимо создать широкое информационное поле для усвоения базовых культурных начал.

Во-вторых, совместно с учащимися необходимо заниматься поиском нравственных образов духовной культуры и выработкой на этой основе своих собственных ценностных ориентиров, норм и законов жизни, формирующих активную личную позицию школьника.

В-третьих, формирование культуры личности предполагает воспитание человека с гуманными убеждениями, демократическими взглядами и твёрдой жизненной позицией.

В-четвёртых, целью воспитательной работы является не проведение самого мероприятия, не формы и методы, а становление личности самого ребёнка, его склонности и интересы, отношение к жизни и самому себе.

В-пятых, идеи успешности процесса воспитания строятся на основе добровольности участия учащихся в воспитательном мероприятии и их личной активности в их организации и проведении. Принудительный воспитательный процесс ведёт к моральному инфантилизму и отчуждению учащихся от жиз-

недеятельности школы общества взрослых в целом. Детей нельзя обязать «воспитываться». Свободная воля проявляется, если учитель опирается на интерес, романтику, чувство товарищеского и гражданского долга, творчество.

Ученики проводят в учебном заведении большую часть своей школьной жизни. Насыщенная учебная программа, участие детей в олимпиадах, марафонах, занятия младших школьников в группах продлённого дня во внеучебное время – все это требует разрядки. Для этого необходима интересная и необычная внеклассная работа, которая будет способствовать развитию личности и воспитанию позитивных качеств, обеспечивающих дальнейшее саморазвитие и самовоспитание.

В последние годы в педагогической среде значительно возрос интерес к использованию системного подхода в обучении и воспитании школьников, в управлении жизнедеятельностью образовательного учреждения. Применение системного подхода позволяет сделать воспитательный процесс более целенаправленным, управляемым и, самое важное, эффективным. Современные ученые и педагоги-практики понимают, что набором разрозненных воспитательных мероприятий в педагогической практике многого не добьёшься: нужна воспитательная система, обеспечивающая создание относительно устойчивых максимально благоприятных условий для развития личности и нравственного становления ребёнка. Воспитание успешно, если оно системно.

При организации воспитательной работы в начальной школе необходимо учитывать (1):

- ✓ интересы, способности, потребности школьников;
- ✓ возможности, творческий потенциал педагогического коллектива;
- ✓ заинтересованность боль-



шинства родителей в результате образования и воспитания детей.

Концепция воспитательной системы начальной школы и содержание самой воспитательной работы выстраивается с ориентацией на модель выпускника. Под влиянием изменений окружающей среды, контингента учащихся и родителей, состава педагогов появляются новые формы и методы воспитательной работы. Отличительным признаком воспитательной работы в современной начальной школе является единство Учения, Досуга, Труда, Общения.

Основными принципами организации воспитательной работы учителя начальной школы выступают (3).

- безусловная вера в добрые начала, заложенные в каждом ребёнке;
- глубокое знание и понимание потребностей ребёнка;
- приоритет нравственности в общественной жизни;
- знание права и уважения к нему, строгое соблюдение прав ребёнка;
- всемерное развитие культуры, образования.

Одним из основных субъектов воспитательной системы класса является классный руководитель. Наличие у классного руководителя представлений о сущности и компонентах воспитательной системы класса позволяет ему более осознанно и результативно осуществить деятельность по моделированию и построению системы воспитания учащихся в классном коллективе. Воспитательная работа учителя начальных классов в контексте системного подхода и гуманизации образования основывается на воспитательной системе класса. Именно воспитательная система класса позволяет учителю начальных классов успешно реализовывать все направления воспитательной работы: учебно-воспитательную, внеклассную с детьми и непосредственную работу с родителями.

Воспитательная система класса – это способ организации жизнедеятельности и воспитания членов классного сообщества, представляющий собой целостную и упорядоченную совокупность взаимодействующих компонентов и способствующий развитию личности и коллектива (2).

Воспитательная система класса – это достаточно сложное социально-педагогическое явление, состоящее из большого количества элементов (2):

- индивидуально-групповой;
- ценностно-ориентационный;
- функционально-деятельностный;
- пространственно-временной;
- диагностико-аналитический.

Существуют разные формы моделей воспитательной системы класса. Вся деятельность по моделированию, построению и развитию воспитательной системы класса в начальной школе, направляется на то, чтобы учащиеся в течение четырёх лет смог развить индивидуально-личностные качества, соответствующие сформированному педагогами, учениками и родителями образу ученика начальной школы.

Для успешного протекания процесса воспитания, с одной стороны, существенно, чтобы у ученика имелось представление о себе как об учащемся, участнике общения, действующем в рамках учебной деятельности и обмена информацией. С другой стороны, учение и общение в учебной деятельности, если они соответствующим образом организованы, предоставляют условия для развития «Я-образа» ученика. Воспитание на уроке в образовательном процессе должно происходить не рядом с обучением, а внутри обучения. Главные «дела» и действия на уроке – это предметные действия и взаимодействия познания учащихся и предметные образовательные действия и взаимодействия учителя обучение



ся и предметные образовательные действия и взаимодействия учителя обучение и воспитание – это понятия, которыми обозначаются аспекты единого явления – процесса педагогического развития личности. Традиционно в теоретической педагогике понятия воспитания, обучения и развития ставятся рядом, т.е. воспитание и обучение рассматриваются как нечто внешнее, происходящее параллельно развитию, в дополнение к нему. В действительности следует понимать, что воспитание и обучение – это субъективное усиление объективного и единого процесса развития человека. Успеху воспитательной работы содействует чёткая организация. Осуществление комплексного подхода к воспитанию требует, чтобы при организации всех мероприятий решалась бы не только одна профильная задача, важно, чтобы каждое мероприятие решало максимум воспитательных задач. При выборе содержания, организацией форм всегда необходимо соблюдать принцип учёта возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Важным условием деятельности всех видов воспитательной работы является обеспечение их единства, преемственности и взаимодействия.

Таким образом, приступая к планированию воспитательной работы с детским коллективом, учителю рекомендуется руководствоваться следующими правилами (5):

- создание положительного общественного мнения;
- переубеждение ребёнка словом и конкретной деятельностью;
- создание условий для приобретения ребёнком положительного жиз-

ненного опыта;

- включение ребёнка в активную социально значимую деятельность, в которой он ранее не участвовал из-за своих вредных привычек;
- создание глубокого эмоционального переживания, которое приводит к эмоциональному и моральному удовлетворению и успокоению;
- создание положительных перспектив;
- использование ведущих положительных качеств ребёнка в воспитательной деятельности;
- ведение дневников самонаблюдения и саморазвития;
- составление программ саморазвития личности в целом или отдельных качеств ребёнка.

Литература

1. Байбородова Л. В. *Взаимодействие педагогов и учащихся в школьном коллективе.* – Ярославль, 1991. – С. 116.
2. *Реализация индивидуального подхода к школьнику в воспитательной работе / К.Ш. Ахияров, Ю.А. Юричка.* – Бирск, 1986.
3. Сокольников Ю.П. *Системный анализ воспитания школьников.* – М., 1986.
4. Сухомлинский В. А. *Неотложные проблемы теории и практики воспитания // Народное образование.* – 1968. – № 10. – С. 55–56.
5. Чернявская АЛ. *Педагогическое мастерство: Учебное пособие.* – Ярославль, 1997.
6. Щуркова Н. Е. *Классное руководство: Настольная книга учителя.* – М., 1999.

Сведения об авторе

Горбунова Светлана Васильевна – аспирантка Ставропольского государственного педагогического института; направление научно-исследовательской работы – стратегия воспитательной работы в вузе; опубликованы две статьи.

* * *



ПРОЕКТ ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ РУКОВОДИТЕЛЯ МУЗЫКАЛЬНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА

А. Ф. Григорьев

Ректор Ставропольского государственного педагогического института, доктор педагогических наук Л. Л. Редько, отмечая важность сегодняшних проблем, подчеркивает: «в современном обществе отсутствует эффективно действующая система нравственных норм отношения к детству, как определенному возрастному слою взрослого общества» (1:12). Сегодня, когда идет перестройка всей системы образования, важнейшую роль играет факультет искусств, как центр подготовки учителей музыки и работников культуры, осуществляющий процесс формирования и подготовки будущего учителя музыки и работника культуры, способного посредством музыкальной культуры воспитывать и формировать нравственно-эстетические критерии, а также оказывать влияние не только на социально-образовательную, но и на культурную ситуацию в обществе. Как справедливо отмечают крупные ученые (Целковников Б.М., Шиянов Е.Н. и др.) в решении проблемы гуманизации образования важен не только уровень общения между людьми, но и уровень освоения духовного, эмоционально-ценностного опыта предшествующих поколений, поэтому проблема гуманизации педагогического образования, в первую очередь, связана с восстановлением его культурообразующей функции (3) Стратегия в области предметного музыкального обучения претерпевает значительные изменения и ориентируется на гуманизацию образования и смену ведущего типа отношений. В целях повы-

шения качества профессиональной подготовки руководителя музыкально-инструментального коллектива на факультете искусств была разработана **концепция проекта по оптимизации учебного процесса средствами вне аудиторной творческой работы.**

Основная идея и концепция проекта – реализовать ресурсы вне аудиторной творческой работы с целью повышения качества профессиональной подготовки специалиста высокого уровня квалификации, его конкурентоспособности, повышение престижа выпускной специальности и снижение затрат на подготовку будущего специалиста.

Обоснование эффективности проекта. Как известно специфика подготовки специалиста в области музыкального образования предполагает индивидуальную форму обучения и по этой причине стоимость обучения на факультете искусств гораздо выше, чем на любом другом факультете. Вся система профессионального образования ориентирована на подготовку специалиста высокого уровня квалификации, его конкурентоспособность. Самоопределение в мировой и национальной культуре, в том числе и педагогической, выработка на этой основе социально-профессиональной позиции, ценностного отношения к педагогической деятельности, творческого, индивидуального стиля составляют основные задачи профессиональной подготовки специалиста.

В системе непрерывного педагогического образования СГПИ успешно действуют аудиторная и вне аудиторная творческие формы работы, которые тес-



но интегрированы. К аудиторным формам мы относим различные дисциплины, предусмотренные учебным планом и выполняемые в рамках учебного процесса. К вне аудиторной творческой форме относится вся творческая работа, вынесенная за рамки учебного процесса: участие студентов в творческих коллективах, научно-творческих объединениях, творческих лабораториях, студиях. Все эти формы в совокупности формируют: важные нравственно-эстетические качества, творческое отношение к труду, национальное самосознание; развивают творческое ассоциативное мышление, различные профессиональные навыки и умения. Именно интеграция различных видов учебно-творческой деятельности: музыкально-образовательный цикл учебных дисциплин в рамках учебного процесса, участие в самодеятельных, творческих коллективах, детских студиях является важнейшим фактором и фундаментальной основой в формировании духовно-нравственной составляющей и развитии профессиональных навыков будущего руководителя коллектива.

Подготовка специалиста по стандарту «Народное художественное творчество» с квалификацией «Художественный руководитель музыкально-инструментального коллектива. Преподаватель» расширяет перспективы развития кафедры народных инструментов и создает благоприятные условия к привлечению абитуриентов по данному профилю. Данные обстоятельства способствуют формированию нового качественного уровня, престижности и привлекательности факультета искусств и накладывают вместе с тем огромную ответственность на руководство факультетом искусств и профессорско-преподавательский состав. Подготовка профессиональных кадров по данной квалификации сопряжена с усилением специально-предметного блока дисциплин

и предусматривает в большей степени индивидуальную форму обучения. Необходимо учесть, что данная квалификация предусматривает 5-летний учебный план. Специфика нашего вуза позволяет интегрировать 5-летний учебный план в 3-х летний, однако некоторые потери неизбежны. Наша задача минимизировать эти потери и компенсировать их за счет новых форм обучения, дополнительных резервов, позволяющих найти технологические решения по оптимизации и организации учебного процесса в подготовки специалистов данной квалификации.

Где же скрыты резервы и как они могут быть задействованы? Резервы, позволяющие оптимизировать учебный процесс, повысить профессиональный уровень и качество подготовки студентов, скрыты именно во вне аудиторной творческой работе, поскольку только практическое участие студентов в различных творческих коллективах может стать основой в формировании самостоятельной профессионально-ориентированной личности.

На сегодняшний день на факультете искусств Ставропольского государственного педагогического института создано более десяти разножанровых коллективов. Руководителями творческих коллективов являются педагоги, которые ведут вне аудиторную творческую работу со своими студентами за рамками учебного процесса. Безусловно это дополнительные временные и творческие затраты педагогов и студентов, но в результате происходит концентрация творческих сил в решении единых задач, что в конечном итоге способствует формированию новых подходов в подготовке специалиста высокого уровня квалификации в системе непрерывного педагогического образования. Участие во вне аудиторной творческой работе позволяет студентам проводить апробацию своих



наработок и закреплять практические навыки и умения под руководством руководителей-педагогов. Пройдя экспериментальную апробацию на практике, данные формы работы показали свою эффективность и жизнеспособность. Однако всю вне аудиторную творческую работу целесообразно объединить в структуре научно-творческого объединения под названием «Центр музыкальной культуры Ставрополье», что позволит осуществлять планирование творческой работы, координировать работу творческих коллективов, целенаправленно выстраивать перспективы дальнейшего развития и т.д.

В основе создания «Центра» заложены, прежде всего, идеи гуманизации и нравственно-эстетические аспекты, направленные:

- на формирование духовно-нравственного начала, национального самосознания молодежи;
- на развитие творческой самореализации, научно-исследовательское познание культурно-исторических традиций народной культуры региона;
- на изучение культурно-исторического этноса Ставрополья, культурных традиций региона как формирующих компонентов духовно-нравственного воспитания молодежи.

Реализация проекта позволит создать условия по оптимизации учебного процесса в подготовке профессиональных специалистов по профилю, требующего большую долю индивидуальной формы обучения, что сопряжено, как известно с большими экономическими затратами.

Подготовка руководителей музыкально-инструментального коллектива помимо приобретения музыкально-теоретических знаний и специальных профессиональных навыков и умений предусматривает их апробацию и закрепление на практике.

Именно «Центр» является той структурой, которая за рамками учебного процесса позволит:

- минимизировать и компенсировать потери, связанные с переходом с 5-летнего на 3-х летний учебный план;
- изыскать дополнительные ресурсы по приобретению студентами профессиональных навыков на базе созданных в структуре «Центра» творческих коллективов, позволяющих одновременно развивать собственную базу педагогической и профессионально-ориентированной практики;
- создавать дополнительные условия по развитию различных творческих групп и экспериментальных площадок.

Структура

1. Центр возглавляется директором, осуществляющим общее руководство, планирование и координацию деятельности творческих групп и коллективов.

2. Руководство творческими студенческими группами и коллективами осуществляется ведущими преподавателями по рекомендациям заведующих кафедрами.

3. Руководство творческим коллективом включается во внеаудиторную часть педагогической нагрузки преподавателя (от 350 – 650 ч.) и по результатам работы может дополнительно оплачиваться (по ходатайству декана, решение ученого совета и ректора).

Для обеспечения эффективной работы «Центра» необходимо:

- расширение аудиторного фонда для ведения творческой, репетиционной работы, хранения материальных ценностей, музыкальных инструментов и т.д;
- материальные затраты на приобретение музыкальных инструментов, пошив сценических костюмов и т.д.;
- доплаты руководителям творческих коллективов, которая в совокупности по затратам значительно ниже, чем





затраты преподавателям на заработанную плату в учебном процессе.

Таким образом, деятельность «Центра» по интенсивности, эффективности и экономической целесообразности, на наш взгляд, должна значительно снизить затраты и одновременно повысит уровень профессиональной подготовки студентов данного профиля. На рис 1. представлена структура Цента музыкальной культуры «Ставрополье».

Литература

1. Редько Л.Л. Управление качеством непрерывного уровневого образования в региональном учебно-научно-практическом комплексе. – Ставрополь, 2001.

* * *

2. Ражников В.Г. Резервы музыкальной педагогики. – М., 1980.
3. Шиянов Е.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования. – М., 1991.

Сведения об авторе

Григорьев Анатолий Федорович – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой народных инструментов факультета искусств Ставропольского государственного педагогического института. Сфера научных интересов: изучение культурно-исторического этноса, песенного фольклора терского и гребенского казачества, проблемы сохранения и развития традиционной музыкальной культуры региона. Автор более 20 публикаций из них 4 учебно-методических пособий.



ГИПЕРТЕКСТОВАЯ МОДЕЛЬ УЧЕБНЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ ИЗДАНИЙ

*В.С. Тоускин,
В.В. Красильников*

Современный учебный процесс немалозначим без информационных технологий. Роль информационных технологий в системе образования соотносится с тремя уровнями их применения. На первом уровне информационные технологии выступают в качестве инструментария для решения отдельных педагогических задач в рамках традиционных форм образования и методов обучения. На втором уровне информационные технологии стимулируют развитие дидактики и методики, способствуют созданию новых методов и форм обучения. На третьем уровне они инициализируют развитие функциональной и организационной структуры образования, воплощение их в новых формах образования (1).

Ключевую роль на указанных уровнях играют учебные электронные издания (УЭИ). УЭИ – электронное издание, содержащее систематизированные сведения научного или прикладного характера, изложенные в форме, удобной для изучения и преподавания, и рассчитанное на учащихся разного возраста и ступени обучения (2). Среди всего разнообразия УЭИ выделим лишь электронные учебники и электронные учебные пособия. При этом под электронным учебником понимается электронное учебное издание, содержащее систематическое изложение учебной дисциплины (ее раздела, части), соответствующее учебной программе и официально утвержденное в качестве данного вида издания. Электронное учебное пособие –

это электронное учебное издание, дополняющее или частично (полностью) заменяющее учебник, официально утвержденное в качестве данного вида издания (2). Электронный учебник и электронное учебное пособие не могут быть редуцированы к бумажному варианту без потери дидактических свойств.

Пониманию сущности УЭИ способствует ретроспективный анализ их появления и развития, чему и посвящена данная работа. При этом основной упор делается на теоретические вопросы построения УЭИ как гипертекстовых систем.

Первая автоматизированная обучающая система (АОС) PLATO, построенная на базе ЭВМ, была создана в начале 60-х годов прошлого столетия в США (3). Основные идеи, реализованные в этой системе, использовались и в последующих поколениях АОС прежде всего для обучения и контроля знаний по естественнонаучным и инженерным дисциплинам. Внедрение информационных технологий во всей сферы нашей жизни вызвало волну интереса к компьютерному обучению и у гуманитариев. В Великобритании основные проекты по компьютеризации обучения осуществлялись в университетах Глазго и Лидса, в Эдинбургском колледже. В СССР первые обучающие системы были разработаны в Рижском политехническом институте, Белорусском университете, а АЦ АН СССР в Москве, в научных центрах Киева.

Обучающие программные продукты, созданные либо с помощью языка программирования, либо посредством



АОС, назывались в СССР автоматизированным учебным курсом (АУК), автоматизированной обучающей программой, или просто обучающей программой. Затем, с микрокомпьютерной революцией, а также в связи с внедрением в практику образования персональных компьютеров, появляются иные названия нового программного продукта учебного назначения. Наряду с АУК применяются такие названия, как, компьютерная программа, обучающая (или информационная, контролирующая, моделирующая, игровая) программа, пакет контрольно-обучающих и игровых программ. Применяются такие названия, как обучающий программный продукт, компьютерное приложение учебного назначения, демонстрационная компьютерная программа, электронный репетитор. Вместе с одноцелевой обучающей программой вводится в обиход понятие пакета или комплекса программ, уже говорящих о системности применения программного обучающего продукта. Появляется термин электронный учебник (для естественнонаучных и технических дисциплин на гипертекстовой основе) (4, с. 16) и инструментальная среда (НурегТХВ, Санкт-Петербург), позволяющая готовить такие учебники (4, с. 18).

Затем в педагогической литературе утвердился термин педагогические программные средства (ППС) (5) и, соответственно, пакет ППС, прообраз электронного учебника. Но все равно, наряду с ним авторы-разработчики называли свой продукт и компьютерной обучающей программой (и этот термин остается наиболее популярным и понимаемым и сегодня), и обучающей компьютерной программой, и компьютерной учебной программой, программным средством учебного назначения, и мультимедиа-приложением учебного назначения, и просто программным продуктом, и мультимедийным образовательным про-

дуктом, и электронным изданием для поддержки учебного процесса и т.д. (6). Наконец, появился, в том числе и применительно к социально-гуманитарному знанию, и утвердился термин электронный (компьютерный, мультимедийный) учебник (7).

Основной формой получения знаний, вплоть до самого последнего времени, была книга. Традиционной письменной коммуникации – линейному письму свойственны монологичность, замкнутость, самодовлеющий характер, явное представление излагаемого содержания. Этим оно отличается от устной коммуникации с присущими ей диалогичностью, фоновым знаковым сопровождением. Но современное мышление становится все более нелинейным, и это должно было найти свое отражение в формах текста. Неизбежность выхода из линейной «гутенберговской галактики» предчувствовали такие исследователи, как канадский философ и социолог Маршалл Маклюэн, видный представитель французского постструктурализма Жак Деррида, согласно которому в будущем нелинейное письмо, дав простор движению мысли и возможности двигаться по разным направлениям, станет реальным фактом культуры, лишив монополии линейный текст, книгу (8).

Конечно же, и сейчас вряд ли кто возьмется оспаривать роль этого источника знаний в процессе образования, но возникла новая форма представления знаний и информации – компьютерный гипертекст.

Люди, впервые описавшие гипертекст, – Буш, выдвинувший концепцию системы Метех в 40-е годы, а также Даглас Энгельбарт и Теодор Нельсон, работавшие над этой технологией в 60-е. Они придерживались одного и того же взгляда на гипертекст как на путь к максимально тесному взаимодействию человека с компьютером, и этот взгляд со-



хранился в гипертекстовом сообществе до сих пор. Развитие идей тесно переплетается в этой области с конкретными реализациями.

Классическое определение гипертекста, которое дал Нельсон в 1987 г., — это «форма письма, которое ветвится или осуществляется по запросу». Иначе говоря, это «нелинейное письмо», которое «больше чем текст» (hypertext). Более формальное определение гипертекста звучит так: гипертекст — это представление текстовой информации как сети, в которой читатели получают свободу перемещаться нелинейным образом.

Первой, самой слабой формой нелинейного текста является любой текст с комментариями или ссылками на другие места этого же текста, на источники, на других авторов. Различают два вида книжных нелинейных текстов. Первый вид имеет форму энциклопедии, состоящей из расположенных в определенном логическом порядке фрагментов текста, при этом направление чтения вообще не задано. Другой вид имеет определенное направление чтения: речь идет об особо значимых произведениях, в отношении которых имеется длительная традиция их толкования и комментирования (можно привести в пример Библию, которую в результате накопления массы комментариев можно представить в форме нелинейного текста со сложной структурой).

Элементами гипертекста могут быть письменные тексты любого объема — статьи, монографии, а также их фрагменты. При этом элементы гипертекста являются автономными образованиями, которые могут существовать и без него, тогда как в традиционном письменном тексте его элементы (абзацы, параграфы, главы), как правило, вне этого текста не существуют, возникают как части данно-

го текста и являются несамостоятельными, подчиненными единому замыслу.

Новой формой нелинейной письменной коммуникации стал электронный (компьютеризированный) гипертекст. Электронная форма гипертекста представляет собой собрание текстовых элементов, выводимых на монитор, в которых выделенные слова или фрагменты указывают, к каким смежным по смыслу текстам можно перейти в данный момент. Сам переход осуществляется читателем, сначала помечающим текст, к которому он хочет перейти, а затем вызывающим этот текст на экран. Электронный гипертекст представляет собой единство двух сторон — смысловой и технологической.

Гипертекстовая форма, как одна из перспективных форм хранения, обработки и использования информации, в большей мере приспособлена к отражению мыслительной деятельности, чем традиционное представление информации. В преподавании социально-гуманитарных дисциплин исключительно важна структура гипертекста типа гипертекста смеси, в которой на основе ассоциативных связей соединены те или иные блоки информации, представляющие собой узлы, элементы, внешние файлы или программы. Каждый из них может представляться в форме графических, звуковых, мультипликационных изображений, а также выполняемых подпрограмм. Они структурированы на основе головной иерархической структуры — остова сценария. Остов реализует основной (краткий) вариант сценария, рассчитанный на наиболее подготовленных обучаемых. Он содержит систему гипертекстовых связей, реализующих расширение и дополнение информации сценария, включение текстовых и графических фрагментов, демонстрационных и другого типа программ. Информационное расширение сценария может располагаться



как в файле остова сценария, так и в других файлах директории. Для более подробного изложения материала используется гипертекстовая связь-расширение. Соответствующая этой плоскости информация располагается, как правило, в том же файле. Она выдается на экран дисплея по вызову через гипертекстовый вход. Расширение информации может иметь свои гипертекстовые связи, которые реализуются по тем же алгоритмам, что и связи остова сценария. Возврат на предыдущий уровень осуществляется либо окончанием данной гиперплоскости, либо по требованию обучаемого. Аналогичным образом реализуется и связь-примечание, с той лишь разницей, что информация примечания не содержит в себе гипертекстовых связей. Возврат реализуется тем же образом.

Для вывода графических фрагментов, рисунков, отдельных уникальных решений сценария используется внешняя связь. Она предполагает наличие как содержательного фрагмента, так и средств его обработки (выполняемой программы). Выход на данную связь и возврат в точку вызова реализуется как вызов внешней программы.

Для пояснения нелинейной формы построения гипертекстовых изданий рассмотрим математическую модель гипертекста.

Пусть M и R – конечные непустые множества: $M = \{m_1, m_2, \dots, m_n\}$; $R = \{R_1, R_2, \dots, R_k\}$.

Элементами множеств M и R будем обозначать объекты и отношения между ними соответственно. Тогда гипертекст в наиболее общем виде (G_0) описывается как совокупность следующих четырех компонентов: $G_0 = (T, I, S, Q)$, где T – тезаурус гипертекста; I – информационная составляющая гипертекста. Включает в себя содержание информационных статей I_i , в которые помещаются сведения о всех $m_i \in M$, т.е. I

$= \cup_i I_i$; S – алфавитный (или хронологический) словарь всех наименований $m_i \in M$; Q – список главных тем гипертекста.

Тезаурус гипертекста состоит из тезаурусных статей. Тезаурусная статья может быть представлена в виде $t_i = \{m_i, Am_i\}$; где t_i – тезаурусная статья объекта m_i ; Am_i – множество объектов, с которыми m_i связан отношениями из R с указанием типа отношения.

Всю совокупность тезаурусных статей, т.е. тезаурус гипертекста, можно представить следующим образом: $T = \{m_1, m_2, \dots, m_i, \dots, m_n\}, Am_1, Am_2, \dots, Am_i, \dots, Am_n\}$.

Тезаурус гипертекста графически можно представить в виде сети, в узлах которой находятся текстовые описания объектов, а ребра сети указывают на существование связи между объектами и позволяют определить тип связи).

Наиболее важным компонентом гипертекста G_0 является совокупность гипертекстовых статей Γ : $\Gamma = \cup_i \Gamma_i$, $\Gamma \subset G_0$; где Γ_i состоит из описания объекта m_i (информационная статья I_i) и перечня родственных объектов (тезаурусная статья t_i): $\Gamma_i = (t_i, I_i)$. Выдача информации, ввод новых сведений осуществляются, как правило, Γ_i -порциями.

Для аналитического осмысления и последующей автоматизации процедуры поиска семантических сведений в гипертекстовом массиве необходимо составить математическое описание этой процедуры. Для описания процедуры поиска могут применяться следующие модели (10):

1) поиск ближайшей по составу и содержанию гипертекстовой статьи:

$\rho(\Gamma_i, \Gamma_c) \rightarrow \min$; где ρ – некоторая характеристика близости состава и содержания гипертекстовых статей; Γ_c – вводимая статья или статья, которую ищут, $\Gamma_i \subset \Gamma$;



2) поиск гипертекстовых статей с наиболее желательными свойствами:

$f(\Gamma_i) \rightarrow \max$; где f характеризует некоторые желательные свойства, например наличие одинакового родового объекта, $\Gamma_i \subset \Gamma$;

3) комбинированный случай: $f(\Gamma_i) \rightarrow \max$, $\rho(\Gamma_i, \Gamma_c) \leq \rho_0$; где ρ_0 – некоторое ограничение, $\Gamma_i \subset \Gamma$.

Последние три соотношения применяются не только при поиске сведений по запросам, но и для нахождения ранее сформированных статей с целью установления перекрестных ссылок при поступлении в гипертекст новой информации.

Для корректного обновления гипертекста важное значение приобретает определение элементарных операций над тезаурусом. В семиотике используется следующий подход. В обобщенном виде тезаурус представляется как связка двух параметров: (M, A) , где A – отображение M_R в M , взвешенное отношениями из R . Пусть заданы тезаурусы: $T_1 = (M_1, A_1)$, $T_2 = (M_2, A_2)$, ..., $T_q = (M_q, A_q)$. Тезаурус $T = (M, A)$ называют объединением тезаурусов T_i , где $i = 1, \dots, q$, и обозначают $T = \cup_i T_i$, если $M = \cup_i M_i$ и для $\subseteq m_i M A m \subseteq_i A_i m$. Пользуясь данным определением, можно осуществить слияние нескольких независимо подготовленных тезаурусов. Тезаурус $T = (M, A)$ называют пересечением тезаурусов T_i , $i = 1, \dots, q$ и обозначают $T = \cap_i T_i$, если $M \cap_i M_i$ и для $\forall m_i \subseteq M A m \subseteq \cap_i A_i m$.

Для практической реализации идеи гипертекста в УЭИ приведем модель гипертекста, характеризуемую механизмом *связей, узлами-объектами и пользовательским интерфейсом* – способом взаимодействия человека с узлами и связями.

Узел – важнейшее понятие гипертекстовых систем, так как в них именно в форме узлов хранится и представляется пользователю информация. Характе-

ристики узла, существенные для гипертекстового пользователя – это тип информации, которая может быть сохранена (текст, таблица, графика, звук и др.), и вместимость, объем каждого узла.

Некоторые гипертекстовые системы поддерживают только текст, другие – таблицы и графику; есть механизмы интерпретации различных видов информации (например, видео) в рамках гипертекстовой сети.

Важно отметить, что просто реализация возможности показывать узлы мультимедиа здесь недостаточна. Каждый новый тип информации должен быть полностью интегрирован с гипертекстовой сетью системы, для чего необходимо разработать методы создания связей между, например, кадрами видео и текстом. Что касается объемов узлов, то некоторые системы поддерживают только узлы жестко фиксированной величины (объемом с экран), в то время как другие обладают более гибкими возможностями.

Узел на экране обычно дается в своем отдельном окне. Одновременно может быть открыто лишь несколько окон-узлов. Выполняются стандартные операции оконных систем. Объем узла, разбиение информации на узлы – серьезная проблема для автора гипертекста, который должен думать о восприятии смыслового содержания узла читателем. Предпочтительны узлы, обладающие внутренним смысловым единством (внутренней когерентностью).

Способ реализации связей имеет ключевое значение, поскольку именно связи обеспечивают «нелинейное ветвление» – сердцевину гипертекстовой функциональности. При описании связей в гипертексте часто используется понятие *anchor* (буквально, якорь) – это слово или фраза, которые подсвечиваются на экране и воспринимаются как точки начала или конца связи. Возможны два ва-



рианта статуса гипертекстовых связей. В первом связи являются самостоятельными объектами, которыми пользователь может манипулировать напрямую; во втором связи спрятаны в системе (возможно, как часть текста) и проявляются, только когда пользователь каким-либо образом задействует их. Связи второго статуса («спрятанные») – есть просто спецификации адреса для перехода и существуют только в момент их активизации.

Еще одной важной характеристикой связи является то, как она подключена к узлам – соединяет ли она узлы как целые или фрагментами.

Эволюция гипертекстовых систем тесно переплетена с исследованиями, разработками, изобретениями в области человеко-машинного интерфейса. Иконки, кнопки, оконные интерфейсы, манипуляторы типа мышь и многое другое изобрели люди из гипертекстового сообщества. Все системы позволяли легко перемещаться по документу в его естественной последовательности – либо путем скроллинга линейного документа, либо двигаясь по дереву иерархической структуры узлов, используя операции «следующий потомок» или «возврат к родителю».

Значительно больший интерес представляют вопросы: как пользователь может распознать связь (каково ее визуальное представление) – и как эту связь можно активизировать? В разных системах эти вопросы решаются по-разному. Когда связь распознана и выбрана, система осуществляет немедленный гипертекстовый прыжок по связи к новой информации. При нескольких переходах по связям у пользователя терялся контекст исходной информации. Он забывал, с чего начал свои переходы и где находится, особенно когда приходилось исследовать неизвестную сеть. Это существенный недостаток гипертекста – быст-

рая дезориентация пользователя. Вторым побочный эффект и недостаток гипертекста, называемый *когнитивной перегрузкой*, связан с необходимостью совершать множество действий (выбирать связи, кнопки, совершать переходы, возвращаться назад) для получения полезной информации. В гипертекстовых системах были разработаны средства борьбы с этими недостатками. Введение в обычный текстовый формат гипертекстовых (перекрестных) связей увеличивает функциональность системы по сравнению со случаем статично-линейного текста. Однако некоторые особенности гипертекстовых систем делают написание гипертекста тяжелым трудом, а сам гипертекст – трудным для восприятия.

Борьба с недостатками гипертекста насчитывает не один десяток лет, и хотя полностью их устранить нельзя, многое сделано в этом направлении. Прежде всего, в гипертексте изначально существует метафора прокладывания пользователем пути (тропы, трейла) в паутине гипертекстовых связей. Путь – это последовательность из узлов и связей, которые посещает пользователь. Это понятие выработал еще Ванневар Буш, имея в виду аналогию с процессами в мозгу человека. Он отмечал, что человеческий ум работает ассоциативно. Ухватив, поняв что-то, он сразу цепляется за следующее, что предлагается, подсказывается ассоциацией мыслей в соответствии с некоторой сложной паутиной трейлов, которые поддерживаются ячейками мозга.

У большинства гипертекстовых систем навигационную помощь предоставляют следующие средства. Локальная карта. Это картинка всех связей и узлов, непосредственно связанных с текущим узлом. Она может быть графической (например, в виде блок-схемы) или текстовой (просто список). Локальные кар-



ты обеспечивают читателю контекст и помогают выбрать связь. Глобальная карта. Это графическое представление полной сети из узлов и связей. Ввиду трудностей с отображением огромного числа связей, такие карты мало пригодны для реальных гипертекстов объемом свыше сотни узлов. Локальные и глобальные карты в реальных гипертекстовых системах назывались «графическими браузерами». История (бэктрекинг). Посещенные узлы и связи текущего трейла сохраняются и есть возможность вернуться в предыдущие узлы. Туры (проложенные маршруты). Это хранящиеся пути, которые можно проходить по желанию. Подобное полезно при создании гипертекстовых учебников или демонстраций. Для больших сетей значение туров возрастает. Поиск (в совокупности гипертекстовых узлов). Используются все достижения в области информационного поиска: булевские запросы, морфологический поиск, языки запросов и др. Фильтры. Это возможность ограничения области навигации пределами задаваемого фильтром подмножества узлов и связей. Такие подмножества называются видами (views) и могут быть сохранены для последующего повторного доступа. Индекс. Список подсвеченных слов, связей или узлов, упорядоченных по алфавиту, теме, автору, предмету и т. д. Индексы разрабатываются автором и имеют тот недостаток, что никак не учитывают точку зрения читателя на то, как он хочет использовать гипертекст. Закладки. Читатель может сохранить (пометить) свою текущую позицию, чтобы вернуться к ней позже.

Для больших и сложных гипертекстовых сетей растет необходимость использовать гибкую, интеллектуальную помощь в навигации.

Гипертекстовая организация сценария построения УЭИ позволяет реализовать его, адаптируя его как к уровню

знаний обучаемых, так и к характеру процесса обучения. Вместе с тем она требует тщательной подготовки информационных кадров, так как приходится оперировать большим объемом материала, теоретически осмысливая его. И это не случайно, поскольку фактически речь идет о создании целой базы знаний.

Возможности и особенности, позволяющие гипертексту стать принципиально новой технологией получения знаний, заключаются, по мнению ряда авторов, в следующем.

Во-первых, гипертекст выступает как система коммуникаций, связывающих между собой теории, концепции, идеи, понятия, представления. Благодаря этому пользователь получает возможность доступа к «смежным» понятиям, текстам, теориям, что создает единое междисциплинарное «образовательное пространство». Чем больше это пространство насыщается связующими различными элементами гипертекста маршрутами, тем в большей степени оно становится освоенным.

Во-вторых, гипертекст может возникать и как система взаимосвязей между мыслями, которые записываются индивидом в процессе мышления. При этом создается смысловое пространство, которое учащийся может пополнять знаниями, почерпнутыми из других источников. В результате получается пространство, насыщенное внутренними взаимосвязями, высокоорганизованное, и в нем наиболее глубоко и целно формируется мышление учащегося. Это создает принципиально новую технологию интеллектуальной деятельности, освоив которую, учащийся сможет значительно развить свое мышление и культуру формирования и изложения мыслей.

В-третьих, еще одной существенной особенностью гипертекста является возможность поддержания им диалога. Учащийся включается в диалог уже соз-



данных кем-то до него интеллектуальных продуктов, он может поддерживать диалог, который в процессе мышления осуществляет с самим собой, с собственными, уже зафиксированными, высказанными мыслями. Кроме того, гипертекст может помочь диалогу участников процесса образования – преподавателей и учащихся, дав им возможность строить собственные стратегии изучения материала, и свободно обмениваться ими.

В-четвертых, наблюдаемое по сравнению с линейными текстами ослабление авторского начала в гипертексте повышает его объективность, беспристрастность, что делает его прекрасным инструментом для получения образования. Гипертекст предполагает, что учащийся будет сам сопоставлять различные фрагменты, подвергать их собственному критическому осмыслению. Для достижения целостного взгляда на изучаемый предмет учащемуся придется самостоятельно исследовать пространство гипертекста, искать наиболее содержательные пути освоения материала, что требует большого интеллектуального напряжения, в результате чего активным образом освоенный материал лучше удерживается в памяти, образуя более крепкий фундамент для дальнейшего образования.

На стыке двух современных информационных технологий, – гипертекстовой технологии и технологии мультимедиа, создаются УЭИ, построенные на совершенно новом типе систем так называемых систем «гипермедиа». В системах гипермедиа смысловые переходы могут иметь место между элементами разнородной информации: текстом, изображениями, речью, музыкой, видеоклипами и т.п. Элементы этой информации связаны аналогично тому, как это имеет место в обычном гипертексте. Благодаря синтезу различных видов ин-

формации достигается огромный, ни с чем не сравнимый обучающий эффект.

Таким образом, гипертекст, гипермедиа предлагают новые способы авторской работы (authoring) и конструкторской деятельности. Авторская работа во многом есть структуризация мыслей, их упорядочение для представления, концептуальное исследование. В широком смысле авторская деятельность – это дизайн документа. Единицей на этом уровне служит идея (мысль) или понятие, и работа здесь эффективно поддерживается гипертекстом, поскольку мысль может быть выражена в гипертекстовом узле. Новые мысли по мере их генерации помещаются автором в их собственные узлы, автор связывает новый узел с уже существующими "узлами-мыслями". Далее решается задача перехода от этого сетевого представления к законченному документу.

Невозможно перечислить огромное количество гипермедиа, гипертекстовых систем, которые разрабатываются и уже практически используются в настоящее время. Вот лишь короткий список западных разработок, достойных внимания.

HyperWave. Этот проект появился в 1990 г. и первоначально имел название Hyper-G. Сейчас это сложная система управления документами Web в больших информационных пространствах. Она позволяет проводить иерархическое структурирование, управление связями, полнотекстовый поиск и поиск по атрибутам, интерактивное редактирование связей и документов и многое другое.

Microcosm. Открытая гипермедиа система для разработки онлайн-учебников, справочников и документации. В ней интегрированы результаты десятилетних исследований в области гипертекста, лингвистики и статистического анализа, которые проводились в Саутгемптонском университете в Англии. Реализовано автоматическое, дина-



мическое связывание информации, обеспечивается тематический поиск и навигация.

Storyspace. Система, которая поддерживает процесс написания гипертекстовых произведений («писательская среда»). Разрабатывалась специально для писателей – гипертекстовых беллетристов, лучше всего подходит для работы с большими, сложными, изошренными гипертекстами.

WebThing. Объектно-ориентированная гипертекстовая система, спроектированная для совместной авторской работы. Предназначена для WWW. Документы в WebThing генерируют HTML связи из других документов на лету, избавляя авторов от необходимости их создания и устраняя проблему устаревших и оборванных ссылок. Это – экспериментальная система, которая вводит понятие Holistic Hypertext в Web (selforg site – самоорганизующийся сайт).

Xanadu. Система Теда Нельсона, разработка которой продолжается.

World Wide Web. Самая популярная гипертекстовая система, основанная на клиент-серверной архитектуре и работающая на Интернет.

Futorware. Это знаменитый инструмент авторской разработки материалов электронного обучения. Позволяет создавать высокоинтерактивные ветвящиеся сценарии.

В заключение немного о стандартах, используемых в гипертекстовых/гипермедиа разработках. Проблемы использования стандартов, их написания и применения – одна из центральных тем в исследованиях и разработках этой области.

SGML – сокращенное название международного стандарта ISO/IEC 8879:1986. Полное название: Information Processing – Text and Office Systems – Standard Generalized Markup Language (SGML). SGML образует основу целого

ряда стандартов. Это метод (правила) создания и разметки структурированных документов. Документами, разрабатываемыми в соответствие с этим стандартом, могут обмениваться самые разные несходные системы.

HTML – HyperText Markup Language – правила (метод) создания документов для публикации в WWW. Является приложением языка SGML. Большинство HTML-браузеров не поддерживает некоторые конструкции SGML, однако программы для разработки SGML-документов могут производить хорошие HTML-документы.

HyTime – сокращенное название международного стандарта ISO/IEC 10744:1992. Полное название: Hypermedia/Time-based Structuring Language. Он обеспечивает стандартную техническую основу для интегрированной открытой гипермедиа, включая SDML, Standard Music Description Language (ISO/IEC Committee Draft 10743). HyTime является расширением SGML, он добавляет набор форматов ("SGML architectural forms"), чьи синтаксис и семантика как раз и являются содержанием стандарта HyTime. Они обеспечивают системно-независимое представление гиперлинков, информационных адресов, размещение информационных объектов во времени и пространстве и пр.

XML – формирующийся новый стандарт под названием Extensible Markup Language. В отличие от HTML, XML не является приложением SGML. Это набор простых условий для применения SGML без наиболее экзотических особенностей последнего.

Литература

1. Башмаков А.И., Башмаков И.А. *Разработка компьютерных учебников и обучающих систем.* – М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 2003. – 616 с.



2. ГОСТ 7.83-2001. Электронные издания. Основные виды и выходные сведения.
3. Битцер Д, Джонсон Р. Система PLATO – техническое средство обучения, использующее ЭВМ // Кибернетика и педагогика. Новые тенденции в подходе к обучению инженерных кадров в США. – М.: Мир, 1972. С. 147-156.
4. Материалы VI Международной конференции «Применение новых компьютерных технологий в образовании», 24-26 июня 1993 г., Троицк. Троицк: Фонд новых технологий в образовании «Байтик», 1993.
5. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 205 с.
6. Информационные технологии в образовании // Материалы I Международной конференции-выставки. – М.: МИФИ, 1992.
7. Джалалуддин А.К. Применение компьютеров для целей непрерывного образования // Перспективы (издание ЮНЕСКО). 1991, № 2. С. 34-46.
8. Субботин М.М. Теория и практика нелинейного письма. Взгляд сквозь призму «грамматологии» Ж. Деррида // Вопр. филос. 1993. № 3. С. 36-45.
9. Субботин М.М. Гипертекст. Новая форма письменной коммуникации // Итоги науки и техники. Сер. Информатика. М.: ВИНТИ, 1994. Т. 18. – 158 с.
10. Гасов В.М., Цыганенко А.М. Методы и средства подготовки электронных изданий. <http://www.hi-edu.ru/x-books/xbook081/01/index.html?part-003.htm#i310>.
11. История развития программного обеспечения. Виртуальный компьютерный музей. <http://computer-museum.ru/histsoft/models.htm>.
12. HyperTerrorist's' Timeline of Hypertext History <http://www.mcs.net/~jorn/html/net/timeline.html>

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.

* * *



ОТ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАМОТНОСТИ К ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

*Е.Н. Атарщикова,
М.В. Горячова*

В связи с пересмотром концепции российского образования и ее модернизацией Минобрнаука России определяет в качестве основной задачи профессионального образования подготовку «квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, **компетентного**, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов» (1).

Как известно, традиционному образованию присуща дисциплинарная модель обучения (4, 6). Происходящие социально-экономические преобразования в стране требуют большей направленности каждой учебной дисциплины на профессиональную деятельность специалиста. На этапе рынке труда повышается значимость профессиональной мобильности специалистов. Отсюда – необходимость расширения профиля их деятельности. Из большого объема информации важно отобрать наиболее значимую, формируя, таким образом, систему знаний и способов деятельности студентов, чтобы они могли эффективно использовать ее в разных профессиональных ситуациях.

Практически это может выразиться в изменении удельного веса того или иного учебного материала в изучаемых курсах, в углубленной проработке вопросов, связанных с профессиональной

деятельностью и конкретизирующих содержание учебной информации применительно к профессии, по которой готовится специалист, в отборе практических задач и заданий. Только тогда возможно соблюдение принципа: "учить нужно не предмету, а специальности" (2), стратегическая суть которого сводится к целенаправленной ориентации всех дисциплин для целостного изучения явлений и процессов, формируемых профессиональные компетентности и личностно-значимые качества.

Что же такое информационная компетентность и как она связана с понятием компьютерной грамотности, столь популярным до недавнего времени? И как связана информационная компетентность с профессионализмом? Попробуем разобраться с этими вопросами на основе анализа педагогической литературы, документов РФ в области образования и соответствующих исследований, проводимых в стране (3).

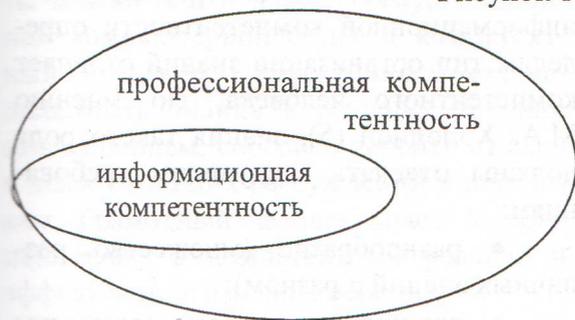
Компетентность – деятельностные индивидуальные способности и качества личности, определяющие ее возможность принимать правильные решения, творчески и эффективно решать задачи, которые возникают перед ней в процессе продуктивной учебной и профессиональной деятельности, а также умение ориентироваться в организационной среде.

Соотношение понятий «информационная компетентность» и «профессиональная компетентность» представлены на рисунке 1. То есть информационная компетентность является состав-



ной частью профессиональной компетентности.

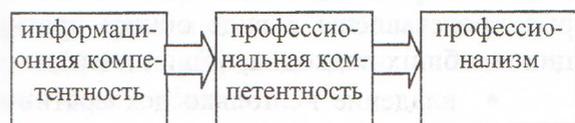
Рисунок 1



Отдельно стоит отметить, что в РФ вместо понятий профессиональная компетентность используется понятие профессионализм, хотя это и разные категории.

Эти понятия имеют одинаковый вектор совершенства деятельности, высшего качества и уровня ее осуществления. Профессионализм человека наряду с компетентностью обеспечивается профессиональной направленностью и наличием профессионально важных качеств личности. Высокого уровня профессионализма человек достигает в процессе овладения и длительного выполнения деятельности. Следовательно, профессиональная компетентность является основой формирования профессионализма специалиста, и знак равенства между ними ставить нельзя. Изобразим в виде схемы логическую связь между этими понятиями:

Рисунок 2



Таким образом, информационная компетентность является необходимым условием становления профессионализма. А основой для формирования информационной компетентности является

формирование отдельных составляющих этого понятия.

Профессиональная деятельность в информационном обществе накладывает серьезные требования к системам образования именно в плане формирования у студентов информационной компетентности. Это связано с теми социальными, профессиональными и личными функциями, которые несёт в себе информационная компетентность.

Мы полагаем, что **информационная компетентность** – это интегративное качество личности, являющееся результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющих вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности.

Из сказанного следует, что информационная компетентность не сводится к так называемой «компьютерной грамотности». Достижение компьютерной грамотности в вузах России в основном уже состоялось. Информационная компетентность – явление высшего порядка, примерно так же соотносящееся с компьютерной грамотностью, как устойчивые профессиональные навыки в интеллектуально емкой профессии соотносятся с элементарной грамотностью. Различными являются и дидактико-педагогические технологии, доминирующие при решении задач достижения компьютерной грамотности и формирования информационной компетентности, методы контроля достижения результатов и т.д. Так, на этапе выработки компьютерной грамотности наиболее целесообразным является обучение в рамках специальной дисциплины, по традиционным методикам.

Формирование же информационной компетентности – сложный процесс,



охватывающий все этапы обучения и особенно самостоятельную деятельность и научно-исследовательскую работу; в его основе лежит активно-деятельностный подход. Это сложная задача, системного решения которой в сфере классического образования еще не найдено; она включает и научно-педагогические исследования и значительную организационно-методическую перестройку образовательного процесса.

В современных условиях есть достаточные основания для того, чтобы считать информационную компетентность видом общепрофессиональной и специальной профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием. С общих дидактических позиций можно выделить следующие этапы формирования информационной компетентности специалистов в системе высшего образования: компьютерная грамотность, информационная компетентность.

С позиций профессиональной подготовки представляется целесообразным говорить о двух основных этапах формирования информационной компетентности специалистов в вузе: 1 – информационная компетентность как средство допрофессиональной поддержки деятельности специалиста; 2 – информационная компетентность как компонент профессиональной деятельности специалиста.

Соединим обе эти позиции вместе и представим их в виде схемы.

Рисунок 3
Этапы формирования ИК
с дидактических позиций



Чтобы определиться с формами и методами учебной деятельности, во время которых происходит формирование информационной компетентности определим тип организации знаний отличает компетентного человека. По мнению М.А. Холодной (5), знания такого рода должны отвечать следующим требованиям:

- разнообразие (множество различных знаний о разном);
- артикулированность (элементы знания чётко выделены, при этом все они находятся в определённых взаимосвязях между собой);
- гибкость (как содержание отдельных элементов, так и связи между ними могут быстро меняться под влиянием тех или иных объективных факторов, в том числе и в том варианте, когда знание превращается в незнание);
- быстрота актуализации в данный момент и в нужной ситуации (оперативность и доступность знания);
- возможность применения в широком спектре ситуаций (в том числе, способность к переносу знания в новую ситуацию);
- выделенность ключевых элементов (в многообразии знаний относительно данной предметной области, факты, положения, определения осознаются как самые важные, решающие для понимания);
- категориальный характер (определяющая роль того типа знаний, которые представлены в виде общих принципов, общих подходов, общих идей);
- владение не только декларативным знанием (знанием о том, "что"), но и процедурным, конструктивным знанием (знанием о том, "как");
- рефлексия, т. е. знание о широте и глубине собственных знаний.

Таким образом, основное отличие компьютерной грамотности от компетентности заключается, на наш взгляд, в



том, что грамотный человек знает (например, что необходимые ему документы можно найти в телекоммуникационной компьютерной сети), а компетентный – реально и эффективно может использовать знания в решении тех или иных проблем, способен перейти от слов к делу, от общих рассуждений к поступкам. Грамотный человек знает "о компьютерах", а компетентный реально и эффективно эти знания использует.

С учетом вышеизложенного, феномен *информационной компетентности* выпускника вуза обусловлен действием общих, особенных и единичных закономерностей профессиональной деятельности, а его сущность выражается в сформированности комплекса качеств, отвечающих требованиям труда в информационном обществе. Информационная компетентность является необходимым условием становления профессионализма и может формироваться только на базе развитой информационно-образовательной среды вуза.

Основными методами формирования информационной компетентности выпускника являются:

- теоретическое и практическое изучение информационно-коммуникационных технологий;
- освоение программного обеспечения различного назначения (общего, профессионально-ориентированного, учебного);
- выработка приемов практического применения, обоснования и демонстрации эффективности использования ИКТ в обучении;
- модификация методик обучения с учетом возможности использования новых ИКТ, всесторонняя поддержка и обеспечение широкого обмена опытом применения ИКТ на лекциях, семинарах, лабораторно-практических занятиях, в научно-исследовательской и

практической работе, в самостоятельной работе студентов;

- создание системы поддержки самостоятельной работы студентов (всех форм обучения) на базе дистанционных компьютерных образовательных технологий;
- полное обеспечение методическими материалами, учебниками, вспомогательной литературой по учебным курсам, полноценного комплектования библиотеки периодическими изданиями и другими новейшими источниками информации, в том числе зарубежного издания;
- доведение доли самостоятельной работы студентов в общем балансе времени на обучение до уровня, существующего в ведущих российских и зарубежных университетах;
- создание условий для получения студентами дополнительного образования в сфере ИКТ (с получением соответствующих сертификационных документов);
- создание и использование телекоммуникаций и ресурсов глобальных и локальных информационных сетей в учебной и исследовательской деятельности;
- теоретическое изучение и практическое освоение коммуникативной деятельности;
- углубленная языковая подготовка, выработка навыков общения по меньшей мере на одном из иностранных языков;
- участие студентов в разработке инновационных проектов в интересах региона и корпоративного сектора;
- использование информационных технологий для создания новых средств моделирования коллективных действий, разработка элементов учебной работы способствующих активизации коммуникационной деятельности студентов и преподавателей;



- проведение мониторинга уровня информационно-коммуникационной компетентности студентов на различных этапах обучения;
- доведение коммуникативных навыков студентов до уровня требований, предъявляемых в современной деловой сфере;
- активизация участия студентов и преподавателей в общественной деятельности и т.п.

Теоретической базой для решения поставленных задач по формированию информационной компетентности являются следующие положения:

1. Построение **модели формирования и схемы педагогической деятельности** по формированию информационной компетентности выпускников в условиях развитой информационно-образовательной среды.

2. Исследование необходимого уровня **инвариантной части** информационно-коммуникационной компетентности выпускника, задаваемого требованиями информационного общества.

3. Исследование необходимого уровня **вариативных составляющих** информационно-коммуникационной компетентности выпускника, отражающих требования к профессиональной подготовке. Усиление отражения региональных потребностей в сфере формирования профессиональной части ИК

4. Разработка основных принципов и направлений формирования информационной компетентности выпускника, отражающих требования к профессиональной подготовке с учетом специфики образовательных программ (на примере конкретных дисциплин).

5. Исследование сравнительной эффективности различных форм и методов реализации информационной компетентности выпускника.

6. Анализ объективных потребностей выпускников по уровню информа-

ционно-коммуникационной компетентности, соотнесенных с требованиями рынка труда.

7. Разработка и проектирование учебных курсов с использованием новейших информационных и коммуникационных технологий, новых принципов организации учебного процесса и планирования учебных дисциплин.

Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования, № 6, 2002.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня, 2003. N 5.
3. Шишов С.Е., Агапов И.Г. Компетентный подход к образованию как необходимость // Лучшие страницы педагогической прессы, № 3, 2002.
4. Виленский В.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Педагогическое общество России. – 2004. – 275 с.
5. Холодная М.А. Психология интеллекта. Томск-Москва, 1997.
6. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия. Векторы развития. – М., 2000.

Сведения об авторах

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.

Горячова Марина Викторовна – старший преподаватель кафедры математических и естественных дисциплин Ставропольского института экономики и управления (СИЭУ), соискатель СГПИ по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования (научный руководитель проф. Атарщикова Е.Н.). Область научных интересов – культурно-образовательная среда как проблема высшей школы; информатизация образования. Имеет 6 научных и 5 методических публикаций по направлению исследования.



ОРГАНИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОНСУЛЬТАЦИОННОЙ СЛУЖБЫ НА БАЗЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЗАВЕДЕНИЯ АГРАРНОГО ПРОФИЛЯ

М.А. Бровкина

В некоторых регионах России уже действуют информационно-консультационные службы, имеющие различные организационно-правовые формы.

Большинство созданных информационно-консультационных центров были организованы в рамках различных международных проектов. С окончанием проектного финансирования деятельность большей части центров практически прекращалась. Ставропольский край практически не охвачен информационно-консультационной деятельностью.

Для выявления направлений деятельности информационно-консультационного обслуживания мы провели анкетирование специалистов и руководителей хозяйств Арзгирского, Буденновского и Левокумского районов Ставропольского края. За основу мы взяли анкету, разработанную Центром обучения кадров информационно-консультационной службы АПК РФ (данная анкета уже была использована для анкетирования сельских товаропроизводителей нескольких районов Ставропольского края), внесли в нее ряд дополнений и предложили работникам аппарата управления с.-х. организаций, а также владельцам ЛПХ конфиденциально ответить на ее вопросы.

Ответы на вопросы предложенной нами анкеты позволили получить объективные данные о потребностях сельских товаропроизводителей в ин-

формационно-консультационных услугах.

Большая часть опрошенных специалистов – специалисты со средним и средним специальным образованием – 58,4%. Из представленного в анкете списка необходимых условий для нормальной работы большинство опрошенных ответили, что им не хватает специальной литературы и профессиональных знаний. В ходе производственной деятельности 31,9% опрошенных специалистов часто испытывают недостаток в информации, 43,1% – иногда, 11,1% – постоянно и 13,9% не испытывают подобных затруднений. Последние два показателя требуют пояснений. При более детальном рассмотрении выяснилось, что респонденты, постоянно испытывающие недостаток в информации – это члены ЛПХ, основная производственная деятельность которых не связана с сельским хозяйством. Специалисты, которые никогда не испытывают недостаток информации, в основном бухгалтеры сельскохозяйственных организаций, в своей профессиональной деятельности пользующиеся четкими инструкциями Министерства финансов. Источниками новой информации все опрошиваемые назвали радио, специализированные газеты, журналы, а также учебные пособия и справочники.

Исследование по созданию межрайонного информационно-консультационного центра в Ставропольском крае



проводится с использованием поэтапного методического подхода.

До того, как выбрать оптимальную форму организации межрайонного ИКЦ, необходимо рассмотреть возможные варианты местоположения центра. Т.к. специфика деятельности ИКС связана с переездами (консультанты к сельским товаропроизводителям, товаропроизводители в офис ИКС за консультацией, обучение на ФПК при СтГАУ и т.п.), соответственно необходимо учесть эти затраты. Критерием оптимальности мы выбрали минимальное суммарное расстояние от районных центров Буденновского, Левокумского и Арзгирского районов до центральных усадеб сельскохозяйственных предприятий трех районов. В нашем случае возможны три варианта организации ИКЦ:

- офис в г. Буденновске и сельские консультационные центры в г. Арзгире и с. Левокумское;
- офис в г. Арзгире и сельские консультационные центры в г. Буденновске и в с. Левокумское;
- офис в с. Левокумское и сельские консультационные центры в г. Буденновске и г. Арзгире.

Решение задачи по выбору местоположения межрайонного ИКЦ на основе критерия минимум суммарных расстояний представлен в таблице 1. Исходя из выбранного критерия оптимальности, минимальное суммарное расстояние достигается при расположении офиса межрайонного информационно-консультационного центра в г. Буденновске.

Таблица 1

Задача по выбору местоположения межрайонного ИКЦ на основе критерия минимум суммарных расстояний (фрагмент)

Наименование центральной усадьбы сельскохозяйственной организации	Расстояние до..., км		
	г. Буденновск	с. Арзгир	с. Левокумское
СПК к-з «Нива»	31	114	84
ООО «Парижская Коммуна»	23	106	76
...
Сумма	2646	4179	2650

Однако решение задачи по выбору местоположения межрайонного ИКЦ на основе критерия минимум суммарных расстояний не может автоматически означать выбор места и формы организации ИКЦ, поэтому считается целесообразным воспользоваться дополнительными инструментами анализа, в частности применить методику SWOT-анализа (табл. 2 – 3). Ранее были рассмотрены возможные модели создания ИКС, а также опыт создания информационно-консультационных центров в других районах. Каждая из изученных моделей организации ИКС требует наличия соответствующих условий для своего развития, связанных со сложившейся ситуацией в районе и регионе, экономическим положением, аграрной политикой, и т.д. В связи с тем, что результаты проведенного анкетирования выявили то, что сельские товаропроизводители пока не готовы оплачивать получение информационно-консультационных услуг, в районах отсутствуют фермерские объединения, то такие ИКС, как кооперативные фермерские организации или объединения по оказанию консультационных ус-



луг, а также частные ИКС на данном этапе создавать нецелесообразно. Также на территории трех районов отсутствуют научно-исследовательские институты и институты повышения квалификации и переподготовки сельскохозяйственных кадров, что делает невозможным создание ИКС районного уровня на их базе. Т.о., из многообразия форм организации ИКС к условиям функционирования Буденновского, Арзгирского и Левокумского районов подходят следующие:

- районные офисы региональных информационно-консультационных служб, созданные в форме унитарных предприятий;

- государственные службы, создающиеся как структурные подразделения районных органов управления;

- службы, организованные на базе учебных заведений (сельхозтехникумов, сельскохозяйственных колледжей), размещенных на территории района.

Проведенный SWOT-анализ моделей показал, что у каждой из рассмотренных моделей ИКС соотношение слабых и сильных сторон практически одинаково. В этом случае мы считаем целесообразным рассчитать затраты на содержание ИКЦ, созданных на базе этих организаций.

Таблица 2

SWOT-анализ межрайонной информационно-консультационной службы, созданной на базе районных органов управления АПК

Сильные стороны	Слабые стороны
<p>- Служба обладает реальными знаниями о проблемах и перспективах развития района (районов), т.к. работает как часть государственных органов управления АПК;</p> <p>- служба может использовать в своей работе уже существующую и, как правило, достаточно мощную материально-техническую базу, а также квалификацию и опыт сотрудников органов управления.</p>	<p>- Связи администрации с другими участниками процесса консультационного обслуживания сельских товаропроизводителей носят, как правило, вертикальный характер, т.е. основаны на отношениях соподчиненности;</p> <p>- недостаточная информированность сотрудников УСХ о целях и задачах ИКС, и как следствие – отсутствие поддержки идеи о создании;</p> <p>- незначительное сотрудничество с вузами, НИИ, административными учреждениями и т.п.;</p> <p>- непосредственное участие службы в аграрной политике может предполагать соблюдение интересов администрации в противовес интересам товаропроизводителей.</p>
Возможности	Препятствия
<p>- Возможности более оперативного решения управленческих и финансовых вопросов службы.</p>	<p>- Недоверие сельских товаропроизводителей к государственным структурам управления не способствуют установлению доверительных отношений, необходимых для эффективного функционирования службы.</p>



Опыт функционирования ИКС на базе Управления сельским хозяйством в других регионах не всегда положителен, тогда как ИКС на базе среднего специального учебного заведения сможет в большей степени реализовать функции ИКС по передаче сельскохозяйственным товаропроизводителям новых знаний, информации по производственно-техно-

логическим, организационно-экономическим и правовым аспектам развития аграрного производства. 78% районных ИКС созданы на базе районных УСХ. В то же самое время у ИКС, созданных на базе учебных заведений немного опыта функционирования – их только 11 %.

Таблица 3

SWOT-анализ межрайонной информационно-консультационной службы, созданной на базе учебного заведения

Сильные стороны	Слабые стороны
<ul style="list-style-type: none"> - Высокая квалификация преподавательского состава в области аграрного производства и образования, имеющих в основном своем составе опыт консультирования; - имеется возможность практического изучения материала через опытные хозяйства и др.; - многолетнее сотрудничество с вузами, НИИ, административными учреждениями и т.п.; - наличие специализированной, приспособленной для обучения материально-технической базы; - авторитет учебного заведения в районе (районах); - наличие налоговых льгот (образовательные учреждения не платят НДС, освобождены от налога на прибыль и имеют минимальные начисления на заработную плату); - учащиеся ср. специального учебного заведения могут быть использованы в качестве практикантов в ИКС по многим вопросам. 	<ul style="list-style-type: none"> - Недостаточная информированность сотрудников учебного заведения о целях и задачах ИКС, и как следствие – отсутствие поддержки идеи о создании; - вероятность недостаточно оперативной организации деятельности службы в условиях совмещения преподавательской и консультационной деятельности; - без специальных мер служба не будет обладать реальными знаниями о проблемах и перспективах развития района (районов); - за последние десятилетия нарушена непосредственная связь с сельскими товаропроизводителями.
Возможности	Препятствия
<ul style="list-style-type: none"> - Расширение лабораторной базы; - организация практического обучения и повышение квалификации в системе ИКС Ставропольского края; - возможность дополнительного для преподавателей заработка. 	<ul style="list-style-type: none"> - Зависимость от бюджета; - ограничение самостоятельности службы (как структурного подразделения учебного заведения); - преподаватель может быть хорошим лектором, но он не умеет консультировать; - служба не может оказывать влияние на формирование политики в сельском хозяйстве района (районов).



Создание межрайонного ИКЦ на базе учебного заведения можно считать целесообразным, т.к. успех работы ИКС в значительной мере зависит от того, насколько эффективны ее связи, контакты с аграрными научными учреждениями – одними из главных поставщиков новой информации по различным проблемам функционирования аграрного производства. Кроме того, создавать межрайонную ИКС на базе управления сельского хозяйства одного из районов не всегда рационально: по опыту деятельности других ИКС могут возникнуть определенные противоречия во взаимоотношениях с УСХ других районов, т.к. в некоторой степени затрагивается вопрос соподчинения. Арзгирский и Левокумский районы не располагают сельскохозяйственными учебными заведениями.

В Буденновском районе существует несколько высших и средних специальных учебных заведений, среди которых сельскохозяйственную специализацию имеет только Прасковейский сельскохозяйственный техникум. Остальные учебные заведения являются филиалами и, соответственно, не имеют собственной базы, помещений, оборудования, собственного постоянного профессорско-преподавательского состава. Кроме того, два из них являются заочными институтами, предоставляющими услуги по обучению на платной основе, что также является неприемлемым для наших целей, т.к. эти заведения не имеют высокой степени надежности, а также вообще имеют другие цели деятельности, нежели государственная ИКС. По нашему мнению, из всех вариантов учебных заведений, которые могут служить базой для создания межрайонного центра ИКС целесообразно рассмотреть возможность создания ИКС при Прасковейском сельскохозяйственном техникуме (ПСХТ). Это среднее специальное учебное заведение готовит специалистов

в области сельского хозяйства, оно имеет хорошую репутацию не только в Буденновске, но и в Арзгирском, и в Левокумском, и в других районах Ставропольского края. Техникум имеет как технологические факультеты – агрономический, ветеринарный, зоотехнический, – так и экономические – менеджмента и бухгалтерского учета. Прасковейский сельскохозяйственный техникум имеет несколько полей и ферм для проведения практических мероприятий. Выпускники Прасковейского сельскохозяйственного техникума работают специалистами во многих сельхозпредприятиях Ставропольского края. В техникуме работает 31 преподаватель, 6 преподавателей (19,4%) имеют высшую квалификационную категорию, 7 преподавателей (22,6%) – первую категорию, вторую категорию имеют 12 преподавателей (38,7%), 4 преподавателя (12,9%) имеют педагогический стаж свыше 25 лет, треть преподавателей (35,5%) имеют педагогический стаж до 5 лет. Средний возраст преподавательского состава – 46 лет. Практически все преподаватели (90,3%) имеют высшее образование, 25,8% преподавателей имеют производственный стаж. Один преподаватель техникума является кандидатом ветеринарных наук, Почетной грамотой Министерства сельского хозяйства РФ награждены 4 человека, Почетной грамотой департамента АПК Ставропольского края – 8 человек. В техникуме ведется планомерная работа по повышению квалификации преподавателей. За последние три года 27 преподавателей техникума прошли курсы повышения квалификации в Центральном научно-методическом центре работников профессионального образования и получили сертификаты. Преподаватели проходят стажировки на передовых предприятиях Ставропольского края. Большинство преподавателей техникума разрабатывают методический



материал по наиболее важным вопросам учебного процесса, участвуют в различных методических мероприятиях учебных заведений края, семинарах, смотрях-конкурсах, выставках.

Техникум имеет широкие связи с различными сельскохозяйственными организациями и учреждениями, поддерживает постоянную связь с сельскохозяйственными и перерабатывающими предприятиями. Создание ИКЦ на базе ПСХТ приведет к совершенствованию системы образования, обеспечит устойчивое развитие данного учреждения, улучшению материально-технической базы техникума. Преподаватели техникума получают возможность не только повысить свой уровень знаний, но и получить дополнительную материальную поддержку. Кроме того, создание ИКЦ на базе ПСХТ приведет к углублению информационно-консультационной деятельности в сельскохозяйственной, социальной, экологической и других областях. Необходимо отметить, значительное количество сотрудников техникума в той или иной форме участвуют в консультационной деятельности. Создание межрайонного ИКЦ как структурного подразделения Пасковейского сельскохозяйственного техникума позволит систематизировать и расширить спектр оказываемых услуг, создаст благоприятные условия для координирования действий всех подразделений и сотрудников в предоставлении информации и знаний сельским товаропроизводителям.

Таким образом, рассмотрев проблему с точки зрения затрат на организацию, минимума расстояний и «приемлемости» к условиям районов, можно сделать вывод, что оптимальной формой организации межрайонного информационно-консультационного центра востока Ставропольского края является межрайонный ИКЦ на базе Пасковейского сельскохозяйственного техникума.

Литература

1. Александров Д.С. О роли ИКС в распространении инновационных технологий // Информационный бюллетень Минсельхоза России. – 2002. – №8. – С. 31-34.
2. Баутин В.М. Совершенствование информационно-консультационной деятельности в АПК России // Экономика, управление. – 2000. – №3. – С. 20-25.
3. Брылева В.Ф. Маркетинг: путь к успеху на рынке. – Ставрополь: редакционно-издательский центр «Развитие», 1994. – С. 34-38.
4. Рунов Б.А. Информационно-консультационная служба в АПК / Тезисы лекций. – М.: НПСГИ – АГРО, 1999. – 67 с.
5. Шульц Дон Е., Танненбаум Стэнли И., Лаутерборн Роберт Ф. Новая парадигма маркетинга. Интегрируемые маркетинговые коммуникации / Пер. с англ. – М.: ИНФРА-М, 2004. – XXII. – С. 45-50.

Сведения об авторе

Бровкина Марина Алексеевна – кандидат экономических наук, старший преподаватель кафедры экономики, менеджмента и рекламы. Научное направление: Формирование информационно-консультационной службы в интегрированной системе маркетинговой информации. Опубликовано 10 научных статей, из них 9 по тематике научного направления.

* * *



КОРПОРАТИВНЫЙ ИМИДЖ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В.В. Крылова

Школа – это открытая социально-педагогическая система, которая взаимодействует со многими социальными институтами. Проблема ее внешнего представления существовала всегда, но в современных социокультурных условиях она проявляется более отчетливо. Связано это, во-первых, с процессами становления и развития различных типов и видов школ – государственных и негосударственных, имеющих различные направления деятельности, стремящихся к максимальному раскрытию личности ребенка, но реализующих свои цели различными методами и средствами в неодинаковых условиях. То есть с тем, что выступает сегодня как характеристика системы общего среднего образования – его вариативность.

Во-вторых, проблема внешнего представительства образовательного учреждения обуславливается сокращением численности учащихся. По прогнозам, представленным в проекте "Концепции структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе)" в 2011 году в школах будет обучаться только 13 млн. школьников. Это на 8 млн. учащихся меньше, чем сейчас. В подобной демографической ситуации проблема набора учащихся встанет достаточно остро, и коснется она не только начальной школы, но и старших профильных классов общеобразовательной школы – и государственной, и негосударственной.

В-третьих, исследования, проводимые И. Аликперовым, показывают, что

цель, содержание, результаты инновационных процессов, отдельных педагогических новшеств не всегда понятны родителям, а их ожидания, сформированные на основе общего представления об учебном заведении у потенциальных потребителей образовательных услуг, не всегда соотносятся с тем, что они и их дети реально получают.

В-четвертых, коренное изменение российской макросреды, в которой функционируют образовательные учреждения, привели к реорганизации их экономического поведения. Бюджетное финансирование сменилось смешанным, в котором все большую роль занимает зарабатывание денег на рынке образовательных услуг. Руководство образовательных учреждений вынуждено было заняться изучением спроса и продвижением своих образовательных услуг, искать другие коммерческие источники. С этой целью стали использоваться различные элементы маркетинга, но эффективность такой деятельности пока невелика.

Отдельные элементы маркетинга (цена, реклама) используются в отрыве от других его направлений деятельности, что не позволяет эффективно управлять спросом. Сегодня практически никто всерьез не занимается изучением спроса на образовательные услуги, особенно перспективные, не проводится сегментирования, выбор своей ниши на рынке, что распыляет и без того ограниченные ресурсы. Традиционная реклама сегодня не вызывает особого доверия: согласно опроса в восемнадцати европейских странах в марте 2001 года только 11%



опрошенных в России доверяют рекламе (в Европе – 16%).

Большим резервом эффективного позиционирования на рынке образовательных услуг является формирование имиджа образовательного учреждения и управление им.

Имидж – целенаправленно формируемый образ (какого-либо лица, явления, предмета), призванный оказать эмоционально-психологическое воздействие на кого-либо в целях популяризации, рекламы и т.п.

Корпоративный, или организационный имидж – это образ организации в представлении различных групп общественности.

Глобализация рынков и методов деловой активности, развитие глобальных информационных коммуникаций, мощных систем поддержки решений обусловили резкий рост значимости работы все большего числа структур и организаций по созданию имиджа.

Корпоративный имидж важен и значим для любой организации, т.к. он создает дополнительную ценность как самой организации, так и ее продукту, и включает совокупность всех представлений, знаний, опыта, желаний, чувств, связанных с данным учреждением.

Под имиджем образовательного учреждения мы понимаем сложившийся в массовом сознании эмоционально-окрашенный образ, определяемый соотношением между различными сторонами его деятельности и транслируемый во внешнюю среду.

Можно выделить следующую последовательность создания имиджа образовательного учреждения:

1) Определение реальных характеристик учреждения – выделение всех достоинств и недостатков.

2) Выделение типичного круга потребителей, то есть определенного

сегмента на рынке образовательных услуг.

3) Выделение достоинств, важных для типичных клиентов.

4) Формирование социальных характеристик, которые привносятся самой организацией в общественное мнение. В конечном счете, это приводит к формулированию миссии.

Таким образом, формирования имиджа образовательного учреждения определяется:

- сложной демографической ситуацией в системе общего среднего образования;

- дифференциацией и вариативностью системы общего среднего образования;

- сложностью выбора направлений и перспектив самоопределения школьников;

- многочисленными запросами социальной практики;

- потребностью образовательной и управленческой практики в формировании представлений о школе;

- наличием опыта работы образовательных учреждений в данной области;

- реорганизацией экономического поведения школ.

Это делает актуальной деятельность ученых и педагогов-управленцев в области прикладной (образовательной) имиджологии. Сегодня понятия "имидж школы", "имидж руководителя" наряду с понятиями "инновация", "мониторинг" становятся характеристиками образовательной среды и самих управленцев.

В последние годы много говорят и пишут о том, как представить уникальность учебного заведения, особенности его жизнедеятельности. Частично это решается через разработку и документальное оформление концепций образовательного учреждения, образовательных программ и программ развития школы. Однако они необходимое, но



недостаточное условие формирования внешнего информационного поля школы как открытой социально-педагогической системы для потенциальных заказчиков и потребителей образовательных услуг. В связи с этим появляется необходимость разработки оригинальных, индивидуализированных информационных документов для каждого образовательного учебного заведения.

Примером подобного рода материалов могут стать рекламные проспекты, информационные бюллетени, листовки, информационные письма, буклеты, раскрывающие особенности направлений образовательной практики учебного заведения, атрибутивные имиджевые характеристики школы: логотипы, лозунги, девизы, полиграфические константы, печатная продукция, школьная форма и т.д. Подобные документы и атрибуты могут достаточно полно и в то же время доступно раскрывать особенности деятельности образовательных учреждений, их сущность и специфику, преимущества внедряемых и используемых новаций, традиции, культуру образовательного учреждения.

Проблема формирования имиджа образовательного учреждения относится к области управления школой и, как любое управленческое нововведение, содержит мотивационно-целевой, содержательный и технологический компоненты.

Мотивационно-целевой компонент включает изучение потребностей всех субъектов педагогической практики в формировании имиджа школы, как внутри, так и за ее пределами; психологическую готовность к участию в предстоящей работе; изучение имеющегося опыта; определение цели и задач данного управленческого новшества, результатов его внедрения.

Содержательный компонент раскрывает сущность понятия "имидж обра-

зовательного учреждения", его структурные элементы, их характеристику, критерии отбора содержания информационных материалов и их оформления.

Технологический компонент предполагает последовательность этапов реализации данного новшества, технологическую готовность субъектов деятельности, выработку рекомендаций по его использованию.

Построение имиджа образовательного учреждения – как "эмоционально окрашенного образа школы, часто сознательно сформированного, обладающего целенаправленно заданными характеристиками и призванного оказывать психологическое влияние определенной направленности на конкретные группы социума" предполагает решение ряда задач:

1) изучение общественного мнения внутри школы с целью выяснения удовлетворенности школой учителями, учащимися, родителями;

2) распространение новостей, связанных с развитием инновационных процессов – процессов разработки, внедрения и использования педагогических новшеств. При этом представление инновационных процессов может выступать как характеристика жизнедеятельности школы и, при сравнительном анализе, как преимущество данной школы перед другими;

3) обеспечение освещения событий в деятельности учебного заведения – установление эффективной обратной связи с внешней средой. Решение данной задачи есть реализация одного из постулатов формирования общественного мнения: "мнение больше определяется событиями", чем словами;

4) разработка информационного материала, который должен быть доступен, понятен, отражать позитивные перемены в школьной жизни, демонстри-



ровать достижения школы, полученные в процессе перемен.

Потребность эффективного формирования положительного имиджа – широкая известность, статус, положительное восприятие со стороны социума – приводит к необходимости профессиональной подготовки новых специалистов – имиджеологов образовательных учреждений.

С целью дальнейшего развития имиджологии как науки, сферы образования и просвещения, а также профессиональной деятельности, ориентированной на решения широкого круга индивидуальных и социально-психологических проблем в России в 2003 г. была создана Академия имиджологии (АИМ). Академия объединяет всех специалистов, осуществляющих фундаментальные и научно-прикладные разработки в данной области. В настоящее время академия фактически включает ведущих российских специалистов разного профиля, разрабатывающих проблематику имиджа: психологи, философы, историки, экономисты, костюмологи, педагоги и др. В академии проводятся научные исследования, разработка на их основе технологий имиджконсультирования и практического имиджмейкинга.

Таким образом, АИМ выступает в качестве научного объединения в области имиджологии. Цель объединения – утверждение имиджологии как самостоятельной научной дисциплины в рамках устоявшегося и принятого ВАКом научного направления, придание имиджологии статуса полноценной образовательной дисциплины, введение ее преподавания в систему подготовки широкого круга специалистов, формирование новой специальности на уровне высшего образования – имиджеолог, и, наконец, всемирное поступательное развитие как научно практической области социального знания.

Академия нацелена на развитие имиджологии, ее члены ставят перед собой следующие задачи:

- 1) объединения всех специалистов, осуществляющих фундаментальные и научно-прикладные разработки в данной области,
- 2) интеграции деятельности организаций и физических лиц, работающих в данной научно-практической сфере,
- 3) развития международного сотрудничества, обмена опытом и информацией между специалистами в области имиджологии,
- 4) оказания практической помощи и поддержки лицам, занимающимся научной, образовательной и практической деятельностью в области имиджологии,
- 5) разработки и внедрения новейших имиджтехнологий, создаваемых как в России, так и за рубежом, объединение усилий специалистов, организаций и предприятий по их внедрению и практическому использованию,
- 6) официальной регистрации специальности «имиджеолог» в реестре Министерства образования РФ;
- 7) содействия повышению профессионализма и этических норм в работе имиджмейкеров, повышение престижа профессии,
- 8) популяризации научных знаний в области имиджологии среди широких слоев населения.

В структуре АИМ, кроме Отделения центрального региона России, также открыто в мае 2003 г. Отделение восточно-сибирского региона России (г. Барнаул).

Члены Академии имиджологии выразили свою готовность к сотрудничеству с Министерством образования РФ по следующим вопросам:

- 1) проведение экспертиз профессиональной (научной, учебно-методической, информационной и практической) деятельности физических и



юридических лиц, работающих в области имиджологии и имиджмейкерства, разработка и (или) экспертиза проекта образовательного стандарта к профессии имиджеолог и проведение работы с Министерством образования Российской Федерации по его принятию.

2) разработка и (или) экспертиза учебных программ подготовки специалистов разного уровня, организация профессиональной системы обучения специалистов в области имиджологии,

3) создание учебных пособий по имиджологии,

4) введение общественного сертифицирования (лицензирования) деятельности физических лиц и организаций, профессионально занимающихся имиджмейкерской деятельностью.

Возрастающее значение в формировании имиджа приобретает развитие внутренних коммуникаций образовательного учреждения и, прежде всего, отношения с персоналом, который определяет большинство параметров имиджа организации: это и повышение мотивации труда работников, их квалификации, демократичность в управлении, развитие обратной связи руководства, умение действовать в различных кризисных ситуациях и т.д. Как показывает практика, большинство руководителей образова-

тельных учреждений озабочены больше сегодня увеличением своего материального благополучия, принося в жертву стратегические цели развития организации. Таким образом, четкой, целенаправленной, комплексной работы руководителей по созданию устойчивого благоприятного имиджа образовательного учреждения не наблюдается, а это является огромным резервом в повышении конкурентоспособности, занятии достойного места в рейтинге лучших образовательных учреждений.

Литература

1. Журавлев Д.В. Особенности имиджеологического образования в России // PR в образовании. – 2003. – №6.
2. Пискунов М.С. Имидж образовательного учреждения: структура и механизмы формирования // Мониторинг и стандарты в образовании. – 1999. – № 5.
3. Почепцов Г.Г. Профессия: имиджмейкер. Киев, 1988.
4. Шевченко Д.А. Контент-анализ рекламы образовательных услуг // Практический маркетинг. – 2002. – №7.

Сведения об авторе

Крылова Виктория Викторовна – старший лаборант кафедры экономики, менеджмента и рекламы Ставропольского государственного педагогического института. Автор 3 статей, научные интересы связаны с проблемами управления персоналом в организации.

* * *



СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.В. Козина

В настоящее время становится очевидным, что в высшей школе XXI века назревают перемены, которые во многом зависят от характера и темпов развития науки, культуры, духовности.

Сейчас можно обозначить некоторые тенденции в вузовской образовательной системе, среди которых можно выделить следующие:

- гуманизация высшего образования;
- утверждение статуса студента как доминирующего субъекта в учебном процессе;
- установление органической связи и преемственности между средней и высшей школой в качестве единого образовательно-воспитательного процесса и т.д (1)

Современное общество в условиях непрерывного развития всех его сфер (политической, социальной, экономической) предъявляет все более высокие требования к качеству подготовки специалистов с высшим образованием для всех областей социальной практики. Образование перестает быть средством усвоения готовых общепризнанных знаний, а становится способом информационного обмена личностей друг с другом (2).

Происходящие в России преобразования неоднозначно отразились на состоянии и путях развития русского языка. Он освобождается от многих штампов и стереотипов, но в то же время снижается общая и речевая культура, грамотность населения. «За вкусом к

беспредельной свободе выражения, за фамильярной развязностью тона часто скрывается духовный нигилизм, утрата исторической памяти и уважения к отечеству» (3).

В XXI веке наблюдаются тенденции развития системы образования с гуманистической направленностью. Смена парадигм образования от традиционной к личностно-ориентированной (Е.В. Бондаревская, В.В. Зайцев, Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, Л.В. Смирнова, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская и др.). Переход российского образования на Государственные стандарты требуют от высшей педагогической школы совершенствования подготовки специалиста, становления его как профессионала, глубоко знающего свой предмет, легко ориентирующегося в инновациях науки, соориентированный на реализацию личностно-деятельностного подхода в проектировании стратегии собственного профессионально-личностного становления, способный самоактуализовываться в смыслотворческой педагогической деятельности.

К.Д. Ушинский с горечью писал: «Самое резкое, наиболее бросающееся в глаза отличие западного воспитания от нашего состоит ... в том, что человек западный, не только образованный, но даже полуобразованный, всегда всего более и всего ближе знаком со своим отечеством: с родным ему языком, литературой, историей... а русский человек менее знаком именно с тем, что всего ближе к нему: со своей родиной и всем, что к ней относится» (4). Этого пробела



система образования, к сожалению, не восполнила до сих пор.

В принятой «Национальной доктрине образования» на Всероссийском совещании работников образования отмечалось, что существующий кризис образования возможно разрешить формированием новой образовательной парадигмы, где на смену рационализму идет культурологическое просвещение (2).

На современном этапе проблема обучения языку приобретает особое значение. Язык есть условие и продукт человеческой культуры, поэтому изучение его неизбежно связано с постижением культуры народа, говорящего на этом языке. Несмотря на общие закономерности развития человечества, каждая социальная культура самобытна и неповторима, как специфичен и неповторим язык, в рамках которого фиксируются и закрепляются результаты культурно-исторического опыта народа – носителя (3).

В культурологической концепции обучения русскому языку принимается более широкий взгляд на язык, а именно на его культуруносную сущность. Язык рассматривается как духовное достояние народа, как феномен культуры, культурно-историческая среда, формирующая языковую личность. Являясь порождением культуры, язык сам становится средой порождающей. Будучи органической частью национальной культуры, духовным наследием предшествующих поколений, язык вместе с тем становится важнейшим фактором развития культуры. Являясь вместилищем знаний, сокровищницей культуры язык закрепляет в своих единицах, и прежде всего в лексике и фразеологии, исторический опыт народа, отображает его менталитет, обеспечивает единство культурной традиции.

В культурологической парадигме образования исследуется духовный мир

человека в его совокупности, рассматривается место личности в социокультурных процессах, анализируется духовная культура как сложный процесс создания и освоения человеком культурной реальности, пробуждения человеческой личности. Новая образовательная парадигма направлена на открытие механизмов культурного совершенствования человека, реальных и конкретных способов достижения этой цели (2).

Современный период развития методики преподавания русского языка характеризует обостренный интерес к проблеме национальной культуры в обучении языку не только как средству общения, познания мира, но как средству приобщения к национальной культуре, к культуруносной (кумулятивной) функции языка. Данный подход находит свое отражение в трудах Ф.М. Ушинского, Ф.И. Буслаева, И.И. Срезневского, А.А. Шахматова, Л.В. Щербы. В 1844 году Ф.И. Буслаев писал: «Родной язык так сросся с личностью каждого, что учить оному – значит вместе и развивать духовные способности учащихся...» (5).

Следовательно, одним из системообразующих звеньев подготовки будущих специалистов –филологов в педагогическом вузе является культурологическое образование, основу которого составляет культуроведческая (лингвокультуроведческая) компетенция, выступающая как необходимая составляющая профессиональной компетенции педагога –филолога. «Под именем языка мы преподаем культуру», – пишет А.А. Леонтьев (6). Таким образом, язык и культура являются равноправными, взаимообусловленными, взаимовлияющими объектами изучения.

Современный русский язык все больше «становится многомерным, многопространственным, характеризуется наслоением смыслов», что требует от участников коммуникации активного



участия в их расшифровке, а это напрямую зависит от уровня развития культуроведческой (лингвокультуроведческой) компетенции.

Данный тип компетенции предполагает осознание языка как особой формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка и русского речевого поведения, формирование языковой картины мира, овладение национально-маркированными единицами языка, русским речевым этикетом, культурой межнационального общения. В культуроведческую (лингвокультуроведческую) компетенцию входит и знание русских невербальных средств общения, целью которой является постижение национальной культуры своего народа, познание ее самобытности, формирование отношения к родному языку и осознание его значимости в жизни.

Таким образом, задачей формирования языковой личности учителя – словесника не может ограничиваться языковой и лингвистической компетенцией (практическое владение языком и основами науки – лингвистики). Наряду с компетенцией коммуникативной (решение коммуникативных задач с помощью языка, культура общения) не вызывает сомнения в необходимости формирования культуроведческой (лингвокультуроведческой) компетенции (осознание языка как феномена культуры, культур-

но-исторической среды, национальной специфики языковой картины мира, национально-культурного компонента значения языковых единиц). Формирование комплексных компетенций приведет к повышению уровня языкового образования студентов-филологов и личности в целом.

Литература

1. Успенский М.Б. Курс современного русского языка в педагогическом вузе: Уч. пособие. – М., 2004.
2. Коммуникативная компетенция будущего учителя как основа его профессиональной культуры / Кузовлев В.П. // Эстетическая среда и развитие культуры личности. – М., 1999.
3. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. – М., 1994.
4. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / Под ред. Пискунова А.И. – М., 1974. Т. – 2.
5. Развитие культурологической компетенции студентов университета в процессе изучения иностранного языка / Федорова А.Н. – Автореф. канд. дис. – Челябинск, 2001.
6. Леонтьев А.А. Язык не должен быть чужим // Этнопсихологические аспекты преподавания иностранных языков. – М., 1996.

Сведения об авторе

Козина Александра Владимировна – ассистент кафедры методики филологии, истории и права СГПИ. Направление научного исследования – формирование лингвокультурологической компетенции студентов-филологов. Опубликовано две статьи.

* * *



ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Л.В. Халяпина

Социальные, экономические и идеологические изменения, происходящие в мире, не могут оставить без изменения систему образования и воспитания подрастающего поколения. За последнее время международным сообществом принят ряд документов, в которых провозглашена приоритетность прав детей в обществе. Основное направление этой политики – обеспечение интересов и прав детей, создание необходимых мер для выживания, развития, защиты и обеспечения активного участия подрастающего поколения в жизни общества. Важнейший правовой принцип – признание ребенка полноценной и полноправной личностью, как самостоятельного субъекта общества во всем комплексе гражданских, политических, экономических, социальных и культурных прав. В материалах ЮНЕСКО отмечено, что все мировое педагогическое сообщество едино во мнении о созвучии системы образования современным условиям.

В 1992 году в рамках российской образовательной реформы была развернута программа «Обновление гуманитарного образования в России». Основная цель программы – создание нового поколения вариативных программ и учебников, ориентированных на ценности отечественной и мировой культуры современного общества.

Предмету «Русский язык» в силу его мировоззренческой направленности и практической значимости традиционно

в школе уделяется большое внимание. Однако, как показывают наблюдения, как свидетельствуют данные научных исследований, качество обучения далеко не всегда соответствует затрачиваемым усилиям. Остается невысокой грамотность учащихся, недостаточный уровень их речевой культуры, проявляется несформированность умения свободно общаться в различных речевых ситуациях, и самое важное, у учащихся не появляется осознание значимости полноценного владения родным языком для нормального функционирования в обществе.

Одна из причин сложившейся ситуации, по мнению ряда ведущих ученых, заключается в том, что в школьном курсе изучение языковой системы оказывается самоцелью, процесс не направляется коммуникативным мотивом и не доводится до своего логического завершения: учащиеся изучают средство общения, целенаправленно не обучаясь общению с помощью этого средства. Традиционная для школы работа по развитию речи, как правило, ведется параллельно, не составляя с изучением языка достаточно органического единства. Разрыв между изучением языковой системы и совершенствованием речевой деятельности учащихся лишает уроки русского языка необходимой мотивационной основы, что не может не сказываться на характере уроков и отношении к ним.

Учитывая негативный фактор снижения заинтересованного отношения к русскому языку в школе, ведущие уче-



ные (Е.В. Архипова, М.Т. Баранов, Е.А. Быстрова, В.Г. Горецкий, Л.В. Занков, В.И. Капинос, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Н.И. Политова, М.С. Соловейчик, Г.А. Фомичева., Т.И. Чижова) уделяют внимание проблеме повышения уровня речевого развития и языкового образования учащихся. Исходные положения таких исследований определяются мировоззренческими убеждениями в необходимости признать: во-первых, историческое значение русского языка для сохранения и укрепления единства и целостности Российского государства; во-вторых, особую роль учебного предмета «Русский язык» в воспитании свободной личности школьника.

Помочь ребенку учиться свободно и активно взаимодействовать с обществом, разумно управлять своей речевой деятельностью важно в самом начале школьного обучения.

Последние десятилетия были ознаменованы появлением большого количества новых учебных программ по «Русскому языку» для начальной школы. Этот факт обусловлен необходимостью улучшить результаты обучения родному языку, усовершенствовать технологию преподавания в соответствии с изменившимися приоритетами целей начального образования.

Цель обучения русскому языку в школе – это овладение учащимися четырьмя компетенциями: лингвистической, языковой, коммуникативной и культуроведческой (1). Курс русского языка в начальной школе является частью единого непрерывного курса, поэтому ориентирован на предмет и цели обучения русскому языку в основной школе.

Введение понятия «компетенция» в методику преподавания русского языка связано с поиском путей более точного, строгого определения целей обучения, выявления уровня владения языком. Со-

временные языковеды и психологи понятие «компетенция» рассматривают как совокупность тех знаний, умений и навыков, которые формируются в процессе обучения и обеспечивают овладение русским языком.

Е.А. Быстрова следующим образом раскрыла содержание названных типов компетенции: 1) лингвистическая компетенция включает в себя знания о русском языке как общественном явлении и семиотической (знаковой) системе русского языка; 2) языковая компетенция включает в себя знание самого языка, владение его нормами; 3) коммуникативная компетенция – способность использовать вербальные и невербальные средства для адекватного восприятия и отражения действительности в различных ситуациях общения; 4) культуроведческая компетенция – совокупность знаний о материальной и духовной культуре русского народа и народов, населяющих Российскую Федерацию, о социально-культурных стереотипах речевого общения, о словах и фразеологизмах с национально-культурным компонентом значения.

Литневская Е.И. и Багрянцева В.А. признают, что в современной общеобразовательной школе практическая ценность русского языка выше, чем у других предметов, поскольку русский язык является не только объектом изучения, но и средством обучения всем учебным предметам, поэтому практической целью изучения русского языка является формирование коммуникативной компетенции, а именно овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных для данного возраста сферах и ситуациях общения.

В научной литературе можно встретить различные точки зрения по



обозначенному вопросу. Однако с целью реализации основных положений концепции лингвистического образования младших школьников, разработки основных задач и содержания обучения русскому языку в начальной школе необходимо более точно и четко определить сущность рассматриваемых понятий.

В современной методике процесс обучения русскому языку принято рассматривать в двух направлениях: 1) овладение языковыми средствами и способами выражения мысли – нормой и синонимикой (так называемая «малая» учебная речевая деятельность); 2) развитие связной речи, навыков коммуникации («большая» учебная речевая деятельность).

Различия между видами учебной деятельности обусловлены двумя сферами исследования в лингвистике:

- изучение языковой системы (словарь, грамматика);
- изучение языка в аспекте языкового материала (текста) или речевой деятельности (процесса).

Целью обучения на первом обозначенном уровне является изучение норм современного литературного языка: орфографических, орфоэпических, грамматических, а также формирование таких коммуникативных качеств речи как богатство и точность.

Целью реализации второго направления, организации большой учебной речевой деятельности является изучение языка в социальном контексте и ситуативном, т.е. исследование языка как средства общения, коммуникации.

Очевидно, что основной целью обучения языку является выработка у учащихся навыков отбора и употребления языковых средств в процессе речевого общения, формирование сознательного отношения к их использованию в речевой практике в соответствии с целя-

ми коммуникации на основе изучения языковой теории.

Следовательно, процесс обучения русскому языку необходимо ориентировать на формирование у учащихся знаний, умений и навыков, необходимых для понимания и порождения собственных программ речевого поведения адекватно целям и ситуациям общения, воспитание потребности пользоваться всем языковым богатством, совершенствование своей устной и письменной речи.

Принимая во внимание тот факт, что курс русского языка в начальной школе имеет практическую направленность и ставит цель показать значимость всех единиц языка, сообщить необходимые знания об этих единицах, формировать языковые, грамматические и правописные умения, необходимые для успешного общения, можно сделать вывод о приоритетах формирования коммуникативной компетенции у младших школьников.

Разработанная М.С. Соловейчик концепция обучения русскому языку в четырехлетней начальной школе положена в основу программы, главной особенностью которой является коммуникативная направленность курса, а именно: а) привнесение коммуникативной мотивированности в рассмотрение различных разделов и тем курса; б) пристальное внимание к значению всех языковых единиц, к их функции в речи; в) обучение культуре речи одновременно с изучением языка; г) обращение при обучении созданию предложений и текстов к реальным речевым жанрам, актуальным для практики общения младших школьников; д) обучения детей не только созданию, но и восприятию высказываний. Важное место занимает формирование и развитие умений выбрать нужную языковую форму, способ выражения в зависимости от условий коммуникативного акта, навыков речевого общения сооб-



разно коммуникативной ситуации. Формирование этих умений и навыков возможно лишь на базе лингвистической и языковой компетенций.

Анализ современных научных исследований позволяет выявить логическую связь обозначенных компетенций. Изаренков Д.И. коммуникативную компетенцию рассматривает как приобретенное в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения особое качество речевой личности, складывающееся из нескольких составляющих, в числе которых можно выделить языковую, лингвистическую, предметную и прагматическую компетенции.

С точки зрения автора языковая компетенция включает знание единиц языка, правил их соединения и имеет отчетливо двухсторонний характер: она объединяет язык и речь и характеризует личность как человека, владеющего языком и умением пользоваться языком на основе грамматических правил. Лингвистическая компетенция включает в себя знания, относящиеся к лингвистике как науке. Предметная компетенция складывается на основе владения общей лексикой. Прагматическая компетенция является базисной составляющей коммуникативной компетенции и рассматривается как возможность осуществления речевой деятельности, обусловленной коммуникативными целями. Прагматическая компетенция предполагает отбор языкового материала, умение пользоваться вариативными формами,

способность к общению и возможность реализовать любое высказывание с учетом условий осуществления акта говорения (слушания, письма), статуса адресата, объекта обсуждения и т.д. С другой стороны, прагматическая компетенция – это выбор нужных форм, в том числе и вариативных, выбор типа речи, учет функционально-стилистических разновидностей (2).

Сегодня, когда в качестве одной из задач образования выдвигается формирование творческой личности, способной реализовать себя в динамичных социально-экономических условиях, умеющей адаптироваться к изменяющимся жизненным обстоятельствам, нет сомнения, что одной из характеристик этой личности становится коммуникативная компетенция.

Литература

1. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // *Русский язык за рубежом*. – 1990. – №4.
2. Концепция образовательной области «Филология» в 12-летней школе / *Содержание образования в двенадцатилетней школе*. – М.: Министерство образования РФ, 2000.
3. Мучник Б.С. *Основы стилистики и редактирования*. – Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 1997.

Сведения об авторе

Халяпина Людмила Владимировна – доцент кафедры методики филологии, истории и права Ставропольского государственного педагогического института, кандидат педагогических наук, 20 публикаций.

* * *



ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ ПОДРОСТКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРЕДПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ ШКОЛЫ

И.И. Кобзарева

В связи с массовым введением в общеобразовательные школы страны профильного обучения поднялся целый пласт проблем, которые требуют своего исследования. Остановимся более подробно на одной из них.

В отрочестве многие подростки испытывают потребность в профессиональном самоопределении, что связано с общей тенденцией этого возраста найти свое место в жизни. Многочисленные психолого-педагогические исследования показывают, что большинство учащихся V-VII классов затрудняются самостоятельно выбрать профессию с учетом своих склонностей, интересов, способностей и задатков. Бондарев В.П. рассматривая проблемы профессионального обучения, отметил, что значительное расширение числа профилированных классов с углубленным изучением того или иного предмета с особой остротой высветило эту проблему: лишь 30 – 40% семиклассников делают выбор в соответствии со своими профессиональными устремлениями, а остальные руководствуются другими мотивами (престижность, мнение родителей, желание учиться в престижном классном коллективе и т.д.).

С нарастающим интересом подросток присматривается к многообразию профессий. Осуществляя предварительный выбор, он оценивает разные виды деятельности с точки зрения своих интересов и склонностей, а также с точки зрения общественных ценностных ориентаций.

В ходе индивидуального развития интересы формируются по мере того, как дети вступают во все более сознательный контакт с окружающим миром. Интересы являются и предпосылкой обучения, и его результатом. Интересы формируются и закрепляются в процессе деятельности.

Из интересов, формирующихся в подростковом возрасте, большое значение имеют и интересы, играющие существенную роль при выборе профессий и определении дальнейшего жизненного пути человека.

Для данного возраста интерес характеризуется незначительной активностью, имеющей созерцательный характер и возникающей самостоятельно под влиянием ситуации или других индивидов. Интерес характеризуется такими психологическими проявлениями, как непроизвольное внимание, отсутствие произвольных усилий к повторению этой деятельности, положительные эмоции при отсутствии стремлений возобновить их. Интерес является ситуативным и не связан с другими ценностными ориентациями, утверждает В.С. Орея.

В развитии интересов школьника выделяют три этапа:

1. Диффузные (аморфные). Они характерны для младшего школьного возраста и появляются как временные, эпизодические переживания, угасающие, как правило, с окончанием отдельного урока.

2. Ситуативные интересы. Это разносторонние, плохо соподчиненные интересы, характерные для школьников средних классов – подростков. Они от-



личаются широтой содержания и низкой живостью.

3. Личностные (стержневые) интересы. Они являются завершающим этапом развития интереса, отличаются устойчивостью и личной значимостью. Стержневые интересы проявляются как стабильные познавательные потребности, изменяющие весь образ жизни школьников. Они часто оказываются связанными со стремлением личности профессионально заниматься деятельностью, содержание которой совпадает с областью этих интересов.

Некоторые исследователи расширяют понятие профессионального интереса, включая в него компоненты, характерные для отдельных сложных структур личности. Так Л. Иовайша включает в структуру профессионального интереса следующие основные компоненты: любознательность; положительное эмоциональное отношение к определенному предмету; социальная установка к данной сфере деятельности; волевое усилие действовать в интересующей области; потребность в усвоении профессиональных знаний и навыков; потребность в повышении квалификации.

И.Н. Назимов считает профессиональный интерес объемным и сложным качеством личности. Он подразделяет это понятие на интерес экономический (оплата труда, льготы и т.п.), интерес к процессу труда (труд как игра физических и интеллектуальных сил), интерес к результату труда (созданное человеком изделие – машина, ткань и т.п. – вызывает у него чувство радости). В структуру профессионального интереса он включает стремление к общению с людьми, т.е. некоторую направленность к контактам, к обмену мнениями, а также “соревновательные” побуждения, в основе которых лежит сохранение личной служебной репутации, поддержание успеха коллектива.

Наиболее полное определение профессионального интереса, с нашей точки зрения, дал А.Ф. Эсаулов, который выделил три его компонента – интеллектуальный, эмоциональный и волевой. Он считает, что профессиональный интерес выражается в сосредоточении мыслей личности на предмете избранной профессиональной деятельности, в положительном эмоциональном отношении к этой деятельности, в изучении ее, в практическом овладении данной деятельностью.

Структура профессионального интереса у каждого школьника определяется и особенностями его развития. Вместе с тем имеется общая закономерность развития профессиональных интересов – переход внешних стимулов во внутренние, на основе чего и происходит формирование профессиональных убеждений, дающих ощущение свободы выбора, самоопределения.

Роль интересов в профессиональной направленности личности исключительно велика. Они заставляют подростка и юношу искать пути и способы удовлетворения возникшей жажды знаний в данной области. Удовлетворение интереса, отражающего профессиональную направленность, как правило, приводит не к его угасанию, а к внутреннему обогащению и углублению его.

Поэтому, одной из ключевых задач формирования профессиональной направленности школьников является развитие внутренних по отношению к труду профессиональных интересов до той степени, пока их реальное общественное значение, не станет адекватным субъективной их значимости для учащихся. В трудовой деятельности далеко не все обладает чисто эмоциональной привлекательностью (т.е. может вызвать непосредственный профессиональный интерес). Поэтому так важно формировать те опосредованные профессиональные ин-



тересы, которые определяют процесс профессионального самоопределения.

Для изучения динамики профессиональных предпочтения учащихся 5-8 классов мы провели исследование в Муниципальном образовательном учреждении лицея №5 города Ставрополя. В нем приняло участие 290 учащихся 5-8 классов.

Проведенное исследование показало, что наиболее предпочтительными для подростков являются сферы умственного труда, технических интересов и сфера физического труда.

Так, сферу умственного труда среди пятиклассников выбрали 43% учащихся, среди шестиклассников – 24%, восьмиклассников – 19%. Это говорит о том, что школьники имеют склонность к умственной деятельности. Но необходимо отметить также и тот факт, что чем старше становится ученик, тем он становится менее заинтересован этой областью деятельности. Особенно это видно, если сравнивать пятые и восьмые классы. В пятом классе это 43% учащихся, а в восьмом – лишь 19%.

Совершенно противоположная ситуация в сфере физического труда. Здесь на каждом возрастном этапе процент предпочтений повышается. Так, среди учащихся пятых классов сферу физического труда предпочитает 17% учащихся; шестых – 24%; седьмых – восьмых – 32%. Это говорит о том, что чем старше учащийся, тем он становится более активным в социальном плане и, следовательно, отдает предпочтение подвижной, физической деятельности.

В сфере технических интересов распределение идет следующим образом: среди учащихся пятых классов предпочтение этой сфере деятельности отдают 11% школьников, в шестых – 15%, седьмых – 20%, восьмых – 18%. Из полученных данных видно, что пик предпочтений этой сферы приходится на

седьмые классы. Именно в этом возрасте учащимся интересны технические объекты и технологии. А так же к седьмому классу увеличивается количество учебных часов по предметам, связанным с технической сферой деятельности.

Среди сфер труда, которые являются наименее предпочтительными можно выделить такие: сфера искусства, сфера работы с людьми, сфера материальных интересов.

Из всех учащихся пятых классов сферу искусства выбирают лишь 9%, в шестых классах – 10%, седьмых – 7%, восьмых – 14% учащихся. Это говорит о том, что дети недостаточно хорошо знакомы с миром искусства или понимание этого мира им еще не доступно. Но необходимо отметить, что уже к восьмому классу процент предпочтений увеличился. Это можно объяснить тем, что в старших классах увеличивается количество времени, отводимого на занятия по литературе, мировой художественной культуре.

Сферу работы с людьми среди пятиклассников выбирают 11%, шестиклассников – 17%, семиклассников – 11%, восьмиклассников – 9% учащихся. Это говорит о том, что данная сфера профессиональной деятельности не привлекает школьников. Им не интересны различные социальные системы, сообщества, группы населения, люди разного возраста. Хотя детям 10 – 13 лет свойственна социальная активность как следствие расширения контакта с окружающими.

В сфере материальных интересов распределение следующее: среди пятиклассников данную сферу предпочитают 8%, учащихся шестых классов – 7%, седьмых – 3%, восьмых – 8% школьников. Из полученных данных видно, что от пятого до седьмого класса преобладает тенденция снижения заинтересованности, но уже к восьмому классу этот



Область профессиональных предпочтений детей 10-13 лет

Классы	Сфера искусства	Сфера технических интересов	Сфера работы с людьми	Сфера физического труда	Сфера умственного труда	Сфера материальных интересов
5	9	11	11	17	43	8
6	10	15	13	24	31	7
7	7	20	11	32	27	3
8	14	18	9	32	19	8

процент резко возрастает. Это говорит о том, что для детей 5 – 7 классов материальные блага не являются доминирующими, хотя в настоящее время в социальном обществе значимость материальных ценностей превалирует. Но в тоже время к 13 годам у школьников происходит переоценка ценностей и у школьников повышается интерес к сфере материальных благ.

Из полученных данных видно, что для учащихся 5-8 классов наиболее предпочтительной является сфера умственного труда, а наименее – сфера материальных интересов (см. таблицу 1). При анализе полученных данных мы также увидели, что наибольшее предпочтение сфере искусства отдают восьмиклассники, а наименьшее – семиклассники. Это говорит о том, что чем старше становится школьник, тем более сознательно с большим пониманием он относится к ценностям искусства. Сфера технических интересов больше всех привлекает семиклассников, а менее всего пятиклассников. Сферу умственного труда в большей степени предпочитают пятиклассники, в наименьшей – восьмиклассники. Сферу физического труда выбирают семи – и восьмиклассники, а наименьшее предпочтение отдают пятиклассники. Интересен тот факт, что на первом месте сфера умственного труда у учащихся 5-6 классов, на втором месте сфера физического труда. Эта закономерность коренным образом меняется в 7-8 классах. Здесь на первое место вы-

ступает сфера физического труда, а на второе сфера умственного труда. С нашей точки зрения, это связано в большей степени с физическим совершенствованием подростков и активностью в социальном плане.

Таким образом, формирование профессиональных интересов школьников представляет собою развивающийся и качественно изменяющийся в ходе обучения и воспитания процесс перестройки, расширения и утверждения, перехода от широких, слабо выраженных и временных увлечений к достаточно глубоким, осознанным и устойчивым интересом. В психологическом плане диалектика процесса формирования профессиональных интересов у школьников V – VIII классов характеризуется постепенным угасанием, ослаблением, уменьшением роли эмоциональных моментов и увлечением, усилением, расширением роли интеллектуальных факторов в обосновании своего профессионального интереса.

Литература

1. Иванчик Т. Ф. К вопросу о формировании значимой направленности личности // Актуальные проблемы социальной психологии: Материалы всесоюзного симпозиума. Кострома, 1986. – с. 46 – 48.
2. Кон И. С. Психология юношеского возраста: Пробл. Формирования личности (Учеб. пособие для пед. ин-тов). – М., 1976. – 175 с.
3. Платонов К. К. Структуры и развитие личности / Отв. Ред. Глаточкин А. Д., АН СССР, Ин-т психологии. М., 1986. – 254 с.



4. Вишнякова С.М. *Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика.* – М. НМЦ СПО, 1999. – С. 268.
5. Климов Е.А. *Психология профессионального самоопределения* – М.: Изд. Центр «Академия», 2004.
6. Чистякова С.Н. *Проблема самоопределения старшеклассников при выборе профиля обучения // Педагогика №1, 2005г.*
7. Королькова Г.Ф. *Изучение особенностей старшеклассников в системе профконсультационной работы.* – М., 1995.
8. Климов Е.А. *Психология профессионала: Избранные психологические труды.* – М.: Издательство Московского Психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003.
9. Осницкий А.К. *Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности.* – М., 1996.
10. *Психологическое сопровождение выбора профессии: Научно-методическое пособие /Под ред. Митиной Л.М. – 2 изд. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003.*

Сведения об авторе

Кобзарева Инна Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, декан психолого-педагогического факультета, имеет свыше 100 публикаций, сфера интересов – психологическое сопровождение профильного обучения в современной школе, психология высшей школы.

* * *



ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В СРЕДНЕВЕКОВОЙ ЕВРОПЕ

В.В. Колпачев, П.В. Курмелев

Распад Римской империи в совокупности с усилением религиозного влияния привели к забвению античного наследия, в том числе и в сфере воспитания. Новые, христианские педагогические начала, получавшие все более широкое распространение, начиная с V в., вызвали к жизни неизвестные ранее европейским странам воспитательно-образовательные идеи. Зачатки этих идей прослеживались еще в античной педагогике, и особенно в педагогике Древнего Рима с его поклонением аскетическим богам, однако в полной мере они развились в Европе периода раннего средневековья.

Впервые проблему разработки особой программы церковного обучения поднял в сочинениях «О порядке» и «О наставлении начинающих» философ и богослов поздней античности Аврелий Августин (Блаженный) (354 – 430), выступивший против использования языческих элементов в христианском воспитании. В основу первоначального ознакомления с сущностью христианства Августин предлагал положить изучение Священной истории от сотворения мира до современного ему времени. Главной целью обучения богослов считал воспитание любви к Богу и постижение на этой основе христианской веры. Августин были разработаны первые в христианской педагогике методические рекомендации, предпринята попытка показа психологии верующих. Сочинения Августина, его современников Василия Великого и Григория Богослова состави-

ли основу содержания раннего христианского воспитания (1, т.1).

В античном мире человек оценивался преимущественно с точки зрения своей полезности обществу, государству, – в соответствии с христианским учением он в первую очередь являлся образом и подобием Божиим, т.е. с рождения представлял известную ценность. При всем изуверстве средневековой инквизиции нельзя представить, чтобы католическая церковь благословила убийство новорожденных детей, как это было в Спарте. В отличие от древних греков, видевших путь к индивидуальному и общественному благу в совершенствовании умственной, нравственной и физической природы человека, христианские идеологи считали основой жизни реализацию идеи христианского милосердия и любви, распространяющуюся на всех верующих. Если вспомнить, что педагогика Платона, Аристотеля и других мыслителей древности была ориентирована только на свободнорожденных сограждан и полностью игнорировала рабов, т.е. являлась аристократической по сути, то нельзя не признать прогрессивность данной идеи. Серьезное различие существовало в направленности античного и раннего христианского воспитания. Существенное для древних греков умственное и эстетическое воспитание практически отсутствовало в педагогике христианской, нравственное же воспитание основывалось только на принципах христианской морали. За редким исключением святые отцы пренебрегали и физи-



ческим воспитанием, рассматривая его как придаток к формированию духа.

Столь односторонний подход к воспитанию объяснялся сформировавшимся в христианском учении представлении об идеале человека. Сами представления определялись доминирующими в нем добродетелями. Проведем сравнение. Добродетели древних греков имели преимущественно гражданский характер. На фоне особенно ценимых качеств: добросовестного исполнения государственных и общественных обязанностей, патриотизма, доблести на задний план отступали сочувствие к ближним, милосердие и другие присущие христианской морали личностные качества. Римляне, особенно в имперский период, в своем стремлении к удовольствиям практически не знали ограничений этического плана: римская аристократия, не встречая осуждения даже со стороны моралистов, возводила пороки в добродетели, тысячи рабов и животных умерщвлялись на различных публичных зрелищах, дикие звери разрывали людей на части на пирах ради развлечения гостей. «Ни в один период не господствовала так всецело грубая сила, никогда жажда материальных преимуществ не была интенсивнее; в очень немногие эпохи порок возвеличивался столь хвастливо», — писал о римском обществе Лекки.

Борясь за чистоту нравов, отцы христианской церкви сосредоточили основные усилия на нравственном воспитании паствы и всего населения. После долгой борьбы были упразднены безнравственные гладиаторские представления, запрещены ставшие нормой для римлян разводы, искоренен обычай оставления детей на перекрестках дорог. Постепенно был сформирован идеал христианина, отразивший содержащиеся в законах Моисея и в Нагорной проповеди требования. Стремление к достиже-

нию этого идеала вменялось в обязанность всем членам христианской общины. По свидетельству историков, члены ранней христианской общины отличались нравственной чистотой, были искренне преданы своему учению и преисполнены чувством собственного достоинства, вели близкий к аскетическому образ жизни.

В целом доброжелательное отношение первых христиан к древней образованности постепенно, особенно в католичестве, сменилось негативным восприятием культурного, научного, литературного наследия античности. Эту позицию изначально определил один из первых идеологов католической церкви Тертуллиан (ок. 150 – 230) в «Предписании против еретиков», связавший греческое образование с ересью. «Это — учения человека и демонов, созданные для жадных ушей духа мирской мудрости, — писал он. — Господь называл это глупостью и выбрал именно глупые вещи мира для того, чтобы привести в смущение даже философию. Ибо философия есть материал мирской мудрости и быстрый истолкователь природы и законов Бога. Действительно, ведь к ереси побуждает философия» (6, с. 226). Близких взглядов придерживались и большинство других идеологов латинской церкви: один из самых известных переводчиков «Библии» Иероним, Августин и др. Поначалу оппозицию им составляли греческие отцы церкви Иустин-Мученик, Климент, Ориген, Василий Великий, Григорий Назианзин, Иоанн Златоуст, однако не они определяли подходы к христианскому образованию и воспитанию.

От шестого до тринадцатого века в Западной Европе не существовало другого воспитания, кроме монастырского. Его принципы определялись укладом монастырской жизни. При всем многообразии монастырской жизни в различных общинах ее идеалы были единими.



«Во всех странах и во все века господствовал неизменно идеал аскетизма, — писал П. Монро. — Добродетель монаха часто измерялась его изобретательностью в области новых и фантастических методов умерщвления плоти посредством постов, недостаточного и несоответственного питания, недостаточного сна, плохой одежды; монахи принимали неестественные, чрезвычайно неудобные позы и оставались в них иногда целыми месяцами; спасительными для души средствами казались им нечистоплотность, связывание членов, отягощение тела цепями и веригами; глубоко ценными представлялись им все меры, доводившие до минимума или совершенно уничтожавшие естественные потребности или причинявшие страдания вследствие недостаточного ухода за телом. Что такой режим может расстроить или расслабить психику и, во всяком случае, вызвать ненормальные видения, редко кому приходило в голову. Наоборот, ненормальные видения усиливали страх перед искушениями и вместе с тем усугубляли суровость неразумного режима. Все эти формы самодисциплины имели в виду духовное развитие, нравственное усовершенствование кающегося; все они, как показывает само слово «аскетизм», выражают господствующее понятие о воспитании, поддержавшееся во весь этот долгий период — идею дисциплинирования физической природы человека ради увеличения его моральной и духовной силы» (6, с.233-234).

В период раннего христианства на основе осуждения семьи, человеческих отношений и привязанностей зародился идеал целомудрия. Монахам надлежало совершенно искоренить в себе любое стремление к семейственности и заменить их определяемыми монастырскими уставами религиозными отношениями и духовными интересами, обеспечивающимися уединением, постоянным благо-

честивым настроением, молитвами. Считалось, что узы родства, любовь родителей и родственников представляли собой «влияние мира» и препятствовали духовному сосредоточению монахов. Требование безбрачия распространялось не только на монахов, но и на священников.

Изначально в христианской церкви сформировался идеал бедности, под которой подразумевался отказ от всех материальных интересов и земных благ. После того, как христианство стало государственной религией, обыкновенный христианин мог продолжать оставаться торговцем, служить чиновником или военным, заниматься земледелием, т.е. посвящать свою жизнь земным интересам. Принимая монашество, каждый должен был отказаться от всякой собственности и всех притязаний на права наследства, а собственное имущество принести в дар монастырю. В монастыре все было общее, и такая жизнь считалась наиболее приближенной к заветам Спасителя. Под влиянием монашеского идеала бедности добродетель милосердия (раздача милостыни, призрения убогих и т.п.) была возведена в ранг высшей христианской добродетели.

Для жившего общинами монашества в отличие от монахов-отшельников одной из высших добродетелей являлось послушание. Вступая в общину, каждый отрекался не только от имущества, но и от права на личную жизнь. Монахи не могли распоряжаться своим временем, не были вольны в определении личных интересов. Их воля была всецело подчинена воле игумена, настоятеля, главы ордена. Безропотное подчинение считалось признаком духовного и нравственного совершенства; за ослушание следовали серьезные наказания. Монашеская жизнь до мелочей и интимных моментов регламентировалась правилами монастырских уставов. «Требовалось быстрое, совершенное и абсолютное под-



чинение, – писал американский исследователь монашества Монталенберт. – Монах должен подчиняться всегда, безусловно, безропотно, даже там, где это казалось бы невозможным и сверх его сил, веря в помощь Бога, если смиренное и своевременное заявление, единственная вещь, дозволенная ему, не принималась во внимание его начальниками; он должен подчиняться не только своим начальникам, а также желаниям и требованиям братьев-монахов» (10, с.423). Указанные идеалы в совокупности отражали условия монашеской жизни, призванной служить развитию моральных добродетелей. Учитывая, что монашество являлось идеалом для простых христиан, его жизнь в период средневековья являлась образцом поведения для всего христианского мира, определяя, таким образом, его ценностные ориентации.

В раннем христианстве монашеское воспитание не являлось школьной системой воспитания: до появления учительствующих орденов в XVI и XVII столетиях специальных образовательно-воспитательных целей монашество перед собой не ставило. В то же время в период с VII по XIII века в Европе не существовало иного, развивающегося вне влияния христианской церкви воспитания, а церкви и монастырские учреждения были ответственны за его направленность и состояние. Не следует упускать из вида и тот факт, что под эгидой церкви функционировали все европейские образовательные учреждения, от университетов до начальных школ включительно, а преподавателями в них являлись ученые монахи. Последнее было не удивительно: монастырские уставы требовали, чтобы каждый монах умел читать и писать и сверх того заботился об обучении не знавших грамоты послушников. Самыми знаменитыми монастырями считались те, которые выделялись образованностью своих монахов и их воспитатель-

но-образовательной деятельностью: в Фульдах и Гиршау в Германии; в Туре, Кобри, Беке и Клюни – во Франции; в Сент-Галлене – в Швейцарии; в Глэстонбэри, Малмесбэри, Кэнтербэри – в Англии; в Монте-Кассино – в Италии.

Образовательная деятельность монастырей сводилась, главным образом, к обучению самих монахов и юношей, предназначенных для монастырской жизни (послушников). Обучение носило преимущественно религиозный характер; в редких монастырях преподавались чтение, письмо, пение и исчисление по церковному календарю. В данном плане в лучшую сторону выделялась Ирландия, где в монастырских школах обучали классической литературе и греческому языку, и откуда грамотность в ее классическом представлении распространялась в Англию и Шотландию.

С конца VIII столетия в Европе началось движение за расширение количества монастырских школ; тогда же они стали принимать в число учеников не предназначенных к монашеству юношей. В XI веке под руководством монахов стали создаваться школы вне монастырей, однако еще два столетия их число было невелико, и монастыри сохраняли свое доминирующее положение в образовании. Характеристику тогдашнему образованию дал министр Карла Великого ученый монах Алкуин, описавший деятельность своего преподавателя Альберта: «Ученый Альберт подносил питье жаждущим умам, черпая его из источника наук. Одним он преподавал искусство грамматических правил; других он учил изливать поток красноречия; он умел упражнять тех в приемах юридической борьбы, а этих в песнях Адония; некоторые учились у него наигрывать Кастильские мелодии и в лирических стопах возноситься на вершину Парнаса; перед другими он раскрывал гармонию небес, пути солнца и луны, пять поясов от по-



люса до полюса, семь планет, законы движения звезд, морские течения, землетрясения, природу людей и животных, птиц, и всех обитателей леса. Он сообщал своим ученикам о различных свойствах и сочетаниях чисел; он учил, как рассчитывать с достоверностью торжественное наступление дня Пасхи, но, главным образом, он объяснял тайны Священного писания»(6, с.245-246).

Развернутое представление о средневековом образовании можно получить из дошедших до нас школьных уставов, а также из специальных исследований(2;4,с.31-48;5,с.18-21).В частности, достаточно полная характеристика монастырских школ дана К.А. Ивановым в работе «Средневековый монастырь и его обитатели»: «Школ было в Сент-Галлене, как и в большинстве средневековых монастырей, две; внутренняя и внешняя. Первая предназначалась исключительно для тех лиц, которые должны были сделаться монахами... Основой средневекового преподавания были так называемые семь свободных искусств (*septem artes liberales*). Но, прежде чем приступить к ним, необходимо было пройти элементарный курс... В этот курс в течение средних веков входили: *псалтирь* (т.е. чтение латинской псалтири), *письмо*, *церковное пение*, *церковное счисление* и элементарный курс *грамматики*... Семь свободных искусств распались на два курса: первый назывался *тривиум* и заключал в себе грамматику, риторику и диалектику, а второй именовался словом *квадривиум* и состоял из четырех остальных предметов». В школе существовала предметная система обучения. Изучение свободных искусств служило подготовкой к овладению богословием. Ученики внутренней школы жили по монастырскому уставу, привыкая, таким образом, с малых лет к монашеской жизни. В школах отсутствовали каникулы, отдыхали только в праздни-

ные дни. Более свободными были воспитанники внешней школы. К провинившимся и неуспевающим ученикам применялись физические наказания. В обучении преобладало заучивание учебного материала (4, с. 83-135).

При всей ныне доминирующей критике христианского образования мы не находим достаточных оснований к его упрощенной трактовке, сводящей содержание обучения к изучению Священного писания и овладения элементарной грамотностью. Древнегреческие или, как их называли, языческие традиции длительное время продолжали поддерживаться и сохраняться, в чем убеждает деятельность монастырских школ в Ирландии или описание школы Альберта. Более того, отдельные представители церкви трансформировали их применительно к христианской идеологии. В частности, Марциан Капелла в первой половине V века в трактате «О браке Филологии с Меркурием», одним из самых распространенных в Средневековье, обосновывает необходимость овладения семи свободными искусствами: грамматикой, диалектикой, риторикой, геометрией, арифметикой, астрономией и гармонией, представив их в виде подружек образованной невесты. Используемые в университетах вплоть до XVII века книги Боэция (480 – 524) содержали сведения о греческих писателях, освещали основные положения логики, этики, арифметики, геометрии и музыки. Кассиодор (490 – 585) в своем трактате по образованию изложил основные положения уже упомянутых свободных искусств, а Исидор (570 – 636) в «Этимологии» дополнил их сведениями по медицине, общей, физической и политической географии, архитектуре, судостроению и этимологии.

Отмечая позитивные моменты в христианском воспитании, нельзя одновременно не указать на чрезвычайно уз-



кую трактовку отцами церкви личности и связанное с данной трактовкой пренебрежение к вопросам эстетического и физического развития. И если первое в обрядовых формах все-таки присутствовало, то проблемы формирования физической культуры личности в христианской педагогике не поднимались. Аскетизм как идеал христианского воспитания отвечал целям и задачам монашества и примыкающих к нему религиозных фанатиков, говорить же о стремлении к этому идеалу остальной части населения средневековой Европы не приходится. Многовековые претензии духовенства на насаждение принципов церковного воспитания в обычной жизни привели к упадку светского образования и образованности, превратили семью в замкнутый от внешнего мира воспитательный институт, дали толчок к развитию корпоративных воспитательных систем. Одной из таких систем стала система рыцарского воспитания.

История рыцарства восходит своими корнями к растерзанной междоусобными распрями Европе раннего средневековья, к первым крестовым походам, ко времени становления феодализма. «Великая империя, основанная Карлом Великим, разлагается, и тогда же возникает громадная революция, преобразующая древний мир в мир феодальный. Герцоги, графы, виконты завладевают замками, городами, провинциями, вверенными их начальству. Личное рабство, исчезая мало помалу, заменяется зависимостью крепостною. Так в недрах древней монархии возникает новая система, которую под именем феодализме, образует иерархию верховных владельцев, вассалов и подвассалов, связывает с ним все классы, все личности, от монаха – высшего властелина до крепостного земледельца», – писал Шатобриан (7, с.2-3).

От междоусобиц больше страдал простой народ, однако и феодалы подвергались постоянной опасности. «Беда семейству, утратившему своего главу, если сыновья не достигли еще возможности защищать мать, сестер и самих себя, – писал Руа. – Часто тогда враг семейства, и обыкновенно честолюбивый и злой сосед, не встречая препон своей ненависти и мстительности, отнимал у вдовы и сестер отцовское наследство. Счастливы были они, когда сами не попадали в руки своего грабителя и когда находили убежище и заступничество у другого владельца, родственника или союзника. Тогда-то воин, тронутый их несчастьем, возмущенный несправедливостью, который они были жертвами, клялся отомстить за них, а настойчивость и мужество побуждали его исполнить клятву. Благородное самопожертвование возбуждало благодарность и удивление всех, но преимущественно женщин, нуждавшихся, по своей слабости, в покровительстве могучем и мужественном. Пример, похвалы прекрасного пола мужеству, желание отличиться блистательными подвигами воспламеняли сердца молодых дворян, и они с нетерпением ожидали того возраста, когда им дозволялось опоясаться мечом, сразиться копьем, словом – обратиться в рыцари» (7, с.7-11).

В словах известного французского исследователя рыцарства содержится не только весьма вероятная версия происхождения этого корпоративного сообщества, но и весьма тонко подмечены психологические аспекты его воинственности и стремления к подвигам, нашедшие закрепления в различных кодексах рыцарской чести. Для нас же важно, что образ жизни рыцарей предполагал мастерское владение оружием, а, следовательно, требовал немалой физической силы и сноровки, и что обладание рыцарскими качествами изначально имело



корпоративный и личный смыслы. В подтверждение этому сошлемся еще раз на Руа: «Блестящие подвиги заслужили рыцарям почетные отличия. Им давали разные титулы *don, sire, messiere, monsieur*; они могли восседать за одним столом с королями; они имели право носить копыя, броню, золоченые шпоры, двойные кольчуги, золото, шлемы, горностаевые и беличьи меха, бархат, красное сукно; они ставили флюгера на своих башнях. По вооружению рыцаря узнавали издали. Ограды ристалищ, мосты замков опускались перед ним. Везде ему был любезный, почтительный прием» (7, с.15).

Идеалы рыцарства олицетворяются с идеалами благородных людей, джентльменов, что несколько преувеличено. Известный историк Корниш представил типичный для рыцарства образ на примере руководителя вождей первого крестового похода: «Мы наблюдаем в них неустрашимое мужество, личную гордость, самоуважение, учтивое соблюдение слова чести, если оно дано по отношению к известным формам; данное слово соблюдалось независимо от личных преимуществ, за исключением тех случаев, когда затрагивалась военная слава; а с другой стороны, мы видим черты дикой свирепости, преднамеренной жестокости, гнева, доходящего почти до пределов безумия, сумасбродное хвастовство, легкомысленную расточительность, недостаток военной дисциплины, недостаток добросовестности и к христианам и к неверным» (6, с.269). Следует отметить, что данная характеристика относится к идеалам раннего рыцарства. С появлением рыцарских орденов как христианского воинства к их членам предъявлялись два основных требования: участие в святой войне и ведение близкой к монашеской жизни (5).

Рыцарство не объединяло в себе всего дворянства; рыцарское достоинство не передавалось по наследству, хотя подавляющее в массе своей рыцарей являлись дворянами. Не столь значима для рыцарей была и национальная принадлежность, что вполне объясняется нестабильностью границ в средневековой Европе и образом жизни самих рыцарей – неперемных участников крестовых походов и различных турниров, а то и просто странствующих искателей приключений. Посвящению в рыцари предшествовала сложная многолетняя система подготовки, охватывающая детство и юность будущего христианского воина.

Воспитание будущего рыцаря до семи лет проходило в семье. О развитии ума не заботился никто, в результате чего редкий рыцарь мог читать или писать. Игры и занятия ребенка были призваны развить в нем воинский дух, сформировать характер бойца. «С самого юного возраста сын рыцаря обучался рыцарским занятиям, по целым дням пропадая в лесу, учился обращаться с соколом, носить его на руке, притравливать на птицу, кликать снова на руку, охотиться с собаками, сражаться на мечях, на копьях, биться на палках. В этом и состояла вся наука», – писала Е. Ефимова (3, с.50). Более подробно описывал игры будущего рыцаря французский историк Латурне де Сент-Поль: «Вооруженный колом, представлявшим копье, а воображая каждое дерево врагом, он сражался с частоколом родного поместья, и пытал таким образом рождающуюся силу для будущих воинских успехов. Зима особенно способствовала подобным забавам: собрав товарищей – однолетков, он сооружал из снега укрепления и башни, осаждал или оборонял их, под их рукой рассыпались снежные ограды».

С семи до четырнадцати лет мальчик исполнял обязанности пажа при дворах других рыцарей, куда после бла-



гословения родителей направлялся для завершения воспитания. Сохранилось свидетельство Маршанжи об одном из наказов, данных отцом сыну перед отправкой на воспитание: «Любезный сын мой, – говорил старый дворянин, – полно быть домоседом, пора поступать тебе в школу подвигов, ибо всякий молодой дворянин покидает родительский кров, чтоб получить доброе воспитание в чужой семье и соделаться сведущим во всяком учении; но, Бога ради, храни честь; помни, что ты сын и не обесчести рода нашего; будь храбр и скромн везде и со всеми, потому что хвала в устах хвастуна есть хула; кто во всем полагается на Бога, того и взыщет Бог... В собраниях говори последним и первым бейся в бою; хвали заслуги твоих собратьев; рыцарь, умалчивающий о доблестях собрата – грабитель его... Любезный сын, еще прошу тебя – будь кроток и добр к низшим; они возблагодарят тебя сторицею против высших, получающих все, как должное им по праву; низший почтен будет твоею обходительностью и соделает тебя повсюду именитым и славным»(6, с. 17-18).

Описание жизни пажа мы встречаем у М.М. Рубинштейна: «Он прислуживал за столом, оказывал всяческие мелкие услуги рыцарям и особенно их дамам; он должен был научиться петь, читать стихи, в которых воспевалась женская красота и рыцарские подвиги и добродетели; уже в самом раннем возрасте он должен был начать усвоение начал «любви, войны и религии» (8, с.100). Предметом первых уроков пажа была религия, нормы которой он обязывался не только соблюдать, но и охранять ценной жизни и смерти. «Преподавателем этого важного предмета юным пажам обыкновенно была одна из самых благородных, набожных и добродетельных дам замка, – писал Маршанжу. – Уроки религии внушали им к священным пред-

метам неизгладимое уважение; в то же время кротость, любезность и достоинства преподавательниц порождали в сердцах слушателей внимание и почтительность к прекрасному полу, что составляло отличительную черту рыцарства. Пример дам и рыцарей, которым пажи служивали, постоянно поддерживал в них скромность и благонравие. Вот источник внешней грации, столь необходимый в общественных сношениях и которую можно почерпнуть только в обществе. Но более всего старались развить в пажах почтение к величественному характеру рыцарства и благоговение к тем доблестям, которые возводят в это звание. Самые игры и удовольствия способствовали такому преднамеренному образованию: весьма разнообразно они заранее приучались к разнородным турнирам и вообще к рыцарским обязанностям. Так, например, они смиряли непокорных коней, бегали в тяжелых латах, перескакивали ограды, бросали дротики и приучались владеть копьем и биться с деревянным рыцарем. Они строили иногда городки и брали их приступом; городки эти назывались именами местностей Палестины: они осаждали глиняный Вавилон, брали дерновую Антиохию, Мемфис из хвороста. Поляна снабжала их султанами, а роща – стрелами: все это было зарею их будущей славы» (7, с. 19).

Игры заканчивались разговорами о войне, об охоте, о выращивании птиц и дрессировке собак. Молодых пажей учили играть в шахматы, петь с аккомпаниатором любовные и военные песни. Достаточно часто для пажей организовывались соревнования, в которых каждый стремился к победе в надежде пригласиться более знаменитому и уважаемому рыцарю и попасть к нему в оруженосцы (9, с. 77).

При достижении четырнадцати-пятнадцати лет после совершения специального обряда юноше вручался меч, и



он становился оруженосцем. Оруженосцы разделялись по классам, сообразно налагаемым на них обязанностям: на оруженосцев, находящихся при рыцарях и их супругах; на комнатных оруженосцев или камергеров; на конюших или шталмейстеров; на кравчих или форшнейдеров; на мундшенков; мундкохов и т.п. Почетнейшей из должностей была должность оруженосца, состоявшего при особе рыцаря.

С вступлением в звание оруженосца молодые воспитанники в свободное время допускались к общению с патроном и его гостями: они присутствовали на пирах и беседах, наблюдали за поведением рыцарей, учились грации движений, осваивали нормы этикета, одновременно прислуживая за столом и оказывая услуги. В обязанности оруженосцев входил уход за оружием и доспехами патрона, попечение о лошадях, обучение их ратным приемам, несение дозорной службы. В военное время оруженосцы сопровождали рыцарей в их походах и наравне с ними участвовали в битвах. «При страшном столкновении двух рядов рыцарей, устремлявшихся друг на друга с опущенными копьями, – пишет Руа, – одни – раненные и опрокинутые поднимались, схватывали свои мечи, топоры, булавы, чтобы защититься и отомстить; другие – старались воспользоваться своим преимущественным положением над побитым неприятелем. Каждый оруженосец внимательно следил за действиями своего рыцаря; подавая новое оружие, отражая наносимые удары, поднимая его, подводя свежего коня, он помогал своему рыцарю ловко и усердно. Оруженосцам же вверяли рыцари пленных, взятых в пылу сражения. Тут молодой воин привыкал защищаться и побеждать и узнавал, способен ли он переносить столько трудов и опасностей» (7, с. 23).

Слабую и неопытную молодежь не подвергали таким опасностям, предпочитая готовить ее в воинских играх, способствующих выработке гибкости, ловкости и силы, обретению необходимого рыцарям мужества. Лишь по прошествии некоторого времени молодые люди начинали привлекаться к участию в боевых действиях, а перед посвящением в рыцари – и к участию в пробных турнирах, проводимых в канун состязаний своих сеньоров. Отличившиеся и удостоенные награды в пробных турнирах оруженосцы допускались к участию в основных рыцарских турнирах, что являлось одной из ступеней восхождения к рыцарскому званию, получаемому обычно в двадцать один год.

Обряд посвящения в рыцари представлялся чрезвычайно торжественно, проводился в присутствии заслуженных рыцарей и оруженосцев, сопровождался напутствием священника, чтение рыцарских законов и клятвой самого посвящаемого: «Обещаю и клянусь, в присутствии Господа моего и государя моего, положением рук моих на святом Евангелие, тщательно блюсти законы и наше славное рыцарство». Церемония посвящения включала вручение рыцарских доспехов, наделение собственным гербом, опоясывание мечом, и заканчивалась пиршеством. Проводившаяся в торжественной обстановке, эта церемония завершала этап нравственной, воинской и физической подготовки рыцаря, делала его полноправным членом рыцарского сообщества.

Рыцарское воспитание являет нам пример единственного в средневековой Европе светского образования. При всей его односторонности в нем просматривается стремление к гармоничному (в понимании феодала того времени) развитию человека, забота не только о духовном, но и о физическом совершенствовании, и в этом состояло его преимуще-



щество перед воспитанием монастырским. Реализуя цели формирования идеального дворянина своей эпохи, рыцарское воспитание не ограничивалось, как это было в Спарте, подготовкой некой военной машины, в силу чего получило широкое распространение среди европейского дворянства и долгие столетия существовало параллельно христианскому воспитанию. Содержание и организация рыцарского воспитания свидетельствуют о глубоком влиянии на формирование личности воспитуемых: идеалы рыцарства через корпоративное осознание их ценности обретали в процессе поэтапного прохождения всех ступеней подготовки индивидуальный смысл, становились личностно значимыми.

Литература

1. *Антология педагогической мысли христианского средневековья.* – М., 1994. – Т. 1.

2. *Второй устав Луцкой школы // Памятники Киевской Комиссии.* – Т. I. – Отд. 1.
3. *Ефимова Е. Рыцарство.* – М., 1914. – С. 50.
4. *Иванов К.А. Средневековый монастырь и его обитатели.* – СПб., 1910. – С. 31 – 48;
5. *Карсавин Л.П. Монашество в средние века.* – СПб., 1912.
6. *Монро П. История педагогики.* – Ч. I. Древность и средние века. – М.: Мир, б.г.и. – С. 226.
7. *Руа. История рыцарства. Пер. с фр.* – 7-е изд. – СПб., 1858. – С. 2 – 3.
8. *Рубинштейн М.М. История педагогических идей в ее основных чертах.* – 2-е изд. – Иркутск, 1922. – С. 100.
9. *Тарасов Н., Моравский. Культурно-исторические картины из жизни Западной Европы.* – М., 1903. – С. 77.
10. *Montalembert. The Monks of the West.* – Vol/ II. – New-York, 1896. – С. 423.

Сведения об авторах

Колпачев Виктор Васильевич – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой теории и истории педагогики СГПИ.

Курмелев Павел Валерьевич – аспирант СКСИ.

* * *



РАЗВИТИЕ ИДЕИ СОЦИАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА В ИСТОРИИ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ

М.А. Налбандьян

Использование средств искусства в плане социально-эстетического воспитания личности берет свое начало в истории древнейших цивилизаций, но наиболее целостная и обоснованная теория социально-эстетического воздействия средств искусства, в основу которой положен принцип о всестороннем и гармоническом развитии человека, была разработана представителями научной мысли Древней Греции.

Включая в себя идеи рациональности и гражданственности личности, идеи общественного блага и преданности своему Отечеству, идеи знания как добродетели, античная педагогика ставила задачи обеспечения индивидууму необходимой свободы, инициативы, равноправия и была направлена на укрепление общественного порядка, государственной системы (8). Воспитание здесь ориентировало личность на решение проблем внешнего мира, что связано с публичным характером жизни древних греков.

Так, в Спарте, хотя основное внимание и уделялось физическому, нравственному и политическому воспитанию, эстетическое воспитание также имело место. В него входили музыка, пение, религиозные танцы, что содействовало развитию моральных и физических качеств юношества. Танцы исполнялись в полном вооружении, что затрудняло движения, но в то же время приучало к обдуманному, организованному действи-

ям; музыка имела воинственный характер, возбуждая мужество и стойкость.

Если физическое воспитание стремилось развить в молодых людях терпение, силу, мужество, самообладание, преданность, подчинение аффектов рассудку, то эстетическое воспитание, преследуя также моральную цель, было направлено на достижение благовоспитанности, добродетели, грации и гармонии. Религиозные, военные, гражданские танцы не были забавой или развлечением, они имели социальный смысл, оказывая свое моральное и эстетическое влияние на молодежь. Сопровождая различные государственные и религиозные церемонии, танцы были своего рода "упражнениями в согласованных действиях" и соединяли в себе гармонию мысли, физического развития и эмоционального переживания.

В Афинах достижение идеала человеческой личности, гармоничного и прекрасного во всех отношениях, т. е. одновременно красоты и силы тела, а также души, осуществлялось через систему мусического и гимнастического образования, которое оказывало воздействие на ум, физическое развитие, вкус, нравственность и чувства человека (12).

Мусическое образование (искусство муз) имело первостепенное значение, поскольку воспитывало в молодежи этические качества, вело к упорядоченности в мыслях, чувствах, движениях и деятельности. Искусству, особенно музыке, в греческом обществе придавалось большое воспитательное значение, так как оно, будучи высшим выражением



деятельности, воплощало в себе общие законы морали. “Гимнастика для тела, музыка для души”, – таков был основной воспитательный принцип. Музыка понималась древними греками в широком смысле как деятельность под покровительством девяти муз, к которым принадлежали поэзия, драма, история, риторика, различные науки и музыка в узком смысле, которая и являлась важнейшим средством социального воспитания юношества.

Следует отметить, что практически все древнегреческие философы независимо от того, к какой философской школе или направлению они принадлежали, рассматривали различные виды искусства с точки зрения их влияния на формирование гражданского самосознания личности. Так, по мнению греческого философа Пифагора, музыка приносит покой и умиротворение, гармонию в человеческую душу, делает человека способным находить верный ритм своей жизни (в мыслях, поступках, речах), ощутить себя частью мирового целого (12). Именно он установил мелодии и ритмы, с помощью которых можно было оказывать воспитательное воздействие на молодых людей.

Другой греческий философ Платон в своей теории воспитания сделал попытку решить педагогическую проблему столкновения между общественным благом и индивидом (10). Он считал, что в государстве должна звучать только такая музыка, которая способна возвысить человека до уровня общественных требований и помочь осознанию своего гармонического единства с обществом. За музыкальным воспитанием детей государство обязано вести строгое наблюдение, определяя характер преподаваемой музыки, ее репертуар, так как его сила и мощь зависят от того, какая музыка в нем исполняется (9). Музыка должна приучать к почтительности и строгим

нравам, воспитывать мужество и умеренность. Она должна помочь человеку стать хорошим гражданином, поскольку “...ритм и гармония лучше всего проникают вглубь души и сильнее всего захватывают ее, принося с собою красоту, и делают душу правильно воспитанного человека красивой..., воспитанный посредством музыки должным образом остро почувствует всякий недостаток и в том, что нехорошо создано художниками, и в том, что нехорошо от природы; справедливо негодуя на это, он будет хвалить прекрасное и, с радостью принимая его душой, будет питаться им и становиться совершенным человеком; а безобразие он будет справедливо бранить и ненавидеть еще ребенком” (5, с. 21).

Эстетическая ценность искусства у Платона, таким образом, неотделима от его нравственной ценности, он выдвинул идею единства добра и красоты, этического и эстетического. Назначение искусства Платон видел в формировании высоко гражданской, гармонической, целостной личности.

Идея тождества нравственного и прекрасного лежала в основе научных взглядов Аристотеля, который считал, что искусство имеет духовную ценность, так как через него осуществляется синтез добра и красоты. Соединение этического и эстетического в искусстве позволяет ему выполнять воспитательную функцию.

Аристотель, как и Платон, полагал, что воспитание граждан является заботой государства. Он выделял физическое, нравственное и умственное воспитание, которые вместе являются необходимыми для счастливого существования. Физическое воспитание – воспитание тела (гимнастика), затем следует воспитание неразумной части души, т. е. желаний, страстей (моральное воспитание),



и, наконец, воспитание разумной части души (изучение наук и философии).

Среди средств морального воспитания Аристотель называл музыку и литературу, которые оказывают влияние на нравственные качества человека, его психику и этику. Однако музыка являлась основным средством воспитания (3). Анализируя воздействие ладов и ритма в музыке, он отмечал, что они оказывают разное влияние на слушателей, вызывая в них те или иные настроения. Аристотель подразделял мелодию на этическую (действующую на нравственные качества человека), практическую (вызывающую волю к действиям), энтузиастическую (приводящую к состоянию восторга). В воспитании, по его мнению, нужно пользоваться мелодиями и ладами этического характера, руководствуясь тремя основными принципами: "...держаться середины, добиваться возможного, стремиться к пристойному" (5, с.100). Аристотель отмечал, что музыкальное воспитание должно осуществляться в юности, так как содержание музыки соответствует природе этого возраста, когда "... люди не склонны, по доброй воле, налегать на что-либо им неприятное, а музыка как раз, по своей природе, принадлежит к числу таких предметов, которые доставляют приятное" (5, с.96).

На примере музыки Аристотель рассматривал искусство как средство 1) развлечения и отдыха; 2) интеллектуального удовольствия; 3) нравственного воздействия; 4) "очищения". В рамках нашего исследования наиболее важным представляется именно третья функция искусства, которая отвечает за нравственное воспитание и очищение, приводящее к гармонии чувств и эмоций.

Таким образом, искусство дает возможность приятного времяпрепровождения, отдохновения от трудовой деятельности, передает знания о мире и

сфере человеческой практики, осуществляет нравственное воспитание. При этом возможности различных видов искусства здесь неравноценны. Как уже отмечалось, музыка наиболее сильно передает настроения и переживания, апеллируя к человеку через его чувства, слух. Изобразительные искусства в меньшей степени воспроизводят нравственные состояния и переживания, но обладают большей возможностью для созерцания величественного и прекрасного. Промежуточное положение в этом смысле занимает театральное искусство, особое значение которого состоит в его катарсической функции.

Воспитывать молодежь, как считал Аристотель, следует на лучших образцах искусства, избегать непристойного, стремиться к добру и справедливости, благородному и добродетельному. Искусство в концепции философа ведет к добродетели и служит одновременно средством этического и эстетического воспитания личности в соответствии с идеалом ее целостного и гармонического развития (3).

Если в период античности эстетическое воспитание было гармонично вплетено в систему развития личности человека, то в средние века внимание педагогики было сосредоточено главным образом на проблеме нравственного воспитания. Поскольку в духовной жизни общества господствующее положение занимала религия, воспитание имело преимущественно богословское содержание.

В период раннего средневековья происходило становление христианства, которое относилось к искусству первоначально остро негативно, как к источнику распространения "скверны" и "богохульства" (1). Все земное и чувственное воспринималось как безнравственное. По мнению идеологов раннего христианства, искусство приносит эстетиче-



ское наслаждение, что противоречит церковным догматам, так как наслаждаться можно только богом, а значит искусство есть порождение дьявола и должно быть исключено из жизни людей.

С утверждением христианства (IV в.) произошли изменения в отношении церкви к искусству. Поиск средств, укрепляющих систему духовного господства, пропагандирующих религиозные идеи, заставил отцов церкви обратиться к искусству, которое было призвано выражать этический и эстетический идеал христианства.

Красота в этот период понималась как средство достижения нравственности, она не могла существовать без добра и добродетели (8). Высший духовный смысл красота обретает тогда, когда она соединяется с добром и истиной, а этот синтез осуществляется лишь в боге, как идеальном совершенстве.

Воспитательная функция искусства в средние века состояла в том, чтобы отвлечь человека от низменного, земного и приобщить к духовной красоте, благочестию. Искусство было важнейшим средством воспитания молодежи, оно способствовало формированию нравственных, гражданских ценностей личности. Обучение искусству входило в систему общего образования того времени, которое осуществлялось преимущественно в монастырских школах, а позже в университетах, где среди прочих факультетов существовал и факультет искусств. Перед молодежью ставилась задача освоения "семи свободных искусств", полезных для христианина, на которых и основывалось средневековое образование. В "семь свободных искусств" наряду с другими науками входила музыка, которой отводилась значительная роль в системе обучения и воспитания.

Средневековые педагоги, философы и богословы разделяли мнение античных авторов о большой силе воздействия музыки на внутренний мир человека, так как она связана с "нравственным строем души". Так, Боэций в своем трактате "Наставления к музыке" был согласен с Платоном в том, что характер музыкального произведения, его лад независимо от возраста слушателя оказывают влияние на его нравы: "распутные" лады расслабляют и побеждают дух, энергичные закаляют его. Поэтому нужно слушать музыку стыдливую и скромную, так как "...нет более доходчивого пути к душе для наук, чем через уши, ...через них достигают глубин ритмы и лады, нет сомнения, что они-то и воздействуют на мысль, делая ее сообразной им самим" (1, с.236).

Иоанн Коттон видел пользу музыки в ее эмоционально-воспитательном воздействии. Как свободное искусство, которое является для человека врожденным талантом, музыка оказывает большое влияние на его внутренний мир. Она "...ласкает слух, поднимает дух, воодушевляет воинов на совершение воинских подвигов, призывает назад пошатнувшихся в вере и отчаявшихся, дает силу путникам, обезоруживает злодеев, смягчает людей разгневанных, дает радость в печали и заботах, прекращает раздоры, полагает конец суетным помыслам, усмиряет гнев безумцев" (2, с.21).

Таким образом, в период средневековья воспитание человека средствами искусства осуществлялось в рамках христианской идеологии с целью поддержания в гражданах божественного благочестия, нравственного послушания.

Эпоха Возрождения, характеризующаяся переходом от теоцентрического к антропоцентрическому пониманию мира, выдвинула идею гуманизма, реализации человеком своих способностей, стремлений к земному счастью (12). Гу-



манизм провозгласил веру в человеческие возможности, в его земную "божественность", призвав к жизненной активности.

В системе воспитания сохранился моральный элемент, но в отличие от предыдущего периода развитого средневековья, здесь он имел большее практическое влияние на жизнь. Наиболее существенной чертой, обозначившей переход от старого воспитания к новому, явился эстетический элемент. Удаленный из средневековой педагогики из-за несоответствия с аскетическими идеями, он был вновь возвращен и стал самой сущностью жизни. Эстетический элемент особенно ярко проявился в изучении литературы, которая занимала главенствующее положение среди "семи свободных искусств", сохранившихся в образовательной программе. Но он проник и в другие науки, такие, как грамматика, риторика, а также воплощался в поведении и поступках человека.

Идея о всестороннем развитии личности в период Возрождения вновь начала разрабатываться. Было восстановлено понятие свободного воспитания, содержащего в себе физический, моральный, эстетический, литературный, социальный, а также отвлеченно-научный, теологический и церковный элементы. Целью воспитания ставилось формирование свободного, общественно полезного, нравственного человека, готового реализовать свои знания и способности во благо государству и своим ближним.

Видные деятели той эпохи (Э. Роттердамский, Т. Мор, М. Лютер, Ф. Рабле) видели в образовании и эстетическом воспитании средство гуманизации общества и изменения церковных отношений (12). Т. Мор обращал внимание на важность приобщения к искусству, куда он относил обучение музыке, посещение музеев и библиотек. М. Лю-

тер считал, что благородная музыка имеет важное дисциплинарное значение, она делает людей нравственнее, мягче, нежнее и разумнее. Ф. Рабле наряду с другими учебными предметами указывал на обязательное изучение музыки.

Новое время ознаменовало начало нового этапа в развитии проблемы социально-эстетического воспитания и роли искусства в формировании личности. Просветители XVII века видели в искусстве средство преобразования и гармонизации индивидуальной и общественной жизни. Они признавали идею о социальном назначении искусства, которое воспитывает человека в духе гражданских добродетелей, способствует развитию его творческой активности, благодаря воздействию на эмоционально-нравственную сферу. В значительной мере новая постановка этой проблемы обязана деятельности Шарля Роллена, сторонника эстетической тенденции воспитания. По его мнению, хороший вкус, чувство гармонии и прекрасного, приобретенные в результате эстетического воспитания, передаются в общественную жизнь, совершенствуя нравы и все человеческое существование.

Представители английского Просвещения А. Шефтсбери, Ф. Хатчесон, Д. Юм, А. Смит выдвигали идею единства этического и эстетического, нравственности и красоты. Искусство, как они считали, является той силой, которая способствует культурному и моральному развитию общества и личности.

Понимание искусства как красоты и блага составляло основу эстетических взглядов А. Шефтсбери (14). Он относил искусство к разряду высшей, верховной красоты, которая отражает красоту, взятую из реальной, окружающей жизни. Человек обладает природной склонностью к добру и красоте, в нем заложена любовь к красоте чувств, изящным движениям. На основе этого искусство вы-



полняет свою воспитательную функцию, являясь средством исправления нравов, так как оно позволяет человеку увидеть, как в зеркале, и познать других людей, а главное – себя.

Ф. Хатчесон также следовал принципу единства красоты и добродетели (13). Он, как и Шефтсбери, считал, что нравственное чувство является врожденным в человеке и всеобщим. Но оно может быть развито и с помощью воспитания. В этом важная роль принадлежит искусству, как средству укрепления нравственности. Обращение к нашему моральному чувству в искусстве способствует усилению его морального воздействия и одновременно получению удовольствия. Особенно это касается музыки, которая активно влияет на наши чувства и настроения. Целью воспитания, по его мнению, должно быть достижение нравственно-эстетического идеала в развитии человека. А облагораживание личности приведет к совершенствованию всего общества.

Д. Юм и А. Смит видели воспитательную функцию искусства в укреплении социальной общности, нравственном совершенствовании личности. Согласно Д. Юму, прекрасные искусства способствуют возникновению приятных положительных эмоций, наделяют изяществом чувствования, "...отвлекают дух от суеты всяческих дел и корыстных устремлений, влекут к размышлениям, располагают к покою и вызывают приятную меланхолию, которая из всех состояний духа больше всего подходит для любви и дружбы" (13, с.345). А. Смит отмечал, что благодаря подражательной способности искусства передавать различные состояния (чувства, страсти), оно облагораживает и объединяет людей, связывая их вместе в обществе.

Таким образом, английские мыслители видели в искусстве средство развития природной потребности человека,

которая уже изначально находится в гармонии с нравственной сферой.

Яркий представитель французского Просвещения XVIII века Ж.-Ж. Руссо придерживался моралистического понимания в отношении искусства. Подобно Платону, он выдвинул моральные нормы, нравственные принципы общества в качестве всеобщих, высших ценностей культуры (7). Целью воспитания, по его мнению, является формирование человека-гражданина, обладающего соответствующими социальными качествами. Оно осуществляется через решение вопроса о путях достижения гармонии "естественного" и "гражданского" в человеке. Общественная среда формирует вторую – гражданскую природу человека, которая должна влиться в его естественное начало. Социальное воспитание, согласно Руссо, готовит индивидуума к жизни в обществе, к выполнению своих гражданских обязанностей во благо общества и самого себя (11).

Следует отметить, что позиция Руссо в отношении искусства основывалась на тезисе единства добра и красоты, отождествлении этических и эстетических задач и была очень близка позиции Платона. Но в отличие от него Руссо, с одной стороны, видел в искусстве причину морального разложения общества, так как безнравственное начало, как он считал, заложено в самом эстетическом принципе. Так, Руссо не признавал нравственного значения театра, который "украшает" нравы, а не улучшает их. В зрелищах, по его мнению, нет места пышности и роскоши, они должны быть проникнуты патриотизмом, как в древнегреческую эпоху. Критикуя современное искусство, Руссо требовал превращения театра в орудие морали, за которым необходимо установить жесткий контроль.

Образцом музыкального искусства для Руссо являлась музыка Древней Гре-



ции, чьи мелодии и ритмы способны воодушевлять, воспитывать этические качества человека. Эти характеристики, как он считал, отсутствуют во французской музыке его времени.

С другой стороны, Руссо был вынужден признать, что искусство может содействовать поддержанию порядка в обществе, совершенствованию его нравов, но в том случае, если произведения искусства и их создатели обладают ясной моральной позицией, осознают возлагающуюся на них ответственность. Искусство, по мнению Руссо, должно воспитывать в человеке гражданский патриотизм, сознательность, формировать его нравственную сферу, т. е. быть только средством морального воздействия.

Другой точки зрения на проблему воспитания искусством придерживались представители немецкого Просвещения И. Кант, Г. Лессинг, И. Гете, Ф. Шиллер. Они видели цель искусства в самой красоте, которая вызывает и воспитывает чувства.

Например, И. Кант определял искусство как материальное, внешнее выражение эстетического идеала, несущее в себе конкретное нравственное содержание. Этические интересы являются, по Канту, основой прекрасного, “моральный закон” служит ориентиром практического разума в эстетической оценке, поведении людей. Философ утверждал, что “...прекрасное есть символ нравственно доброго; и только поэтому ... оно нравится и притягивает на согласие другого; при этом душа осознает известное облагораживание и возвышение над простой восприимчивостью удовольствия от чувственных впечатлений и судит о достоинстве других по сходной максиме своей способности суждения” (6, с.228).

Кант видел в искусстве также средство общения между людьми, оно “...поднимает культуру душевных сил

для сообщения их обществу”. Такое общение, в свою очередь, вызывает у людей положительные эмоции. Но это “...не удовольствие от наслаждения, а удовольствие от рефлексии” (6, с.179).

Сравнивая прекрасные искусства между собой по их воспитательно-эстетической ценности, Кант считал, что ведущее место среди всех занимает поэзия, так как она “...эстетически возвышается до идей”, дает свободу воображению и укрепляет душу (6, с.200). Далее располагаются музыка, которая глубоко волнует эмоции и чувства, и живопись, проникающая в мир идей и расширяющая область созерцания. Главная воспитательная задача искусства в этой связи – совершенствование интеллектуального, эмоционального и морального потенциалов человека.

Разделяя позицию Канта относительно самостоятельности понятий красоты и добра, Г. Лессинг и И. Гете отстаивали эстетическую сущность искусства. Г. Лессинг видел в красоте, подчиненной законам истины и выразительности, источник наслаждения. Искусство имеет бесспорное влияние на характер народа, поэтому оно должно контролироваться государством.

По мнению И. Гете, искусство “...гармонирует с лучшими сторонами ... природных данных, потому что оно сверхъестественно, но не вне естества” (4, с.62). Настоящее восприятие произведений искусства доступно только “гармоничному духу”. Такой человек сможет увидеть всю правду изображаемого, ощутить потребность возвыситься до уровня художника, осознать “надземность” этого особого эстетического мира, будет стремиться к более благородному существованию. Искусство, как и природа, обладает особой силой, глубиной, оно “... запечатлевает наивысшие мгновения ... поверхностных явлений, познавая и признавая заключенные в них



закономерности, запечатлевает совершенство, целесообразные пропорции, вершину прекрасного, достоинство смысла, высоты страсти” (4, с.121).

Воспитательное значение искусства, как считал Гете, заключается в том, чтобы смягчать нравы, питать разум, возвышать и образовывать человека. Искусство у Гете – это “... целительный родник для каждого”, “...подкрепление чувств и хороших основ для зрелого мужа”, “... великий источник подлинных знаний для юноши” (4, с.66).

Ф. Шиллер видел в искусстве цель и средство воспитания. Искусство оказывает свое положительное влияние на нравственность в том случае, если оно проявляет свое эстетическое воздействие и свободно от нравственной цели, т. е. нравственная задача искусства не является главной, поскольку этическая сфера составляет лишь часть человеческой природы, а искусство включает в себя все стороны человеческой жизни. Высшей целью искусства, согласно Шиллеру, является эстетическое удовольствие. Именно удовольствие и наслаждение от прекрасного и возвышенного укрепляет нравственные чувства человека. Искусство воздействует на нравственность “...не только потому, что доставляет удовольствие путем нравственных средств, но и потому, что удовольствие, доставляемое искусством, служит само путем к нравственности” (15, с.28).

Если мы обратимся к философской концепции Г.Ф. Гегеля, то в ней искусство рассматривается как один из способов познания абсолютного духа. Философ выделял три ступени развития абсолютного духа, посредством которых происходит самопознание: созерцающую (искусство), представляющую (религия) и понятийно мыслящую (философия) (12). Искусство как чувственное созерцание является первоначальным этапом постижения идеи, с помощью ко-

торого через чувственный образ до сознания доводится истина, т. е. оно отражает абсолютное (содержание) через образное (форму). Будучи чувственной формой образного проявления абсолютного духа, искусство (идея прекрасного) получает воплощение в действительности в трех формах: всеобщей (единство цели и идеала); особенной (полное, адекватное воплощение идеи); единичной (реализация в отдельные виды искусств).

Гегель разделял идею Канта о незаинтересованности и самостоятельности эстетического начала, утверждая, что цель искусства заключается в нем самом. Гегель также признавал в искусстве познавательную ценность, так как оно раскрывает истину, дает возможность человеку осознать себя.

Значительное место занимала проблема воспитания средствами искусства в педагогических воззрениях И.Ф. Гербарта, Ф. Фребеля, Л. Штрюмпеля (12).

И. Герbart отмечал необходимость формирования в человеке эстетического интереса. В обучении он выделял шесть интересов: эмпирический (интерес к наблюдению), симпатический (симпатия), спекулятивный (размышление), социальный (чувство общности), эстетический (интерес к прекрасному), религиозный (религиозное настроение). Отсюда целью обучения, по мнению Гербарта, является возбуждение многостороннего интереса. Все интересы взаимосвязаны друг с другом, так, например, эстетический интерес может повлиять на развитие социального. Формирование эстетического интереса осуществляется при условии спокойствия души через механизм подражания (воспроизведения в процессе рисования, пения, чтения литературы).

Особое внимание развитию художественного инстинкта у детей уделял Ф. Фребель. По его мнению, пение, рисование, живопись и скульптура должны



быть обязательными предметами обучения. Выявление творческих способностей, развитие эстетических задатков наряду с воспитанием других качеств являются необходимыми условиями процесса образования и воспитания средствами искусства, успешного формирования всесторонне развитого человека.

Л. Штрюмпель выделял три высших формы сознания: логическую (познавательную), эстетическую (чувства), этическую (желания). Они являются тремя основными элементами психической жизни человека. Особое место, как он считал, занимает эстетическая форма сознания, поэтому воспитанию чувств, эстетическому образованию должно уделяться повышенное внимание.

Остановимся на понимании рассматриваемой нами проблемы сторонником социально-трудового образования и гражданского воспитания Г. Кершенштейнером. Основное внимание он уделял политическому воспитанию молодежи, в которое, как он считал, входят гражданский долг, любовь к отчизне, ответственность и осознание своего предназначения для государства (12). Школа, по его мнению, должна воспитывать молодежь также в эстетическом, нравственно-религиозном и физическо-гигиеническом отношении. При этом правильное эстетическое воспитание окажет положительное влияние на нравственное воспитание. Прислушиваясь к "божественным звукам", человек постепенно отстраняется от низменных страстей и желаний, обретает жизненную энергию и может осмыслить стоящие перед государством культурные задачи. Такое воспитание, согласно Кершенштейнеру, способствует увеличению как духовной, так и экономической силы страны.

Таким образом, проблема воспитания с помощью средств искусства человека-гражданина, осознающего и готового исполнять свой нравственный долг

перед обществом, нашла широкое освещение в трудах зарубежных прогрессивных мыслителей прошлого, а также отражение в образовательной системе того времени.

Хотелось бы подчеркнуть, что мы остановились на характеристике наиболее значимых в истории науки педагогических теорий и систем. Анализ теоретических воззрений и образовательно-воспитательной практики зарубежной науки по проблеме социально-педагогического воздействия искусства на формирование духовной культуры человека позволил нам установить, что в истории философско-педагогической мысли накопился позитивный опыт использования средств искусства в воспитании подрастающих поколений. На современном этапе исследований педагогической науки, когда осуществляется поиск эффективных способов и методов идеалосообразного усовершенствования личности, ее гармоничного и всестороннего развития, становится очевидным, что решение поставленных задач воспитания невозможно без выявления и рационального использования ценного научного наследия прошлого.

Литература

1. *Антология педагогической мысли христианского средневековья: В 2-х т. Т.1. В Христе сокрыты все сокровища премудрости / Сост. и общ. ред. В.Г. Безрогова, О.И. Варьяш. – М.: АО Аспект-пресс, 1994.*
2. *Антология педагогической мысли христианского средневековья: В 2-х т. Т.2. Мир преломился в книге: воспитание в средневековом мире глазами ученых наставников и их современников / Сост. и общ. ред. В.Г. Безрогова, О.И. Варьяш. – М.: АО Аспект-пресс, 1994.*
3. *Аристотель. Сочинения: В 4-х т. Т.4. / Общ. ред. А.И. Доватура. – М.: Мысль, 1984.*
4. *Гете И.В. Собрание сочинений: В 10-ти т. Т.10. Об искусстве и литературе / Под общ. ред. А. Аникста и Н. Вильмонта. – М.: Худож. лит., 1980.*
5. *Зелинский Ф.Ф. Педагогические воззрения Платона и Аристотеля / Под ред. Ф.Ф. Зе-*



- линского. – Петроград: Школа и жизнь, 1916.
6. Кант И. Критика способности суждения. – М.: Искусство, 1994.
 7. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989.
 8. Монро П. История педагогики: В 2-х т. Т.1. Древность и средние века / Под ред. Н.Д. Виноградова. – М.: Мир, 1911.
 9. Платон. Государство. Законы. Политик / Предисл. Е.И. Темнова. – М.: Мысль, 1998.
 10. Платон. Собрание сочинений: В 4-х т. Т.1. / Общ. ред. А.Ф. Loseva и др. – М.: Мысль, 1990.
 11. Руссо Ж.-Ж. Избранные сочинения: В 3-х т. Т.1. / Сост. и авт. вст. статьи И.Е. Верцман. – М.: Гослитиздат, 1961.
 12. Соколов П. История педагогических систем. 2-е изд. – Петроград: Изд. В.С. Клестова, 1916.
 13. Хатчесон Ф. и др. Эстетика. – М.: Искусство, 1973.
 14. Шейдтсбери А. Эстетические опыты / Под общ. ред. М.Ф. Овсянникова. – М.: Искусство, 1974.
 15. Шиллер Ф. Собрание сочинений: В 7-ми т. Т.6. / Под общ. ред. Н.Н. Вильмонта и Р.М. Самарина. – М.: Гослитиздат, 1957.

Сведения об авторе

Налбандьян Маргарита Альбертовна – заведующая кафедрой исполнительских дисциплин факультета искусств Ставропольского государственного педагогического института, кандидат педагогических наук, доцент. Имеет более 20 научных публикаций, в том числе 1 монографию, дидактические пособия. В сферу научных интересов входит исследование проблем социально-эстетического воспитания молодежи средствами искусства.

* * *



СИСТЕМА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШВЕЙЦАРИИ XIX ВЕКА ГЛАЗАМИ РУССКОГО ПУТЕШЕСТВЕННИКА

М.Н. Кубанова

Русский педагог, этнограф и беллетрист Иван Дмитриевич Белов (18? – 1886г.), родился в Нижнем Тагиле в семье известных нижнетагильских управляющих и приказчиков, был народным учителем, а затем инспектором Павловской учительской семинарии. Стал писателем и составителем учебников по истории и географии (1) В 50-60-х гг. путешествовал по России, а в 70-х годах XIX века осуществил первый выезд за границу и посетил Германию и Швейцарию, в результате чего на свет появились его записки «Путешествие по Германии и Швейцарии от Петербурга до Монблана» (СПб., 1875) (2) Поскольку Белов, как он сам признавался, за рубежом был впервые, впечатления от увиденного у него остались самыми восхитительными, и он не смог не поделиться ими с читателями. Следует отметить, что его заметки имеют подзаголовок «Путеводитель и чтение для юношества», что указывает на характер самой работы и на цели ее написания. В связи с этим, автор старался дать читателю всеобъемлющее описание всего увиденного и понятого, чтобы сложилось полное впечатление не только о красотах природы, пейзажей, архитектуры, но и об историческом прошлом увиденных стран, об их людях, нравах и обычаях, о государственном устройстве и об особенностях школьного образования в этих государствах. Все это можно прочитать в данном «путеводителе», который, как мы уже заметили, выходит далеко за рамки избранного автором жанра.

Поскольку И.Д. Белов был педагогом, его не могли не заинтересовать традиции, сложившиеся в системе швейцарского образования. Он достаточно четко подмечал тонкости и особенности подходов к обучению детей в школах в отдельных кантонах Швейцарии. И, в конечном итоге, суммировав все увиденное, он сделал ряд интересных, неоднозначных выводов, о чем и пойдет речь в данной статье.

Следует отметить, что о системе швейцарского образования в России к 70-м годам XIX века уже кое-что знали. Благодаря популяризации идей Песталоцци и Фелленберга, работавших в Швейцарии и создавших свои системы воспитания подрастающего поколения, в России даже сложилось мнение о том, что Швейцария – это «классическая, уже установившаяся страна педагогического искусства» (3) К этому времени были опубликованы и исследовательские работы по истории Швейцарии, рассматривавшие различные аспекты швейцарской жизни, и заметки ранее побывавших в Швейцарии путешественников, которые хотя бы вскользь, но характеризовали этот институт, и впечатления профессиональных педагогов, посещавших Швейцарию непосредственно с целью изучения процесса обучения детей.

Известно, что первая книга, посвященная Швейцарии, вышла в России еще в 1778 году. Это было сочинение, переведенное с немецкого языка Петром Ковалевым и изданное под названием «Швейцария с присоединенными к ней землями, из Бишинговой «Географии»» (СПб., 1778) В 1789 году в Швейцарии



побывал знаменитый русский историк и писатель Николай Михайлович Карамзин, который написал после этого «Письма русского путешественника», составившие в истории знакомства русского читателя с жизнью Швейцарии конца XVIII века «одну из самых ярких глав» (4) К началу XIX века относятся записки другого русского путешественника – Д. Горихвостова, совершившего «вояж свой по Швейцарии... с небольшим в месяц, благодаря Провидению, без худых приключений» в 1804 году (5) Работа называлась «Письма россиянина, путешествовавшего по Европе с 1802 по 1806 г.» (М., 1808, кн. III).

После этого в Швейцарии побывало довольно много российских граждан, некоторые из которых оставили после себя воспоминания, путевые заметки, дневники. Это известные нам В. Жуковский, Н. И. Греч и А. И. Тургенев и менее знакомые А. Г. Глаголев, П. Ковалевский и С. Елпатьевский, а также множество других малознакомых имен, кого Швейцария не оставила равнодушным к своим красотам и людям (6) К тому же, в России в это время появляется довольно в большом количестве переводная литература по истории швейцарского государства. Наиболее интересными и познавательными можно признать работу «Путешествие господина Бури по альпийским горам», изданную в Москве в 2 частях еще в 1801 г., и исследование Берлепша «Швейцарские Альпы и альпийская жизнь», опубликованное в Санкт-Петербурге в 1872 г.

Среди тех, кто ездил в Швейцарию специально для ознакомления с системой образования, особо можно отметить известного русского педагога Константина Дмитриевича Ушинского, который в начале 60-х гг. был послан в командировку за границу для изучения женского образования за рубежом. В 1862 и в 1863 гг. в «Журнале Министерства народного

просвещения» были опубликованы семь его писем из Швейцарии, позднее оформленные в отдельные работы «Педагогические заметки о Швейцарии» и «Педагогическая поездка по Швейцарии» (7) В них К. Д. Ушинский давал подробное описание организации образования в Бернском кантоне, прежде всего постановку начального обучения и женского образования, а также описал систему функционирования учительских семинарий в немецкоязычных городах Швейцарии – Мюнхенбухзее, Веттингене и Цюрихе (8).

Не зная все эти работы учитель И. Д. Белов перед своей поездкой в Швейцарию, конечно же, не мог. Скорее всего, эта информация только подогревала интерес к ознакомлению с особенностями «школьного дела». Тем и интересны для нас выводы автора, поскольку они сделаны не дилетантом, а человеком сведущим и опытным. Кроме этого, интересны они и тем, что автор попытался четко зафиксировать самые существенные различия в подходах к обучению детей в школах на примере отдельных кантонов, в чем и состояла основная сложность. На тот момент уже было известно, что в Швейцарии единой системы образования не существует. Так, например, побывавший в Швейцарии во второй половине 1865 г. директор Николаевской городской гимназии в своих письмах отмечал, что «в Швейцарии, в этой маленькой стране, почти каждый Кантон имеет особые для своих училищ положения, устав, программы и руководства, которые все составляют согласно местным условиям и требованиям общества, и поэтому иногда резко отличаются друг от друга. Если к этому еще прибавить то странное явление, что высшее училищное начальство кантона Цюриха, в котором я до сих пор главным образом жил, мало заботится о подробном и обстоятельном изучении устрой-



ства школ в других Кантонах, а довольствуется только поверхностным их знанием (что более или менее зависит от того, что цюрихские школьные узаконения и училищное устройство и управление считаются лучшими, и что Кантон этот вообще служит всегда образцом для прочих); – то понятно, что, живя в Кюснахте или Цюрихе, можно только получить общее представление об устройстве народных швейцарских школ, и очень трудно или даже невозможно приобрести себе подробные сведения и проследить исторический ход их развития, без чего, как мне кажется, нет возможности дать себе сознательный отчет о современном состоянии упомянутых учреждений» (9)

В такой сложной ситуации оказался и И.Д. Белов, который, однако, о подобных трудностях не сообщал. Напротив, он отмечал, что министерские чиновники во всех кантонах откликнулись на просьбу ознакомиться с учебными заведениями «с такой охотой и готовностью», что трудно было поверить, «что подобные дела могут делаться так скоро и так предупредительно» (10) О такой мобильности чиновников от школы, кстати, упоминал еще К.Д. Ушинский. Для знакомства со школами Цюриха, он должен был получить разрешение в городском муниципалитете. И более всего он был удивлен тому, что чиновник, «узнав, что я русский и желаю видеть школы, мигом мне помог, что мне нужно, дал мне записку, входную визу и книжку «Школьный закон Цюрихского кантона». «Все дело, на которое в иной столице потребовалось бы дня три, – записал в своем дневнике К.Д. Ушинский, – было кончено в 15 минут» (11)

Итак, посетив сначала Германию, И. Белов был восхищен ходом и методами обучения в Мюнхен-Бухзеской семинарии, которую называет одной из лучших семинарий в Германии и Швей-

царии. Но, отмечая качество методической стороны процесса, автор сожалел, что «механизму обучения не достаёт души, не достаёт жизни» (12) В связи с этим, путешествуя по немецкоязычной Швейцарии, он обратил свое внимание на здешний процесс обучения, вероятно, желая найти отличия. Но, как оказалось, «школа немецкой Швейцарии, как и все немецкие школы, походит на машину, прекрасно действующую, но мертвую» (13) Этот вывод он сделал после посещения одной из школ в протестантском Берне. Кроме того, Белов, как утверждает он сам, стал свидетелем странных и возмутительных, по его словам, действий со стороны семинаристов, «практикующих в школах». Они, пишет Белов, находясь на практике в школе целый год, «без малейшего стеснения колотят детей чем попало даже по голове, рвут их за уши, дают очень чувствительные тычки». Возмущаясь увиденным, Белов восклицал: «Мы никак не ждали встретить подобную систему воспитания в стране, в которой все так много ратуют за гражданскую свободу». «Возможно ли так угнетать человеческую природу? Возможно ли подобным путем достигнуть каких-нибудь благотворных результатов по отношению к детям?» – задавался он справедливыми вопросами и делал следующие выводы: «Забитых, тупых рабов воспитывают при посредстве подобных мер, а не свободных граждан» (14) Рассуждая об этом и отмечая, что «в элементарной школе мы застали целый ряд карапузиков, стоявших у стены, за наказание», что, по мнению Белова, «равным образом дурацкое, ни к чему не ведущее наказание», автор, вероятно, забыл о случаях применения розг в российских школах того времени.

Вслед за Берном, Белов посетил город и кантон Фрибург, отличающийся от столицы конфедерации тем, что давно уже обрел статус двуязычного города и



кантона-билингва, где сосуществуют два равноправных языка – немецкий и французский, что позволяет говорить и о существовании двух достаточно разных культур и двух систем образования в том числе. Кроме того, Фрибург известен был тем, что являлся фактическим центром католичества в Швейцарии. Ни в одном другом городе не было и нет такого количества монастырей, причем, принадлежавших самым различным католическим орденам. Это отмечали многие исследователи и путешественники. Путешествовавший еще в 1823 г. Андрей Гаврилович Глаголев, чиновник Министерства иностранных дел, отметил в своих «Записках русского путешественника», что Фрибург «походит более на город испанский или итальянский: в одних стенах его находится семь монастырей; не говорю уже о двенадцати прочих, рассеянных по разным местам кантона» (15). Он же тогда написал и о том, что огромное влияние в кантоне и городе имеют иезуиты, которые, как отмечал Глаголев, «отправляют должность профессоров в семинарии и гимназии» (16). Он указал на различия между этими учебными заведениями. Семинария, – писал Глаголев, – «есть высшее училище кантона... В ней преподают богословие, нравственную философию, метафизику, логику, физику, математику и каноническое право; а в гимназии учат языкам латинскому, немецкому, французскому и словесным наукам» (17). В то же время, несмотря на достаточно большое количество учебных заведений, замечал путешественник, в кантоне и городе «науки и искусства вообще находятся не в цветущем состоянии» (18). Причину этого автор видел в «схоластической методе учения, имеющей одностороннюю цель». «Воспитанием юношества, – констатировал он, – исключительно заведывают здесь монахи, которые заботятся не столько об образовании граждан, сколь-

ко о приготовлении каноников и клириков» (19). Так было во Фрибурге, по данным Глаголева, в 20-х годах XIX в. В соответствии же с впечатлениями И.Д. Белова становится ясно, что и к 70-м годам XIX в. изменилось там немного. Теперь уже Белов категорически утверждал, что «католичество задавило своим губительным влиянием все свободные и разумные проявления духовной природы населения», а школы «служат только орудием для утверждения в народе всего того, чем держится католический мир» (20). А в целом, делал вывод Белов, «Фрибург со своими монахами производит на путешественника тяжелое впечатление» (21).

Тем более приятным был для него переезд во французскую часть Швейцарии, в один из красивейших городов страны, «прелестный по месторасположению» город Лозанну. Этот город, в представлении Белова, был пропитан духом свободы, который начал развиваться в ней с XVIII в. А надо заметить, что Лозанна долгое время находилась под владычеством Берна, и только в 1803 г. стала свободным городом. Дух свободы и открытость и жизнерадостность жителей («Лозанцы живы, в высшей степени симпатичны», – отмечал Белов) отразились и на системе образования. Как утверждал автор, в Лозанне «немало учебных заведений: в ней есть Академия: с двумя факультетами, права и теологии, Гимназия, промышленная, нормальная и другие школы» (22). Но более внимательному осмотру подверглись учительская семинария, несколько элементарных (начальных – М.К.) школ и детские сады. В результате Белов делал следующие выводы: «Если смотреть на дело образования со строгой педагогической точки зрения, то учебные заведения Лозанны много уступают таковым же в кантонах немецкой Швейцарии, например, в кантонах Бернском, Базельском».



Чем же? Он дает разъяснение: «В школах французских кантонов ребенок никогда не приобретет той основательности в знании школьного курса, которую дают школы немецких кантонов». Но, вместе с тем, он справедливо отмечал тот большой плюс, который имелся в школах французской Швейцарии. Там, по словам Белова, невозможно встретить «забитости в детях, составляющей обычное явление в школах немецкой Швейцарии, что происходит, как от суровой дисциплины, так и от методов обучения, прекрасных с механической стороны, но прилагаемых к делу мертво и педантично» (23). Это же мнение он вынес и после посещения детского сада в Лозанне (*Ecole enfantine*), который пришлось ему «гораздо более по сердцу», чем детские сады в Германии. Он убеждал читателя, что «французские сады, чуждые немецкого педантизма, несравненно более достигают цели, чем в Германии. Дети веселы, играют охотно; им доставляется в известной степени полная свобода, без которой немислимо воспитание маленьких детей» (24). И все же, при сравнительном анализе школ двух частей страны в путешественнике и, прежде всего, в педагоге И. Д. Белове возобладали тенденции к основательности, фундаментальности образования, иначе он не сделал бы после всего рассказанного читателю вывода о том, что, все-таки, «школы немецких кантонов в педагогическом отношении несравненно выше школ французских кантонов, за исключением детских садов, которые во французской Швейцарии гораздо лучше детских садов немецкой Швейцарии» (25). Таково «общее его мнение» о школах страны.

Но на этом интересные характеристики некоторых аспектов школьного образования Швейцарии у Белова не исчерпываются. Хотелось бы остановиться еще на двух моментах, которые заинте-

ресовали нашего путешественника, и которые очень поучительны для современной России. Прежде всего, вопрос о преподавании основ религии в школе. Понятно, что в кантонах, где школа находилась в руках церковников, монахов, иезуитов говорить о методах преподавания этой дисциплины не приходилось. Будучи во Фрибурге, возмущенный Белов записал в своем дневнике, что здесь «школьные учителя не позволят ребенку обмолвиться ни одним словом, если только в этом слове проявится самостоятельная мысль; семилетние дети заучивают совершенно бессмысленно целые рассказы из священной истории, составляющие для них непостижимые тайны». Он был возмущен тем, что «Бог почти постоянно рисуется пред учениками существом карающим, грозным; о бесконечной любви его к людям, о прощении и снисхождении к слабостям ближних нет и помину» (26). Но это, повторимся, было в духе консервативного католического кантона. Однако в «свободном» кантоне Во (Ваадт), на территории которого расположена и центром которого является упомянутая нами Лозанна дела обстояли иначе, и, значит, преподавание должно было вестись несколько в ином русле. Церковь здесь не вмешивалась в дела школьного образования, но, как оказалось, особых отличий в преподавании основ вероисповедания в кантоне не наблюдалось.

Белов приводит пример посещения школы в городке Веве, расположенном в красивейшем месте на берегу Женевского озера. Увиденным и слышанным он, по его рассказу, был поражен и возмущен. «Представьте себе, – писал он, – что 5, 6 и 7-летние дети рассказывают целые события из Священной истории, не понимая решительно ничего». И, продолжая, приводит в пример шестилетних детей, которые «передают события обращения святого Павла и историю



различных миссионеров». В то же время, отмечал он, спросив «шестилетнего мальчугана» о смысле написанного на листочках текста из Священного писания, которые детишки держали в руках, он получил на все вопросы один ответ: «Нам задала мадмуазель выучить эти слова наизусть, чтобы пропеть их здесь». То есть дети совершенно не понимали, о чем говорили. Это, вероятно, сильно задело педагога Белова. Он восклицал: «Под влиянием подобного воспитания какие черствые, эгоистичные, убежденные в своих добродетелях люди нарождаются на белом свете!» Убежденный, что «религия – великая воспитательная сила», он настаивал на том, что ее преподавание должно быть не «мертвой буквой», а «религией сердца», «духом любви, без которой нет и не может быть религии» (27). Как нам кажется, это стоило бы помнить и нашим современным учителям, которые берутся за преподавание основ религиозной культуры.

И последний аспект, заинтересовавший И. Белова в швейцарской школе. Ему, как и К.Д. Ушинскому, было любопытно, как и какое образование получает в школе швейцарская девочка. Известно, что в конце XIX века Швейцария приобрела популярность у русской публики не только, как живописный курорт, как страна с демократическими традициями, но и как государство, дающее право обучаться в университетах представительницам женского пола наравне с мужчинами. Здесь были достаточно либеральными правила приема, что давало возможность приезжать сюда учиться тем, кто не имел этой возможности, например, в России – «женщинам, евреям, полякам». Первая русская девушка поступила в Цюрихский университет еще в 1863г. А спустя десять лет, то есть к моменту путешествия Белова по Швейцарии, в университете и политехникуме обучались уже 103 женщины (28). Всего

же, в период с 1867г. по 1914г. в университетах Швейцарии получили образование около 5-6 тыс. женщин из России (29)

Поскольку в этом отношении Швейцария пошла дальше всех, справедливо вставал вопрос о том, какую подготовку получают в школах швейцарские девушки, готовят ли их к поступлению в университет, предоставляется ли им такое же право как иностранкам. Анализ системы женского образования в Швейцарии проделал в свое время К.Д. Ушинский, что может являться предметом отдельной статьи. А что касается И.Д. Белова, то он высказал несколько замечаний по этому поводу, являющихся достаточно примечательными и во многом расходящимися с выводами исследователей.

Изучая женские учебные заведения и их программы (а он побывал в низших, средних и высших школах), Белов сохранил о них не самые лучшие воспоминания. Он в буквальном смысле пожалел швейцарок, которые «выносят из школы самые ничтожные, ребяческие сведения». «Везде долбня, долбня и долбня самая бессмысленная; – красноречиво писал путешественник, – везде сообщается женщине кое-что, а в сущности ничего» (30). Что же, по мнению Белова, есть это «ничего»? А именно: «рукоделия, хозяйственные знания, бухгалтерия, без которой швейцарке нельзя получить место ни в одной гостинице, если она хочет иметь место повыше места простой горничной...» Именно эти предметы, подчеркивает Белов, являются в школах основными. Но он так не считал и, поэтому, собственное мнение по вопросу образовательной подготовки девушек высказал следующим образом: «Пускай женщина учится всему, чему хочет, но учится основательно, а не кое-как; то есть, – утверждал Белов, – в этом случае школа должна вести дело обуче-



ния точно также, на основании тех же педагогических принципов, какие полагаются в деятельности школ для мальчиков» (31). И в заключении он делал выводы: «Плохое положение женских швейцарских школ плохо вяжется с тем высоким значением, какое швейцарцы вообще дают делу народного образования» (32). «...Их женские школы плохи до последней степени». И, недоумевая, вопрошал: «...Почему швейцарцы так равнодушно смотрят на свои женские школы или вернее сказать, почему они довольствуются своими плохими женскими школами» (33). Однако, справедливости ради надо отметить, что Белов нашел-таки одну школу, которая, соответствовала его представлению о качестве обучения. Лучшим средним женским учебным заведением в Швейцарии он называл *Einwohner Mädchen Schule* в Берне, куда даже рекомендовал «русским помещать своих дочерей, если, по тем или другим причинам, родители не находят возможность воспитывать дочерей своих в России» (34).

Таковы впечатления русского путешественника и педагога Ивана Дмитриевича Белова о системе школьного образования в Швейцарии в 70-х годах XIX века. Вполне возможно, не всегда его взгляд был объективен, анализ точен, выводы корректны. Однако, его воспоминания, его впечатления, оформленные в целом замечательную работу по Швейцарии, создавали у российского читателя XIX века определенные впечатления о самобытной и многоликой культуре этой страны. И. Д. Белов, «открывая» для себя Швейцарию, в то же время стремился донести это новое знание, прежде всего, до юношества, о чем говорилось в подзаголовке его работы и, тем самым, способствовал формированию в общественном мнении России образа швейцарского государства и его от-

ношения к определенным аспектам своей жизнедеятельности.

Литература

1. http://history.ntagil.ru/6_20.htm
2. *Русский биографический словарь в 20 т. М.: Терра – Книжный клуб. 1998. Т. 2. С. 272-273.*
3. Ушинский К.Д. Педагогическая поездка по Швейцарии//Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 3. Педагогические статьи 1862-1870 гг. М.-Л. 1948. С. 87.
4. *История Русского Православия в Швейцарии// <http://mvpape.bluewin.ch/russ-orth/history.htm#B>.*
5. Там же.
6. Жуковский В.А. Письма из Швейцарии//Полярная звезда. 1825; Греч Н. Письма с дороги по Германии, Швейцарии и Италии. В 3 т. Спб. 1843. Т. 1.; Тургенев А.И. Россия и русские. М. 1845, переизд в 2001г.; Глаголев А. Записки русского путешественника. Ч. 2. Тироль. Швейцария, Лион, Гренобль. СПб. 1845; Ковалевский П. Этюды путешественника. Италия. Швейцария... Путешественники и путешествие. СПб. 1864; Елпатьевский С. За границей. СПб. 1912.
7. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 3. Педагогические статьи 1862-1870 гг. М.-Л. 1948; Т.11. Материалы биографические и библиографические. М.-Л. 1952.
8. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 3. Педагогические статьи 1862-1870 гг. М.-Л. 1948. С.666.
9. Цит. по: Малевинская М.Е., Спиридонова Л.И. Швейцария в документах Российского государственного архива Военно-Морского флота//Швейцарцы в Петербурге/Сост. М. Люти, Э. Медер, Е. Тарханова. СПб.: Петербургский институт печати. 2005. С. 469.
10. Белов И.Д. Путешествие по Германии и Швейцарии от Петербурга до Монблана. СПб. 1875. С. 114.
11. Ушинский К.Д. Педагогические заметки о Швейцарии// Ушинский К.Д. Собрание сочинений Т.11. Материалы биографические и библиографические. М.-Л. 1952. С. 102.
12. Белов И.Д. Указ. соч. С. 105.
13. Там же.
14. Там же.
15. Глаголев А. Записки русского путешественника. Ч. 2. Тироль. Швейцария, Лион, Гренобль. СПб. 1845. С. 137.
16. Там же. С. 138.
17. Там же.



18. Там же. С. 139.
19. Там же.
20. Белов И.Д. Указ. соч. С. 107.
21. Там же. С. 109.
22. Там же. С. 112.
23. Там же. С. 113.
24. Там же. С. 113-114.
25. Там же. С.167.
26. Там же. С. 107.
27. Там же. С. 161.
28. Степанов А.И. Швейцарцы в России и русские в Швейцарии//Новая и новейшая история. – 2006. – №1. – С. 148.
29. Кукушкин Ю.С. Образование как сфера взаимодействия культур народов России и Швейцарии//Россия и Швейцария. Развитие

научных и культурных связей. М. ИВИ РАН. 1995. С. 94.

30. Белов И.Д. Указ. соч. – С. 165.
31. Там же.
32. Там же.
33. Там же. С. 166.
34. Там же. С. 166-167.

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.

* * *



ИДЕИ БЕЛИНСКОГО В.Г., ДОБРОЛЮБОВА Н.А., ПИСАРЕВА Д.И. ОБ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

А.В. Камызина

В современных российских реалиях значительно возросла потребность в знании иностранных языков. Во-первых, это связано с развитием межгосударственных связей в области культуры, науки, техники, производства, с открытыми границами между странами, их тесное взаимодействие и сотрудничество. Во-вторых, с появлением Интернета, позволяющего получать информацию и общаться с носителями языка из других стран мира. Кроме того, существует возможность получения образования в иностранных вузах, планируется создание мировой системы дистанционного обучения. Наконец, с расширением границ и бурного потока информации появляется потребность в «обмене», начиная от образования и заканчивая личными интересами. Но постоянно возникающие дискуссии, в которых очень часто высказываются противоречивые мнения относительно обучения языкам, увеличивают наш интерес к исследованию исторического опыта иноязычной подготовки.

В нашей методической литературе очень мало внимания уделено научной прогрессивной мысли прошлого. А между тем, не говоря уже о педагогических и лингвистических работах, даже в философских и публицистических сочинениях можно найти много интересных мыслей, имеющих прямое или косвенное отношение к методике преподавания иностранным языкам.

Особый интерес в этом отношении представляют идеи русских революционных демократов. Никто из них специ-

ально не занимался вопросами методики преподавания иностранных языков, но мы найдем у них много ценных мыслей по вопросу о значении изучения иностранных языков и о том, как рационально использовать приобретенные знания и навыки.

В.Г. Белинский высоко ценил образование, рассматривая его как широкую дорогу общественного прогресса, мощный фактор морального воспитания, условие и предпосылку развития науки и литературы (1;58).

Прежде чем говорить об обучении иностранным языкам в трактовке Белинского, необходимо осветить ряд его важных методологических принципов. Первый принцип выражает задачи общественного образования – приобщение новых поколений к «человечности», передачу им достижений предшествующих поколений. Приобщая молодежь к тому, что уже достигнуто, общественное образование призвано подготовить ее к созданию новых общественных отношений. «...к созданию разумной действительности» (2; 222). Второй принцип отражает стремление Белинского дать глубокое разностороннее образование молодежи и состоит в том, что предметы, изученные детьми, должны быть те же, что и для взрослых, но излагать их надо сообразно с детским понятием, просто и ясно. Третий принцип – это принцип историзма в образовании. Исторический подход, по мнению Белинского, есть основа всякого знания. Его применение диктуется условиями развития человека, потому что он сын времени, воспитанник истории, его чувства и мышление изменяются в связи



с историческим развитием человечества и его отечества. Четвертый принцип состоит в том, что образование должно получать как мальчики, так и девочки (3;109-114).

Изучение иностранных языков для Белинского никогда не было самоцелью, а одним из способов обогащения мысли и более глубокого овладения родным языком. «Чтоб приучить ученика владеть фразой и не затрудняться в выражении мысли, — говорит Белинский, — ...упражняйте его в переложении стихов на прозу, а главное — в переводах с иностранных языков. Это — истинная и единственная школа стилистики» (2; 148).

Перевод, по-мнению Белинского, вскрывает богатство родного языка, заставляет почувствовать разницу между грамматическими и лексическими категориями языка. Как часто то, что мы, при невозможности буквального перевода на русский язык, воспринимали сперва как особенности иностранной речи, раскрывалось нам, при вдумчивом отношении к тексту, как особенности родного языка. Как неизбежно сам себя утверждал при переводе метод сравнительной грамматики и лексики. Именно такой аналитико-художественный перевод имел в виду Белинский, рекомендуя его «как единственную школу стилистики». Белинский сам следовал указанному методу. И нельзя не отметить различия в стиле его письма в момент, когда он самостоятельно работал над философией Гегеля, переводя целые страницы его произведений, чтобы лучше войти в «дух гегелевской философии», от тех страниц, где Белинский трактует о Гегеле, будучи знаком, с его философией лишь в интерпретации своих друзей. В первом случае перед нами звучит голос Белинского, творчески преодолевшего гегелевские противоречия, победившего Гегеля не только силой своей страстной убежден-

ности, но и тем, что сумел выбить из рук последнего его собственное орудие — метод диалектики, поставив диалектику ни службу своим радикальным высказываниям. Во втором случае Белинский ограничивается только сообщением общих гегелевских положений.

Белинский дает следующий совет в отношении изучения иностранных языков: «Всего лучше, если молодой человек прочтет на доступных ему иностранных языках все, признанное классическим, дельным и пристраститься к этому роду чтения прежде, нежели познакомиться с романами и вообще с легкой литературой» (2;223).

С изучением родного языка связывал процесс овладения языками других народов Н.А. Добролюбов. «Чтобы быть истинно полезным на педагогическом поприще, нужно быть опытным педагогом, а учителю иностранных языков надо, кроме того, еще хорошо знать потребности учеников и язык той страны, в которой он преподает» (2;219).

Иными словами, Добролюбов предъявляет к преподавателю иностранного языка те же требования, которые предъявляются теперь современной методикой: быть не только хорошим педагогом, но непременно в совершенстве владеть двумя языками: иностранным и родным языком учащегося, чтобы следить за развитием литературной речи на обоих языках — иностранном и родном, что особенно важно при переводах, когда учащиеся стремятся прибегнуть к дословному переводу, который кажется им более легким. Обучение грамматике иностранного языка является моментом, организующим мышление учащегося на данном языке. Поэтому, по мнению Добролюбова ему должен предшествовать момент накопления словаря. Только когда у ребенка есть достаточный словарный запас для выражения мыслей, грамматика вступает в свои права. Но и



тут Добролюбов внимательно следит за тем, чтобы грамматика не вытесняла собой язык и не заменяла его в процессе обучения. Необходимо отметить, что Добролюбов восстает лишь против схоластической грамматики, изучение которой вытесняло в тогдашних учебных заведениях изучение иностранного языка, но он понимал необходимость практического применения грамматических правил. «Главное достоинство новой системы обучения языку состоит именно в изгнании схоластических формальностей и в заботе о развитии рассудка детей посредством упражнений в языке» (2;237). Из приведенных взглядов Добролюбова ясно, что он правильно оценил целесообразный удельный вес учебной грамматики в общей системе преподавания иностранных языков в средней школе. Всякое искусственное расширение рамок изучения грамматики за счет ее большей занимательности порочно по самой мысли своей, так как «упрощение может быть сделано только в выражениях, а не в понятиях, из которых многие по отвлеченности своей недоступны детям до известного возраста» (2;220).

Совершенно особое место в изучении языков занимает позиция Д. И. Писарева. Для него нераздельны образовательная и воспитательная функции иноязычной подготовки. Он четко формулирует её целенаправленность, объём и постепенность приобретения знаний.

Целесообразность изучения иностранных языков он видит в том, что знание языков помогает овладеть всеми культурными достижениями всех наций. «Для образованного русского можно признать совершенно достаточным, если он, кроме своего родного языка, будет знать языки французский, немецкий и английский. Можно сказать без преувеличения, что на этих трех языках он найдет все сокровища человеческого ума и человеческой фантазии, как в ори-

гинальных произведениях, так и в превосходных переводах со всех остальных мертвых и живых языков» (2;205).

Критикуя сложившуюся систему обучения иностранным языкам, Писарев пишет: «...Его (ребенка) механически обучают языкам и главную роль в этом обучении занимает заучивание наизусть басен и стихов, которые потом репетируются в салоне... Врожденная любознательность забивается или получает превратное направление» (2;74). А по окончании школы, Писарев считает необходимым, обладать таким знанием иностранных языков, которые дали бы возможность читать иностранные книги легко и бегло. «Кому приходится отыскивать в лексиконе по пятьдесят слов на каждую страницу, тот, конечно, не может извлечь себе никакой пользы из своих лингвистических знаний, потому что, читая в день по пять или десять страниц, не скоро сделаешься начитанным и сведущим человеком. О людях, читающих таким образом иностранные книги, говорят даже обыкновенно, что они совсем не знают языка, несмотря на то, что они, быть может, усвоили себе вполне все грамматические правила и даже исключения» (2;350).

Писарев считает решающим моментом для начала обучения не общее умственное развитие ребенка, а легкость механического запоминания и свежесть его памяти. Поэтому он настаивает на том, чтобы основные знания иностранных языков непременно заложены на ранних этапах обучения. «Заниматься азбукой, вокабулами и грамматикой в двадцать лет не всякому по силам и прямая обязанность школы состоит в том, чтобы облегчить своим питомцам дальнейший ход занятий, сообщив им те элементарные сведения, которые так легко усваиваются детьми и которые с



трудом и скукой приобретаются взрослыми» (2;205).

Говоря, что изучение иностранных языков в школе не дает нужных знаний, Писарев в своем анализе возможных причин этого явления останавливается и на методических недостатках в преподавании языков. Он указывает: «Конечно, кто очень сильно желает выучиться языку и кто понимает вполне пользу такого знания, тот может выучиться и в школе, но, признаюсь, я не видел таких примеров и, я полагаю, что они должны быть очень редки, потому что обыкновенно ясное понимание собственной пользы пробуждается у молодых людей довольно поздно, при первых серьезных столкновениях с действительной жизнью... Но так как равнодушные и нежелающие составляют огромное большинство, то, разумеется, не мешало бы придумать такое средство, которое влило бы в их головы практические знания языков помимо их собственного желания. Мне кажется, что такое средство существует, но только искать его следует не в школах, а в воспитании ребенка до его поступления в учебное заведение. Маленькие дети, от трех до десяти лет, с изумительной легкостью запоминают слова и обороты речи; в этом возрасте они могут в полгода, много в год выучиться говорить на иностранном языке. Поэтому их следует учить языкам именно в этом возрасте» (2;350-351).

К сожалению, Писаревым совершенно не упоминается о том, как удерживать знания иностранного языка на соответствующем уровне в дальнейшем и как обогатить его в процессе духовного роста ребенка в школьные годы. Стараясь сделать знания достоянием всего народа, Писарев стремился также сделать общедоступным изучение иностранных языков. Писарев считает наиболее подходящим возрастом для обучения одному из иностранных языков дошкольный

возраст. Для такого решения вопроса было несколько причин. Писарев наблюдал, что в хорошо знакомом ему кругу дворянства обучение иностранным языкам начиналось с пяти и даже с трехлетнего возраста. Он видел, с другой стороны, как трудно давались и как несовершенно были знания иностранных языков у учащихся средних школ, и он захотел устранить эту трудность путем перенесения сроков изучения иностранным языкам из школьного возраста в дошкольный. Писарев не мог поставить в то время вопрос о бесплатности всеобщего среднего образования и, думая лишь об его общедоступности, советовал перенести изучение иностранным языкам в более демократическое, более доступное для населения учреждение — впервые возникшие тогда детские сады.

Сравнивая взгляды Белинского, Добролюбова и Писарева, необходимо отметить в них следующие общие черты: 1) во главу угла в воспитании ребенка кладется развитие мыслительных способностей; 2) с этой точки зрения правильным считаться лишь то обучение, которое способствует развитию аналитического, самостоятельного мышления; 3) изучение иностранных языков должно углубить уже сложившееся мышление ребенка; 4) обучения иностранным языкам, как и обучение вообще, должно быть народным и общедоступным.

Педагогические идеи лучших представителей радикально-демократического мышления не устарели, так как доступность в деле воспитания и идея создания критически мыслящего человека не как отдельно стоящей личности, а как полезного члена данного общества, глубокое понимание необходимости обучения иностранным языкам — вот что дает им возможность звучать молодо и современно и в нашу эпоху. Вот почему современная педагогика и методика пре-



подавания иностранным языкам могут воспользоваться идеями наших педагогов-классиков. В их лице современная педагогика не может чувствовать антагонистов. Напротив, во многом она чувствует свою преемственность в отношении педагогических мыслей Белинского, Добролюбова, Писарева. К ним возвращается, как к первым наметкам того, что при существовавших тогда условиях хотя еще не могло достигнуть полной педагогической зрелости, но что опережало и время, и вообще развитие европейской педагогической мысли.

* * *

Литература

1. Березин Ф.М. Русское языкознание конца XIX начала XX века. М.: Наука. – 1976.
2. Белинский В.Г. Избранные педагогические сочинения. М.: Академия педагогических наук. – 1948.
3. Гончаров Н.К. Историко-педагогические очерки. М.: Академия педагогических наук РСФСР. – 1963.

Сведения об авторе

Камызина Анна Владимировна – аспирант кафедры теории и истории педагогики Ставропольского государственного педагогического института.



РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ НА РУСИ В ДОМОНГОЛЬСКИЙ ПЕРИОД

Т.Г. Жураховская

Русская педагогика, основой которой являлось обращение к духовно-нравственной сфере личности человека, возникла в конце X века, одновременно с Крещением Руси. Именно христианство впервые пробудило в русском народе потребность к овладению грамотой, оно же принесло с собой и первые книги: «Евангелие», «Часослов», «Псалтирь». «Вера и культ требовали минимальной грамотности, книжности и искусства, и притом в широких общенародных масштабах», – писал А.В. Карташев (7, 130).

Период до монгольского ига является фундаментальным в истории развития отечественной педагогически, прошедшей путь от практически раздробленного педагогического самосознания до правильно организованной народной школы, считающейся с национальными формами жизни. П.Ф. Каптерев относит данное время к «периоду педагогики церковной», в который Русская Православная Церковь играла мировоззренческую роль в жизни нашего народа. Основной целью обучения и воспитания являлась не столько практическая польза (хотя признавалось важность «почитания (чтения) книжного» и для земной жизни), но воспитание благочестия, развитие личности человека и приготовление его к жизни вечной.

Насаждение просвещения было одной из основных целей государственной политики того времени. Князь Владимир Святославович, когда вводил на Руси христианство, вместе с переменной веры более всего заботился о превращении

своего народа в просвещенную, культурную и блестящую нацию по подобию Византии. Владимир вел с греками войну, добивался их союза, родства с императорами и только после этого крестил свой народ. После этого князь Владимир распорядился открыть училища для детей высшего сословия с целью их образования и воспитания. Это нововведение было встречено насторожено обществом того времени: детей в «школу учения книжного» приходилось забирать насильно, и матери по ним «аки по мертвецам плакахуся». Однако постепенно отношение к образованию меняется. Происходит быстрое развитие школьного дела и педагогической мысли в Киеве, Новгороде и других городах Древней Руси. Наряду с чтением и письмом, ученики получали знания по математике, истории, сведения о природе. Обучение становится всеобщим, создается довольно четкая система школьного образования. На первое место выступает образ защитника Руси Православной, имеющего «вежество ученое». Так былинные герой Добрыня Никитич, согласно народному эпосу, не только умел читать и писать, но и владел иностранным языком, играл в шахматы.

Важная роль в просвещении русского народа принадлежала Болгарии, которая была крещена раньше России и «по своему родственному с русским языку и по своей славянской письменности, сделалась естественной и лучшей посредницей между русскими и греками; из нее же явились к нам и первые христианские учителя, и первые церковные книги, и сама славянская грамота» (2,



47). Из Болгарии пришли на Русь первые учебные книги: «Азбучная молитва», «О письменах», «Шестоднев». Приезжали учителя и из Греции. Такая образовательная политика быстро дала хорошие результаты: «Первое грамотное поколение русских христиан появилось уже при князе Владимире. Сам он оставался неграмотным, но дети его Ярослав, Мстислав, Изяслав, Борис и Глеб были уже люди книжные» (2, 47).

Ярослав Мудрый продолжил политику князя Владимира по распространению грамотности на Руси. Он увеличил количество школ, строил церкви в городах и селах и велел священникам обучать народ. «Владимир, – пишет летописец, – распахал и умягчил сердца людей, просветивши их крещением, а Ярослав насеял их книжными словами, а мы теперь пожинаем, принимая книжное учение». Сам же Ярослав, как сказано в летописи, читал книги день и ночь и собрал около себя писцов многих, которые, по его распоряжению одни книги переписывали, а другие даже вновь переводили с греческого языка. Книги эти он положил в святой Софии, которую сам создал (2, 48).

Преемники Ярослава продолжили дело просвещения русского народа. Наиболее известны среди них сын Ярослава Мудрого Святослав Черниговский, Всеволод Переяславский и сын его Владимир Мономах. В 1028 в Киеве княгиней Анной дочерью Всеволода было открыто училище для обучения девиц «писанию..., ремеслам, пению, швению». Некоторое князья особенно заботились о пополнении библиотек и даже лично занимались переписыванием книг, например Владимир Галицкий, княжна Ефросиния Полоцкая.

Но главными ревнителями и распространителями образования были представители духовенства. Самые средоточия образования – школы и библиотеки

были при монастырях. Среди последних ведущая роль принадлежит Киево-Печерской обители, но и все остальные монастыри «уже своим существованием, употреблением круга богослужебных книг, церковным чтением и пением... были... центром обучения грамотности и минимального просвещения» (6, 238). В монастыре грамотность предполагалась общеобязательной, о неграмотном иноке летописи сообщали крайне редко.

В X-XI веках грамотность распространилась повсеместно, письменность проникла во все сословия. К этому времени Киевская Русь не уступала по своей образованности странам Центральной и западной Европы. Однако грамотность только в том случае становилась просвещением, когда к ней присоединяется начало назидания, воспитания или наказания. Поэтому огромное внимание в школах Киевской Руси было направлено на воспитание, идеалы которого можно проследить из многочисленных поучений, имеющих педагогическую направленность: «Изборник Святослава», «Измарагды», «Златоусты», «Пчелы» и т.д. Замечательным образцом является «Почтение Владимира Мономаха детям» (1096), в котором автор говорит о воспитании любви к Богу, страха Божия (боязни оскорбить Его чем-нибудь), послушания Церкви как отклика на любовь Бога к людям. Деятельным проявлением любви к Богу является любовь к Отечеству и почитание родителей. Главным способом воспитания признавалось подражание детей отцу как высшему авторитету. «Князь Владимир Мономах... неоднократно повторяет советы не отлынивать от работы, творить добро, вести деятельную жизнь, учиться. Достоинными подражания Мономах называл тех, кто «владел учением книжным». Он приводит в пример своего отца – князя



Всеволода, изучившего пять языков» (1, 149).

Уже в «Азбуке» воспитание неразрывно переплетено с обучением и составляет единое целое. Изучая сами названия букв, ребенок через родной язык приобщался основным истинам христианства: «аз буки веде глаголь добро есть жизнь», «наш Он покой», «рцы слово твердо». Все дальнейшее учение являлось непрерывной чередой воспитания сердца и воли по евангельским заветам.

Киевский период занял особое место в истории отечественной педагогики. Принятие христианства положило начало развитию образования на Руси. Первоначально учение книжное потребовалось для самих русских пастырей, а потом желание научиться разумеать божественное писание возникло и у мирян. Пастыри Церкви и князья постоянно старались донести до каждого мысль о важности чтения книжного и о пользе божественных книг, как для земной жизни, так и для достижения главной цели – приближения к Богу и спасения души.

Литература

1. Джуринский А.Н. История педагогики. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.

2. Знаменский П.В. История Русской Церкви. – М.: Изд-во Крутицкое Патриаршее подворье, 1996.
3. Изумен Георгий (Шестун). Православная школа. – М.: Издательство «Воскресная школа», Институт экспертизы образовательных программ и государственно-конфессиональных отношений, 2004.
4. История образования и Русская православная Церковь: Хрестоматия: В 2 частях / Авт. Сост. М.Н. Костикова. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2000.
5. Каптерев П.Ф. Общий ход развития русской педагогики и ее главные периоды // Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под. Ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982.
6. Карташев А.В. Очерки по истории Русской Церкви. Т.1. – М.: Издательский центр «Тerra», 1992.
7. Карташев А.В. Святой Великий Князь Владимир – отец русской культуры // Карташев А.В. Церковь. История. Россия: Статьи и выступления. – М.: Пробел, 1996.
8. Грамотность и просвещение // Народное образование. – 1897. – Кн. VII. Апрель. – С. 8-9.

Сведения об авторе

Жураховская Татьяна Геннадьевна – аспирант СГПИ, ассистент кафедры иностранных языков СГПИ. Область научного исследования: проблемы образования и воспитания в работах русских педагогов (исторический обзор).

* * *



НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ИСТОРИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ РАБОТ Е.А. ФЛЕРИНОЙ

О.Я. Кузина

Современная педагогическая наука находится в состоянии постоянного поиска средств воспитания и образования детей и должна вобрать в себя все самое лучшее из педагогического прошлого.

В этой связи представляет интерес опыт поколения российских ученых, которым довелось стать создателями российской (советской) педагогики.

Творческий путь Евгении Александровны Флериной (1889-1952) представляет интерес, так как фактически он отражает этапы развития художественной педагогики дошкольного возраста. Е.А. Флериная стояла у истоков этой науки и затем на протяжении многих лет оставалась ведущим ученым в этой области.

Значительная часть ее творческого наследия посвящена истории воспитательно-образовательной практики и педагогической мысли. Она определяла задачи, содержание и методы эстетического воспитания дошкольников, собрала материал для понимания особенностей восприятия маленькими детьми прекрасного в искусстве, выявила своеобразие путей развития – умение рисовать, лепить, конструировать. Она вела преподавательскую и обширную научно-исследовательскую работу в учебных заведениях разного типа. Автор работ по вопросам теории дошкольного и эстетического воспитания, развития речи детей, Е.А. Флериная была ученым широкого профиля, одаренной личностью, разносторонне образованной, яркой, глубокой и самобытной. Вся ее жизнь связана с развитием дошкольного воспитания

детей. Ей принадлежит заслуга обоснования, системы обучения детей изобразительной деятельностью. Е.А. Флериная прошла путь от воспитателя детского сада до доктора педагогических наук, профессора МГПИ им. Ленина, члена-корреспондента АПН. В числе первых она защитила докторскую диссертацию по методике обучения детей изобразительному творчеству.

С детства ярко обозначился ее природный талант и страсть к рисованию, который способствовал выбору ее жизненного пути.

Трудовую деятельность Е.А. Флериная начала в 1909 году, а в 1912 году, знакомится с С.Т. Шацким и Л.К. Шлегер, которые возглавляли общество «Детский труд и отдых». Встреча оказала большое влияние на дальнейшую судьбу Е.А. Флериной. Эти педагоги становятся сначала ее наставниками, а затем соратниками и единомышленниками. Сподвижниками Е.А. Флериной были также А.У. Зеленко, Е.Я. Фортунова, В.Н. Шацкая, С.Т. Шацкий, И.О. Массалитова, А.В. Гаврилов, Е.Ю. Шабанов, М.М. Пист-рак, то есть основоположники педагогики того времени. Все они оставили глубокий след в науке и оказали влияние на становление ее педагогической системы.

В 1915 году Е.А. Флериная переходит на работу в детский сад этого общества. Центральный детский сад (ЦДС) был первым научно-педагогическим учреждением страны и стал как бы научной лабораторией по экспериментальному и практическому воспитанию детей. После революции опыт работы ЦДС при



Первой Опытной станции был известен не только в нашей стране, но и за рубежом. ЦДС был членом Интернационального союза детских садов, поддерживал контакты с научно-педагогическими центрами Европы и Америки.

Е.А. Флериная продолжала работать над собой. Не прерывая своей многоплановой и разнообразной деятельности, она окончила трехгодичные дошкольные курсы при обществе «Детский труд и отдых». Художественное Строгановское училище в Москве, Е.А. Флериная окончила по специальности «ученый рисовальщик по керамике и фарфору». Художественное и педагогическое образование дали ей комплекс знаний, которые она разносторонне использовала. Круг интересов Е.А. Флериной чрезвычайно широк: изобразительная деятельность дошкольников, изучение игрушки, проведение праздников, развитие детской речи, художественное рассказывание. В каждой области неустанные поиски, кропотливая исследовательская работа. В поле зрения педагога находилась сеть опытно-показательных учреждений – детские сады, школы, детские городки, станции, коммуны, которые являлись научно-методическими центрами Наркомпроса с 1919 года. Е.А. Флериная помогала создавать новые дошкольные учреждения, но главное внимание было сосредоточено на работе в Первой Опытной станции Наркомпроса.

Здесь она изучала ребенка во всех областях его жизни. В соответствии с особенностями детского возраста закрепляла с помощью упражнений положительные навыки детей, овладение ими новыми знаниями, обосновала необходимость строить всю педагогическую работу в детском саду на основе тщательного изучения возрастных и индивидуальных особенностей ребенка. Е.А. Флериная в своей работе разделяла идеи С.Т. Шацкого в отношении детского

творчества в различных видах деятельности – развитие самостоятельности у детей, активности, умение сопереживать. Своей целью она видела не только эстетическое воспитание детей, но и развитие детского сообщества, взаимодействие различных сфер его деятельности. Она отмечала, что, приобщаясь к красоте, дети постепенно сами становятся носителями эстетических правил.

В 1919-1921 годы Е.А. Флериная, работая заведующей дошкольным отделом Музея по дошкольному возрасту, руководимого профессором С.Ф. Аркиным, большое внимание уделяла окружающей среде, в которой растет ребенок. Полагая, что воспитательный процесс должен объединять ребенка с людьми, обращать его к книгам, живописи, песне, Е.А. Флериная отводила значительную роль воспитанию в семье. Она считала, что подход к детям требует от родителей педагогического такта, учета жизненного опыта детей, их эмоционального состояния, анализа мотивов поступков ребенка, чуткого и мягкого прикосновения к его внутреннему миру. Надо отметить, что Е.А. Флериная на ранних этапах своей педагогической деятельности большое значение придавала материальной среде и биологическим факторам, под воздействием которых находится ребенок. Процесс художественного развития ребенка рассматривался ею как процесс саморазвития. В дальнейшем, под влиянием практических наблюдений и экспериментально-исследовательской работы она изменила свою позицию в оценке роли обучения и полностью подтвердила решающую роль воспитателя в развитии эстетических восприятий и творческих способностей ребенка на разных этапах его развития, ставила развитие детского творчества в прямую зависимость от воспитания и обучения.



Е.А. Флериной принадлежит заслуга в обосновании такого метода руководства детьми в их художественной деятельности, как оценка, критика, руководство детской взаимокритикой. Она считала, что искусство формирует духовный строй души, развивает творческое воображение, способно придать воспитанию ребенка творческую одухотворенность. Е.А. Флериной неоднократно подчеркивала, что самое главное в эстетическом развитии ребенка – это формирование его духовного мира. Как ребенок относится к окружающим, к себе? Она утверждала, что эстетическая выразительность детского восприятия, как правило, результат высокого уровня культуры. Полагала, что если ребенок не увидит красоты в малом, он не научится видеть прекрасное в большом. Она настаивала на введение искусства в общий воспитательный процесс, способствующий выработке необходимого для жизни чувства – красоты. Причем это чувство красоты не является самоцелью, а направлено к тому, чтобы стать органической частью жизни ребенка.

Е.А. Флериной участвовала в составлении программ по художественному воспитанию для школ первой ступени. По заданию Наркомпроса она разработала программно-методические материалы для педучилищ, руководство для дошкольных работников, выступала с докладами и лекциями.

Руководствуясь принципом единства теории и практики, Е.А. Флериной не оставляла и практическую работу по изучению изобразительного творчества ребенка дошкольника. Она была частым гостем в Московских детских садах, где наблюдала за жизнью детей, вела дневники, в которых накапливался большой фактический материал о жизни детей и особенностях проявлений в организованных и свободных видах деятельности. Евгения Александровна фиксирова-

ла продвижение каждого ребенка или наоборот задержку развития, затем проводила анализ дневников и записей, делала выводы, обобщения, строила новые планы работы. Ее высокая компетентность педагога-методиста снискала большое уважение в педагогической среде. В своей научной работе она опиралась так же и на опыт практикующих воспитателей и педагогов детских учреждений. С их помощью было собрано большое количество детских рисунков. Отбирая наиболее интересные из них, она организовывала передвижные выставки, где так же проводила беседы по вопросам художественного воспитания детей дошкольного возраста.

Как педагог-новатор она выдвинула вопрос о детском рисунке, как материале для изучения ребенка. Педагога должна интересовать не только эволюция формы детского рисунка, но и эволюция его содержания, психологический процесс рисования. Лишь вместе взятые процесс, форма и содержание детского рисунка дают картину этапов развития личности ребенка и целого ряда психологических особенностей, характерных для того или иного возраста.

В 1937 году за большой вклад в развитие и совершенствование педагогической науки, по решению Совета ВЦИК, Е.А. Флериной без защиты была присвоена степень кандидата педагогических наук. Являясь с 1941 года и до конца своих дней заведующей кафедры дошкольного воспитания МГПИ им. Ленина, Е.А. Флериной накопила большой научный потенциал. Ею были написаны три главы для учебника по дошкольной педагогике для педвузов:

Методика изобразительного творчества в детском саду.

Художественное воспитание дошкольников.

3. Развитие речи и художественное слово в дошкольном возрасте.

Е.А. Флериная – учитель учителей, положила немало труда и знаний, чтобы подготовить не одно поколение кадров дошкольных работников разных уровней. Среди них воспитатели и заведующие детскими садами, методисты и инспектора по дошкольному воспитанию, преподаватели педучилищ и пединститутов. Особое внимание она уделяла культуре педагога, необходимости его постоянного роста. В этом вопросе она выражала свое согласие с выдвигаемой в 30-е годы проблемой профессиональной эстетической культуры учителя, так как массовое учительство, в целом, было не подготовлено.

Е.А. Флериная пришла к выводу, что педагог должен идти тем же исследовательским путем, которым идет ребенок, то есть от личной деятельности, от опыта, от наблюдений к анализу фактов, а затем к выводам. Лишь в этом случае педагог сумеет подметить и оценить каждую ступень в достижениях ребенка и оказать ребенку правильное содействие в его росте. Педагог должен обладать живым воображением, эмоциональной подвижностью, творческой инициативой, и уметь в различных областях искусства гораздо больше, чем ребенок.

Именно такой целостной и уникальной личностью была Е.А. Флериная. Группа авторов, во главе с В.Б.Косминской, в предисловии к книге «Эстетическое воспитание дошкольника», так пишет о Е.А. Флериной: «С каким тонким юмором, она рассказывала народные сказки, как мягко и лирично читала стихи и легенды, музыкально, с глубоким внутренним чувством, душевно, пела русские народные песни» (Е.А. Флериная. Эстетическое воспитание дошкольника. – М., 1961. – с.14).

В свою очередь, Е.А. Флериная сама всегда с глубоким чувством благодарности вспоминала о своих друзьях и сорат-

никах. Этой В.Н. Шацкая, Л.К. Шлегер, С.Т. Шацкий, Н.П. Сакулина, с которыми она сотрудничала в Первой Опытной станции, и А.В. Бакушинский – возглавлявший физико-психологическое отделение ГАХН, где в 1920-е годы работала Е.А. Флериная, и многие другие.

Неутомимый труд Е.А. Флериной был высоко оценен и получил общественное признание. За достижения в области педагогики она была удостоена ряда наград, в их числе Медаль «За трудовую доблесть», «За оборону Москвы», «За доблестный труд в Великой Отечественной войне», Знаком «Отличник народного образования», почетной грамотой и благодарностью «За работу с детьми в бомбоубежищах». Но главная заслуга Е.А. Флериной состоит в создании методики обучения детей рисованию. Она сконцентрировала свое внимание на самом трудном возрасте – дошкольном. Как она сама писала в книге «Детский рисунок»: «О рисунке дошкольного возраста в литературе мы в России имеем очень мало данных, и работа педагога может явиться некоторым вкладом в эту область. По исследованию детей более старшего возраста, мы имеем несколько переведенных на русский язык трудов (Г. Кершенштейнера, К. Риччи, Д. Селли и др.). Указанные исследователи детских рисунков подходили к изучению рисунка со стороны формы, их не интересовал вопрос эволюции детского рисунка. Наша же цель – изучение ребенка» (Е.А. Флериная. Детский рисунок. – М., 1924. – с.5).

Е.А. Флериная не только как педагог, но и как деятель народного образования проводила эту идею в жизнь, ею разработана система анализа детского рисунка. Одним из основных выводов ее работы стало утверждение о том, чтобы учебное руководство детским изобразительным творчеством не стояло в конфликте с самостоятельным рисованием



ребенка. Для дошкольного возраста корни решения методических вопросов заключаются в их единстве, которое оказывает серьезное влияние на развитие детского творчества в целом. В своей исследовательской работе она пользовалась различными методами исследования – методом статистического учета при анализе содержания детского творчества, при сопоставлении творчества мальчиков и девочек; пользовалась биографическим материалом по конкретным ученикам, собирая его ряд лет. Но основными были метод систематического учета и естественный эксперимент.

В своих исследованиях, в качестве основного «побудителя» творчества, она выдвигала идею активного стремления ребенка к познанию мира, окружающей действительности. Опровергая точку зрения на детское творчество, как на язык ребенка, она опровергала взгляд на него как на игру, хотя и не отрицала, что и то и другое, сопутствует рисованию ребенка. Все эти выводы Е.А. Флериной сделала в своей докторской диссертации 1947 года, на тему «Детское изобразительное творчество». Е.А. Флериной была первой женщиной получившей звание – доктор педагогических наук. Ее работа являлась так же первой докторской диссертацией по дошкольному воспитанию. На защите докторской диссертации присутствовала Н.П. Сакулина, которая тоже не смогла не выразить своего мнения: «С ее именем связаны все перипетии, которые были в этой истории, все трудности, все тупики, в которые мы заходили и из которых мы выбирались. Е.А. Флериной показала пример активности в этой борьбе, умение выходить из этих тупиков, и идти дальше. Она борец за советскую методику, за советскую науку о детях» (Архив РАО. Фонд №30. Ед.хр. 89, с. 33).

Позже, в 1950-1952 годах Е.А. Флериной подготовила вторую докторскую диссертацию на тему: «Изобразительное творчество детей дошкольного возраста», но не успела ее ни защитить, ни опубликовать.

О Е.А. Флериной можно сказать словами Л.И.Красногорской: «Е.А. Флериной является совершенным образцом советского исследователя, потому что, работая 30 лет в искусстве, никогда не порывала связи с практикой» (Архив РАО. Фонд № 30. Ед.хр. № 89. с.33).

Весь процесс воспитания Е.А. Флериной видела как сложное взаимодействие всех учебно-воспитательных систем. По ее мнению, это такое становление дошкольника, когда в развитии одной способности не утрачивается связь с другими способностями, когда один вид деятельности обогащается другим. И вся педагогическая деятельность должна быть направлена, как считала Е.А. Флериной, на достижение главной цели – всестороннее развитие личности.

Можно сказать, что работа Е.А. Флериной в области дошкольного воспитания и образования, стало тем фундаментом, на котором построена современная педагогическая система дошкольного воспитания и образования.

Литература

1. Голобокова А. И. *Изобразительное искусство в школе*, №2-3, 2002 (1: 88-92).
2. Флериной Е. А. *Эстетическое воспитание дошкольника*, под ред. АПН РСФСР В.Н. Шацкой. Издательство Академии наук РСФСР Москва 1961 (2: 5-40).

Сведения об авторе

Кузина Ольга Яковлевна – старший преподаватель кафедры изобразительного искусства, соискатель кафедры истории педагогики СГПИ. Сфера научных интересов - методика обучения изобразительному искусству и история педагогики. Автор 6 научных статей



ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКИЕ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЕ ИДЕИ И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В ЕКАТЕРИНИНСКОЙ РЕФОРМЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.Д. Фитисова

Екатерина II воплотила в себе яркие и противоречивые качества человека эпохи Просвещения, став ее своеобразным символом. В период её правления отмечен подъем культуры, общественно-политической и философской мысли. В это время Россия вошла в число не только наиболее могущественных и развитых, но так же «цивилизованных» стран мира (4, 81)

Новые веяния в экономике, культуре вызвали реформу образования, активизировали деятельность просветителей, что способствовало развитию педагогической мысли второй половины XVIII – начала XIX веков.

Идеи образования и просвещения в период царствования Екатерины, будучи отсталыми с общеевропейской точки зрения, значительно превышали умственный уровень русской общественной массы, вследствие чего не могли не встретить с её стороны враждебного приёма.

Впервые во главе государства оказалась европейски образованная личность. Её устремления усвоить начало западной цивилизации и применить их к условиям русской жизни, нашли поддержку в лице И.И. Бецкого. Именно его в 1763 г. Екатерина назначила своим главным советником по вопросам образования. Он был хорошо ознакомлен с педагогическими идеями Запада. Бецкой составил доклады и уставы, где в трактовке вопросов физического, умственного и нравственного воспитания идёт

вслед Локком и французскими просветителями. Именно Бецкой, как ни кто другой, способен был оказать императрице помощь в её начинаниях. Они вместе занимались чтением произведений европейских мыслителей, и это была та «лаборатория», в которой вырабатывались воззрения, положенные в основу нового воспитания в России. Бецкой, в своих планах и установках, и Екатерина, в педагогических сочинениях, развивают различные детали общей системы воспитания, принципы которой сформировались под влиянием западноевропейской литературы.

Для образованных людей, видевших недостатки современного воспитания, эти идеи не были совершенно новыми. Они и ранее задумывались над педагогическими вопросами и при их решении, волей-неволей, обращали свой взор на Запад. Таким образом, прежде чем правительство приступило к реформам образования, некоторая часть общества была уже к ним подготовлена, и это в значительной степени облегчило распространение прогрессивных взглядов на воспитание в более обширном кругу (2, 35)

Впервые просветительские идеи стали распространяться в народе по инициативе правящей элиты государства и под его контролем. Так годы правления Екатерины II (1729-1796) не просто хронологически «совпадали» с эпохой Просвещения, они были связаны с особым типом политического режима – «просвещенной монархией», которая способствовала реализации идеалов,



включавших в систему идеологических ценностей не только Силу, но Разум и даже Чувства. Смысл просвещенного абсолютизма состоял в проведении реформ, уничтоживших некоторые наиболее устаревшие феодальные институты.

Для реализации стремления выйти на мировую политическую арену, России нужны были высококвалифицированные кадры, которых так не хватало стране. Базовым этапом подготовки таких кадров являлось школьное образование.

Школьная реформа второй половины XVIII столетия стала важным этапом на пути формирования системы народного образования в России. Увлеченная новаторскими педагогическими идеями, Екатерина задалась целью в корне изменить назначение общественной школы. Прежняя школа только учила, новая – должна была воспитывать. Таким образом, впервые в России школа брала на себя задачи воспитания, принадлежавшие до сих пор семье. А значит, должны были измениться приемы и цели обучения в школе. России нужны были общеобразовательные народные школы.

Во второй половине XVIII века образцовым типом общеобразовательной школы считался прусский. По прусскому образцу были реформированы и австрийские училища (1774 г.). 7 сентября 1782 года из Сената в Синод был отправлен указ, который положил начало образовательной реформе в России. Была учреждена Комиссия об училищах, которой было поручено по образцу австрийской школьной системы создать положение о народных училищах и выполнить все требующиеся по этому поводу мероприятия. С этой целью из Австрии был выписан Ф. И. Янкович де Мириево, серб по национальности. В 1782 году он приехал в Россию и был направлен в распоряжение Комиссии под председательством Завадовского. Им был выработан план учебных заведений, об устройстве училищ и положен в основу Устава от 5 августа 1786 года. Янкович разработал 3 типа общеобразовательных народных школ: малой – двухклассной; средней – трехклассной и главной – четырехклассной. В эти школы принимались дети разных сословий, исключение, правда,

составляли крепостные крестьяне. В дальнейшем от средних училищ Комиссия отказалась.

Главное отличие новой школы заключалось в способе обучения. Учитель находился в классе не для задания и выспрашивания уроков, а для самого усвоения предметов. Прежде всего, он должен был заниматься с целым классом, а не с отдельными учениками. В прежнее время ученики учились сами по себе. Каждый зубрил свою часть предмета вслух, а учитель занимался своими делами. Теперь этот шум должен был смениться общим вниманием к тому, что говорит учитель. Появилась классная доска, на которой записывалось то, что надо было выучить. Объяснение и рассказ учителя все еще не были главными в преподавании. Школа должна была заниматься не только разъяснением, но и самим усвоением урока, поскольку ученик еще не привык учиться вне школы. В некоторых случаях учитель требовал рассказа своими словами. В высших классах рекомендовалось вызывать в ученике самостоятельную работу мысли. Но основой преподавания все же оставался учебник и его усвоение – по возможности, буквальное – целым классом в течение урока.

Воспитание, в собственном смысле, школа Янковича не ставила своей задачей, но отношение учителя к детям должно было основываться на новых педагогических идеях. Екатерина II вместо девиза «профессиональный работник» поставила на знамени просвещения другой лозунг «человек-гражданин». Общее образование и воспитание объявлялось целью новых учебных заведений. В Уставе давалось определение гражданских добродетелей и идеологии Екатерины II. В училищном уставе 1786 года и в «Руководстве учителям младших классов народных училищ», примыкавших к нему, образ педагога приобретал идеальные завершенные черты. Авторитет учителя со стороны детей опирался на уважение, почтение и любовь. Для поддержания классной дисциплины считались достаточными увещевания, предостережения, угрозы, лишение приятного и устыжение. Обучение было бесплатное, при этом учителям внушалось,



чтобы они не пренебрегали детьми бедных родителей.

На практике педагогические приемы Янковича уступали место старому зубрению; учитель ограничивался выспрашиванием, а чаще всего и эту обязанность перелагал на более способных учеников. Сам он считал себя еще очень исправным, если высиживал в школе все назначенные дни и часы. Словом, учителя и ученики, к обоюдному удовольствию, сводили свои обязанности к минимуму и составляли молчаливый заговор, обманывая начальство в годичных отчетах и местную публику – на ежегодных торжественных актах.

Для введения австрийской системы, нужно было создать подходящие учебники. 4 октября 1782 года Комиссия обратилась в Петербургскую Академию наук с просьбой перевести некоторые австрийские учебники, ибо «книги сии могут переведены быть исправнее от людей, науки сии разумеющих». Но только после назначения директором Академии Е. Р. Дашковой, по ее инициативе, в марте 1783 г. приступили к переводам и переработке некоторых учебных пособий и адаптации их к российской школе. Члены Академии наук также создали значительное количество оригинальных учебных пособий.

Екатерининская школьная реформа была рассчитана на массового, не имевшего сословных привилегий ученика (хотя и абсолютно не затрагивала крепостное крестьянство). Положение о народных училищах принадлежит к числу замечательных актов Екатерины: им было положено начало широкому народному образованию в России. В его основе лежала продуманная система, с мельчайшими подробностями было объяснено и распределено решительно все, не только предметы, подлежащие изучению, но и часы занятий, жалованье учителям, администрация и даже помещения. В нашей истории можно найти немало примеров, когда законы оставались только на бумаге. Законодательство об училищах не было бесплодным, так как ему предшествовали энергичные меры, например, были напечатаны руководства, т. е. было сделано именно то, чего не доставало петровским школам (3, 30, 43, 61).

В условиях неразвитости образовательной потребности в обществе местные власти прибегали к испытанным приемам: насильно записывали детей в новую школу (и даже забирали через полицию, как, например, Державин в Тамбове) и закрывали все старые. Своего заработка лишались многие местные педагоги. А так нельзя было поступать с «благородными» учениками, родители которых предпочитали домашнее образование, по качеству, зачастую, превосходившее казенное, в силу чего «благородных» оказалось очень мало в народных училищах. Это отношение имеет свои социально-психологические и исторические корни (4, 91, 93).

Так обстояло дело в губернских городах. Ещё сложнее было в глубинке с малыми училищами. Потребность образования была здесь гораздо слабее, а открытие школ поставлено в зависимость от щедрости городских дум. Таким образом, старые привычки семьи и школы составляли серьезное препятствие на пути распространения екатерининских училищ в провинции. Да и сами училища вышли на практике далеко не такими, как проектировал их Янкович.

Реформа не в силах была изменить тяжелого материального и нравственного положения учителя в русской школе. Положение это являлось неизбежным следствием отношения общества к школе. Попадая в учительское звание, большею частью не по своей воле, а по назначению епархиального начальства, преподаватель XVIII века не мог ни продвинуться вверх по социальной лестнице, ни уйти со службы иначе, как в солдаты – за пьянство и «дурную нравственность». О выборе учительской профессии по призванию и о переходе в другие профессии в большинстве случаев не могло быть и речи. Учителю приходилось мириться с безвыходностью ситуации или искать забвения в вине.

Школьная реформа второй половины XVIII века осталась незаконченной: во-первых, оставляя без внимания университет, низшую сельскую и городскую школу; во-вторых, оставляя школы без прочного материального базиса, тех отчислений, что делали Приказы общественного призрения явно



не хватало; в-третьих, пожалуй, самое главное – при обширности программы, новые школы оказывались выше средних потребностей русского общества второй половины XVIII века (6, 81).

Век Екатерины ознаменован многими крупными явлениями в русской жизни вообще и в сфере воспитания в частности; некоторые идеи императрицы оказались не до конца реализованными, в этом вряд ли можно винить только императрицу: само русское общество оказалось не готово к столь координальным преобразованиям в сфере образования. Её усилия по созданию народной школы, способствовали формированию образовательной потребности его широких слоёв. Опыт реформы был использован при создании системы народного просвещения в начале XIX века, а привнесенные в Россию идеи Просветительства надолго открыли тенденцию в развитии педагогической мысли.

Литература

1. *Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX века // Сост. П.А.Лебедев. – М., 1990.*
2. *Богуславский М.В. Образование как ценность общечеловеческого и национального значения в отечественной педагогике первой четверти XX века // Образование: идеалы и ценности / Под ред. З.И.Равкина. – М., 1995.*
3. *Идеалы нравственного воспитания в царствование Екатерины II // Русская школа. – 1892. – № 5 – 9.*
4. *История педагогики в России: Хрестоматия // Сост. С.Ф.Егоров. – М., 1999.*
5. *Соловков И.А. Педагогическая мысль в России в эпоху позднего феодализма и зарождения капиталистических отношений // Антология педагогической мысли России XVIII века. – М., 1995.*
6. *Титков Е. П. Государственная политика Российской империи в сфере образования во второй половине XVIII века. Докт. дисс. Арзамас, 1999.*

Сведения об авторе

Фитисова Ольга Дмитриевна – соискатель СКСИ. Область научных интересов – история педагогики. Имеет ряд публикаций по теории и истории педагогики.

* * *

РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ СТАВРОПОЛЬСКОЙ ГУБЕРНИИ В ДОРЕВОЛЮЦИОННЫЙ ПЕРИОД

А.Н. Птицын

Исторические особенности российской цивилизации обусловили более медленное развитие отечественного предпринимательства по сравнению со странами Западной Европы. Формированию и развитию сословия промышленников и предпринимателей в России препятствовали как политика государства, так и религиозные установки народа.

Исследователи не сомневаются в существовании особых российских традиций предпринимательства. Специфику российского предпринимательства они видят, в частности, в слабости нравственной составляющей предпринимательской культуры (припоминая извечное кредо русских купцов: «Не обманешь — не продашь»). Кроме того, российские традиции предпринимательского поведения характеризуются этатизмом, стремлением тесно сотрудничать с государством и его представителями.

Следует отметить, что религиозные основы российской цивилизации (православие) во многом обусловили негативную оценку предпринимательской деятельности в народном сознании. Поэтому среди российских предпринимателей практически во все исторические эпохи значительную долю составляли представители нерусских народов. Общеизвестно, что на различных этапах отечественной истории в экономике страны заметную роль играли иностранные предприниматели, и особенно — выходцы из европейских стран. Достаточно вспомнить

о варяжских купцах-воинах Древней Руси, английских купцах в эпоху Ивана Грозного, европейских торговцах и фабрикантах в XVIII и особенно в XIX веках.

Необходимо подчеркнуть, что иностранные предприниматели сыграли значительную роль в экономическом развитии нашей страны. Именно благодаря их деятельности русское общество впервые познакомилось с основными принципами европейской предпринимательской культуры. Эта культура, базирующаяся на этике протестантизма, включала в себя следующие фундаментальные ценности: стремление не только к личной выгоде, но и к общественному благу, честность, уважение к существующим законодательным нормам, готовность к соблюдению определенных стандартов качества, склонность к новациям. Эти ценности, слабо выраженные в отечественной предпринимательской культуре, между тем, являются необходимым фактором обеспечения устойчивого и поступательного социально-экономического развития.

Динамично развивавшаяся в XVIII-XIX веках Россия представляла собой большой интерес для предприимчивых людей из других стран. Начиная с XVIII века, в Россию устремился поток переселенцев из различных европейских и азиатских стран. Правовую базу для развития иностранного предпринимательства в России заложил манифест Екатерины II, изданный 22 июля 1763 года. Согласно этому документу, иностранные под-



данные получали право беспрепятственно заниматься на территории России торговлей, ремеслами, а также основывать собственные предприятия (1)

Последующее российское законодательство также, в целом, отражало заинтересованность государства в привлечении иностранного капитала. Во второй половине XIX столетия наша страна стала местом масштабных иностранных инвестиций. По подсчетам историков, к началу XX века доля иностранного капитала в российской промышленности достигала 40%.

Среди российских регионов, наряду со столичными городами – Санкт-Петербургом и Москвой, особенно привлекательным для иностранцев выглядел Юг России. Этот регион в позапрошлом веке был районом интенсивного экономического роста, областью неограниченных возможностей для деятельности предприимчивых людей. Это обстоятельство, наряду с благоприятным климатом и близостью к портам и границам, обусловило значительный приток иностранных предпринимателей в южные области и губернии.

Первые предприниматели-иностранцы появились на Ставрополье еще в XVIII столетии – в период присоединения и хозяйственного освоения этого края. Иностранцами предпринимателями «первой волны» были выходцы из стран Закавказья, Ирана и Турции – армяне, персы, греки, переходившие, как правило, в русское подданство (2, с.92). Так, многие купеческие династии дореволюционного Ставрополя были армянскими (Поповы) и греческими (Алафузовы). Предпринимательские традиции этих народов можно назвать «восточными», не отличающимися принципиально от русских купеческих традиций. Кстати, интересно отметить, что на территории города Ставрополя археологами найдены следы еще древнегреческой

фактории (торгового поселения), существовавшего еще до начала нашей эры.

В XIX веке на Северном Кавказе появляются предприниматели из европейских стран. Так, одним из первых ставропольских купцов был Николай Венецианов – подданный Венецианской республики. Интересно, что большинство среди предпринимателей иностранного происхождения (не считая греков) на Ставрополье составили выходцы из стран Центральной Европы – немцы, австрийцы, чехи, а в соседней Донской области – представители Западной Европы – французы, англичане и бельгийцы.

Профессиональная структура иммиграции в Россию была весьма сложной. Иммигрантский контингент, прибывший в Россию, был представлен западноевропейскими крестьянами, стремящиеся получить земельные наделы, более значительные, чем на родине, ремесленниками, вытесняемыми с родом конкуренцией, инженерами и квалифицированными рабочими, которых привлекали более высокие зарплаты, лицами «свободных профессий» – врачами, артистами и т.д. Однако значительное число иммигрантов составляли именно предприниматели – торговцы и промышленники. Так, например, в конце XIX века среди иностранцев, проживающих в Ставропольской губернии, в сфере торговли были заняты 15% подданных Австро-Венгрии, 37% подданных Турции, 66% подданных Персии (Ирана), 90% подданных Греции (3)

В целом, в Ставропольской губернии иностранное предпринимательство в наибольшей степени было представлено в городах. Здесь иностранцам принадлежали как промышленные, так и торговые предприятия, а также финансовые конторы. В села и станицы иностранное предпринимательство проникает позже. Оно было представлено там преимущественно в форме торговли и сельскохо-



зяйственного предпринимательства иностранных колонистов.

В развитии сельскохозяйственного предпринимательства на Юге России важную роль играли немцы-колонисты. Их хозяйственную деятельность можно рассматривать как предтечу современного фермерства. Колонисты были пионерами в деле использования сельскохозяйственных машин, новых агротехнических приемов и технологий переработки сельскохозяйственной продукции. Хозяйства колонистов тесно были связаны с рынком. Например, немецкие переселенцы из расположенной вблизи Ставрополя колонии Иогандорф (основана в 1843 г., позже получила название хутор Молочный) регулярно поставляли на рынки Ставрополя различные продукты. При этом современники отмечали, что немецкие колонисты повлияли на улучшение культуры торговли в Ставрополе, подавая пример местным торговцам: «Немки на базарах всегда были в белоснежных, накрахмаленных передниках, нарукавниках и косынках. Продаваемые ими молоко, сметана, творог, масло, сыры были не только высокого качества, но и отличались внешним видом. Масло, например, было формовым, с рисунком – то кисти винограда, то бычьей рогатой головы. И неудивительно, что все зажиточные горожане предпочитали делать покупки у колонистов» (2, с.93-94.)

Традиции сельскохозяйственного предпринимательства также успешно развивали жители других немецких колоний, расположенных в Ставропольской губернии и соседних областях.

Заметную роль немецкие фабриканты и инженеры сыграли в промышленном развитии нашего региона. Основателем крупнейшего промышленного предприятия дореволюционного Ставрополя был талантливый немецкий инженер Адольф Шмидт. В начале 1902 г. он начал строительство «Трансмиссион-

ного чугунолитейного и механического завода». Завод был оснащен новейшими немецкими металлообрабатывающими станками. Уже в сентябре того же года завод Шмидта стал выпускать продукцию – промышленное оборудование, сельскохозяйственные орудия, изделия для городского благоустройства. Этот завод долгое время был крупнейшим промышленным предприятием Ставропольской губернии (ныне он называется «Красный металлист»). Немецкие промышленники владели в Ставрополе и другими предприятиями – кофейной фабрикой (А. Гольдбрейх), пивоваренными заводами (Г. Дердау и Э. Райх). Наряду с пивом, эти заводы выпускали различные фруктовые и медовые напитки (2, с.98, 105).

Создателями многих промышленных предприятий на юге России были подданные Австро-Венгрии. Например, чех Карл Новотни был основателем колбасной фабрики в городе Ставрополе. Производимые здесь колбасы, ветчина, окорока, копченые фазаны, индейки и зайцы отличались высоким качеством и поставлялись в различные российские города (4)

Выходцы из Австро-Венгрии В. Салис, В. Стасицкий, А. Груби и другие сыграли выдающуюся роль в распространении европейских традиций пивоварения в Ставропольской губернии. В начале 1880-х годов в Ставрополе была открыта пивоваренная фабрика чеха Вацлава Салиса, который, по воспоминаниям современников, сделал пивоварение не только доходным промыслом, но и своего рода искусством. Позже эта фабрика перешла во Владение другого чеха – Карла Префета, который установил здесь новейшее немецкое оборудование и освоил выпуск новых сортов пива знаменитых европейских марок – портера, мюнхенского, пльзенского и других.



В 1884 году в Ставрополь приехал австрийский пивовар Антон Груби. На Варваринской улице (ныне Розы Люксембург) им был построен крупнейший в городе пивоваренный завод, который действует и поныне. На заводе нашли свое воплощение различные технические новинки. Так, например, в качестве топлива использовался добываемый из-под земли природный газ, небольшие запасы которого были обнаружены в то время в Ставрополе. Завод Груби выпускал пиво европейского качества. Кроме того, на фабрике Груби производили безалкогольные и кофейные напитки. Интересно отметить, что Антон Груби являлся одним из основателей и крупнейшим пайщиком «Ставропольского общества потребителей» – одного из первых ставропольских кооперативов (5). В этой связи следует упомянуть тот факт, что историки российской кооперации неизменно подчеркивают выдающуюся роль иностранцев в процессе создания первых российских кооперативов.

В пищевой промышленности губернии были широко представлены выходцы из стран Ближнего Востока. Так, например, хозяевами многочисленных пекарен в южных городах были подданные Турции и Персии (Ирана).

Иностранные предприниматели вкладывали свои средства также в развитие транспортной инфраструктуры (железных дорог), коммунального хозяйства, банковско-кредитной сферы и других отраслей. Иностранцам принадлежали даже некоторые кинотеатры. Например, в 1909 г. К.Навотни построил здание для стационарного кинотеатра «Биоскоп» (ныне – кинотеатр «Октябрь») (6).

Иностранцы контролировали на Юге России значительную часть как оптовой, так и розничной торговли. Так, целая сеть продовольственных магазинов в Ставрополе принадлежала чеху К.Новотни.

Иностранные торговцы стремились проникнуть и в сельские районы. Например, в начале XX века свидетельства на право ведения торговли в различных уездах Ставропольской губернии были выданы подданным Австро-Венгрии и Болгарии (7). Ставропольский пивовар германский подданный Эдуард Райх был владельцем целой сети «пивных лавок» в селах губернии (8). Розничной торговлей в ставропольских селах занимались также выходцы из стран Востока – Турции и Персии (9).

Крупнейшие европейские торговые и промышленные фирмы имели своих представителей в южнорусских городах. Так, в Ставрополе действовали торговые агенты таких всемирно известных компаний, как «Зингер», «Эдисон», «Сирена-Рекорд» и других. Кроме продажи продукции западных фирм, торговые агенты занимались также скупкой зерна и поставкой его за границу. В частности, в Ставропольской губернии масштабные закупки зерна вела знаменитая французская компания «Луи Дрейфус» (4, с.86).

Интересно отметить, что иностранные предприниматели поддерживали довольно тесные связи со своим отечеством. Связующим звеном при этом являлись консульства ведущих европейских держав, находившиеся в дореволюционный период в городах Ростове-на-Дону и Таганроге. Иностранные консульства регулярно собирали информацию о предпринимательской деятельности своих соотечественников, помогали разрешать различные вопросы. Так, например, после смерти австрийского подданного – владельца пивоваренного завода в Ставрополе В. Салиса, австро-венгерское консульство принимало деятельное участие в процессе передачи его собственности наследникам (10).

Современники оценивали роль иностранных предпринимателей в экономике региона по-разному. Местные

промышленники и банкиры, как правило, опасались конкуренции со стороны иностранцев. Однако, по мнению специалистов, данная конкуренция была полезной, ибо способствовала модернизации российских предприятий. В дискуссии, проходившей в 1908-1909 года на страницах прессы, господствовала следующая точка зрения: «Требование ряда представителей отечественного капитала об искоренении иностранных предприятий несостоятельно. От этого может выиграть горсть промышленников, а потеряет вся страна, ее промышленность, потребление, рабочие» (11)

Сравнивая масштабы развития иностранного предпринимательства на Ставрополье и в других южных регионах страны, следует отметить, что по этому критерию наш край уступал только Донской области.

Подводя итоги всему вышеизложенному, можно сделать вывод, что влияние иностранного капитала на социально-экономическое развитие Ставропольской губернии в дореволюционный период было достаточно заметным. Причем к негативным последствиям «нашествия иностранных предпринимателей» можно отнести как разорение части отечественных промышленников, торговцев и ремесленников вследствие обострившейся конкуренции, так и вывоз значительной части заработанных в России капиталов за рубеж.

Однако положительные последствия распространения иностранного предпринимательства были, в целом, более ощутимыми. Иностранные капиталовложения восполняли не только недостаток отечественных капиталов, но и отсутствие предпринимательских навыков в среде местной буржуазии. Тем самым они способствовали освоению природных ресурсов, росту производительных сил, формированию капиталистической социальной структуры. Предпри-

ятия иностранцев обеспечивали работой тысячи местных жителей. Иностранный капитал привносил в Россию сложившиеся в развитых капиталистических странах формы капиталистического хозяйства (в частности, форму акционерного общества). В целом, взаимодействие иностранного и отечественного капитала сыграло важную роль в модернизации организационной структуры российской экономики.

Иностранные предприниматели знакомили отечественную буржуазию и общество в целом с передовыми формами капиталистического предпринимательства, сложившимися в европейских странах. Функционирование иностранных фирм делало очевидным для местных предпринимателей необходимость внедрения новейшей техники, установления финансовых связей с банками, умения ориентироваться в мировой экономической конъюнктуре, использования новых форм менеджмента, строго соблюдения этических норм и т.д. Формирование и развитие иностранного предпринимательства являлось одним из факторов успешного социально-экономического развития Ставропольской губернии в XIX – начале XX века.

Литература

1. Полное собрание законов Российской империи. Закон № 11720.
2. Беликов Г.А. Ставрополь – врата Кавказа. – Ставрополь, 1997.
3. Золотарева Н.В. Иностранцы в производственной сфере России: анализ правовой основы и сравнение региональных ситуаций // Европа и Северный Кавказ в XIX – XX в.: опыт межкультурной коммуникации и социокультурной адаптации. – Ставрополь, 2005. С.76.
4. Беликов Г.А., Кругов А.И. Ставропольский край в истории России (на рубеже XIX – XX веков). – Ставрополь, 1995. С.85.
5. Государственный архив Ставропольского края (ГАСК). Ф.101. Оп.4. Д. 3014. С.15.



6. Гаазов В.Л., Лец М.Н. Ставрополь и его окрестности. Ставрополье в названиях. – М., 2006. С. 462.
7. ГАСК. Ф.101. Оп.3. Д.185. Л.1, 116.
8. ГАСК. Ф.806. Оп.1. Д.18. Л.51об-52.
9. ГАСК. Ф.101. Оп.1. Д.559. Л.4-6, 92-93.
10. ГАСК. Ф.101. Оп.3. Д.185. Л.16.
11. Спутник торговли и промышленности-1908-№12. С.5-6.

* * *

Сведения об авторе

Птицын Андрей Николаевич – доцент кафедры истории и права Ставропольского государственного педагогического института, кандидат исторических наук, сфера научных интересов – отечественная история XIX столетия, автор 40 научных и учебно-методических публикаций, в том числе монографии «Концепция «славянской цивилизации» Н.Я. Данилевского» (Ставрополь, 2003).

ДЕТСКИЙ ВОПРОС В 1920-Е ГОДЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ И НА СТРАНИЦАХ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ ТЕХ ЛЕТ (ПО МАТЕРИАЛАМ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА).

Н.А. Леонова

Детский вопрос в 1920-е годы в советской России получил особую актуальность в связи с социально-экономической и политической ситуацией в те годы в стране. Эта проблема не могла не найти отражение на страницах периодической печати, публицистических и научных изданий как тех лет, так и в последующие годы.

Наибольшее внимание уделялось борьбе с детской беспризорностью, захлестнувшей страну в 20-е годы. При этом в советской литературе подчеркивалась приоритетная роль партийных, государственных и общественных организаций. Среди авторов хотелось бы отметить работу Шишовой Н. В., в которой освещается участие общественности в преодолении проблемы детской беспризорности по материалам Северного Кавказа (1).

Идеологически выдержана работа Нежинского В., исследующего партийно-государственную политику, направленную на преодоление детской беспризорностью в 1920-е годы: «По инициативе Ленина был проведен Всероссийский съезд по борьбе с детской беспризорностью. В январе 1921 года существующий при Наркомпросе РСФСР Совет защиты детей был реорганизован в Комиссию ВЦИК по улучшению жизни детей во главе с председателем ВЧК Ф.Э.Дзержинским. Это диктовалось необходимостью: разруха, неурожай, эпидемии, голод охватили большую часть

страны. Детские дома брались на государственное обеспечение» (2).

Детские приюты и дома организовывались практически в каждом селе. Детей размещали в бывших усадьбах, реквизируемых зданиях и помещениях, зачастую непригодных для того. Несмотря на то, что государство на бумаге брало на себя материальное обеспечение детских домов, на практике этот вопрос был передан в ведение местных организаций, которые, в свою очередь, переложили его на население. Так называемое добровольное отчисление трудящихся из заработной платы, взносы кооперативов и других организаций не могли решить огромную по масштабам проблему детской беспризорности.

Масса бездомных детей в условиях голода была вынуждена воровать и попрошайничать. Различные формы и методы борьбы с детской преступностью на Северном Кавказе в 20-е годы XX века исследует Ю.Г. Байбаков, выявляя при этом причины ее роста (3).

Наиболее распространенными были мелкие кражи, которые стали самым обычным явлением среди бездомных детей. Кроме того, на страницах периодической печати тех лет неоднократно отмечался рост детской проституции. За кусок суррогатного хлеба бездомные девочки 12 – 15 лет «...ложатся где попало: по углам, в сених, сараях, канавах» (4).

Значительное количество работ, как в периодической печати, так и научных изданиях, посвящено ликвидации



безграмотности среди детей. Создание школ-коммун, шефство над детьми, деятельность партийных и общественных организаций по ликвидации безграмотности, особенно в национальных областях Северного Кавказа, – исследовались Парфененко В., Шипиловой Р.А., Кузьминым М.С., Петренко П.И. и др (5).

На страницах газет и журналов, используемых для агитационно-пропагандистской работы, подчеркивалось общесоюзное значение борьбы с безграмотностью. Но неспособность государства самостоятельно справиться с этой задачей, как и с организацией детских домов, способствовала тому, что и это мероприятие проводилось за счет местных организаций. Население должно было взять на себя содержание школ, культурно-просветительских учреждений. Декретом правительства от 15 сентября 1921 года предусматривались меры по улучшению снабжения школ: натуральное самообложение сельского населения для снабжения школьных работников, введение топливных, ремонтных повинностей, привлечение фабрично-заводских предприятий и советских учреждений к хозяйственному обеспечению школ, создание школьных хозяйственных советов, и в целом, вовлечение широких масс населения для оказания помощи школам и школьным работникам. Все эти меры вызвали вполне предсказуемую реакцию: «Как мол-де 12 фунтов муки в месяц учительнице давать... Да пусть она подохнет, а наши дети и без ее ученья обойдутся...» (6).

Организация школьных хозяйственных советов также не везде проходила гладко. Так, ставропольские домкомы и кварткомы отказывались предоставлять им списки взрослых трудоспособных граждан, что не позволяло осуществить полное обложение населения.

Необходимо подчеркнуть, что именно неурожай и голод стал основной

причиной и огромной армии беспризорников, и роста детской преступности, и, как следствие, высокой детской смертности. Эти проблемы нашли отражение на страницах периодики в стихотворной форме, хоть и несовершенной, но отражающей реалии того времени:

«Вот мальчик в лохмотьях лежит у дороги,
Головку без шапки склонивши к земле,
Сегодня живет он, а завтра уж мертвый...
Он хочет сказать: «Дайте хлебушка мне».
Идут мимо сыты, о нем нет и дела:
Лишь были бы сыты, лишь только они...
Вот в доме напротив романсы запели,
А мальчик, он стонет в предсмертном огне...
Поете! И смех ваш звучит серебристой волною...
Поете? А знаете – гибнут они?
Пусть наше проклятие будет с тобою –
С тобою, что думаешь сам о себе!!! (7).

Положению детей в условиях послевоенной разрухи посвящена работа Л. Кулешиной, в которой автор исследует причины и последствия голода 1920-х годов на Северном Кавказе (8).

Отсутствие финансовых средств и неспособность государства самостоятельно справиться с голодом и товарным кризисом вызвали необходимость привлечения к решению этой проблемы различных учреждений и организаций, как советских, так и зарубежных. В работе А.И. Кругова по истории Ставропольского края затронута деятельность американской благотворительной организации – АРА, оказавшей существенную помощь населению, как взрослому, так и детям, в условиях голода. По подсчетам Американской административной помощи, только на Ставрополье голодало 140 тыс. детей (9). Около 4.5 тыс. из них, помимо продуктов, получили от АРА обувь и одежду (10).

Хотелось бы отметить наличие материалов по истории деятельности АРА на Ставрополье в ГАУ ГАСК, фонде 163 (11).



Важную роль в решении проблемы снабжения населения и борьбе с голодом сыграла потребительская кооперация, имеющая столовые и распределительные пункты. Кооперативы занимались заготовкой на зиму и распределением ненормированных продуктов для отделов народного образования, собесов, губздравотделений. Через единые потребительские общества рабочие в городах снабжались мясом, солью, крупой, маслом, папиросами, сахаром... (12).

Участие северокавказской потребительской кооперации в борьбе с голодом в начале 1920-х годов исследуется в работах Н.А. Леоновой, где отмечено, что ставропольские кооперативы в первую очередь снабжали продуктами детей дома «Матери и ребенка» до одного года и от одного до трех лет, приютских детей от трех до восьми лет и от восьми до шестнадцати. Во вторую очередь снабжались остальные дети, беременные и кормящие женщины (13).

Зачастую детский вопрос рассматривался в рамках общих работ по истории новой экономической политики, истории культуры, быта и т.д. (14).

Интересна автобиографичная работа Г.И. Петрова, в которой автор принял попытку показать свое детское восприятие социально-экономической и политической ситуации в Ставрополе в условиях НЭП. В сознании подростка отразилось и отношение к детям местных нэпманов, и последствия голода в городе, и спекуляция и многое другое (15).

С совершенно иных позиций, с учетом изменения психологии и сознания людей того времени, освещена НЭП в работе Булдакова В.П., который одним из первых выделил категорию «поколение двадцатых». Исследуя социокультурные противоречия новой экономической политики, Булдаков отмечает распространение пьянства среди подростков

и молодежи 1920-х годов, «размягчение нравов», затронувшее и подрастающее поколение, разгул проституции. Одновременно автор подчеркивает усиление властного и идеологического влияния на детей того времени. По данным социологического опроса, проведенного в 1927 году, дети крестьян предлагали «уничтожить кулаков – эксплуататоров», снизить налоги и цены на фабричные продукты (16). Автор отмечает распространение идеи полного отрыва детей от семьи с помощью детских домов, рост презрения к интеллигенции и др.

Т.о. тема детства в отечественной историографии исследовалась достаточно подробно. Но, несмотря на это, она не потеряла своей актуальности и сегодня, особенно такие вопросы как детская беспризорность, права ребенка, детские организации и др.

Литература

1. Шишова Н. В. Роль общественности в преодолении детской беспризорности на Северном Кавказе в 1920-1926 годы. – Ростов-на-Дону, 1979.
2. Нежинский В. Воспитанные Родиной (борьба с детской беспризорностью в 1920е годы) // Ленинское знамя. – 1977. – № 226. – 11 ноября. – С. 4.
3. Байбаков Ю.Г. Из истории борьбы с детской преступностью на Северном Кавказе в 1921-1925 г.г. // Ростовский-на-Дону университет: Научная теоретическая конференция аспирантов, 10-я. – 1969. Материалы. Серия гуманитарных наук. – Ростов-на-Дону, 1969. – С. 96.
4. // Власть Советов. – № 604. – 1922. – 12 апреля. – С. 3.
5. Парфененко В. Крупская пишет ставропольцам // Ставропольская правда. – 1969. – № 43. – 20 февраля. С. 4; Шитилова Р.А. А. Луначарский на Дону и Северном Кавказе (1920-1930) // Общественные науки. -1976. – № 2. – С. 34; Кузьмин М.С. Деятельность партийных советских и общественных организаций по ликвидации неграмотности на Северном Кавказе в годы первой пятилетки. – Ставрополь, 1985; Петренко П.И. Комсомол Северного Кавказа в борьбе за ликвидацию безграмотности (1919-1929) // Неко-



- торые вопросы педагогики. – Ставрополь, 1970; и др.
6. *Власть Советов.* – № 533. – 1922. – 14 января. – С. 4.
 7. *Власть Советов.* – № 530. – 1922. – 11 января. – С. 1.
 8. Кулешина Л. Дети, голод и разруха // *Молодой ленинец.* – 1976. – № 208. – 23 октября. – С. 2.
 9. А.И. Кругов. *Ставропольский край в истории России.* – Ставрополь, 2001. С. 178; Он же. АРА – детям // *Вечерний Ставрополь.* – 1990. – № 165 – 166. – 16 августа. – С. 2.
 10. А.И. Кругов. *Ставропольский край в истории России.* – Ставрополь, 2001. С. 184.
 11. ГАУГАСК, ф. р. – 163, оп. 1, д. 452, л. 7; ф. р. – 163, оп. 1, д. 413, л. 58.
 12. ГАУГАСК, ф. р-100, оп.1, д.37, л.143.
 13. Леонова Н.А. *Потребительская кооперация Северного Кавказа в 20-е годы XX века: Автореф. дис... канд. ист. наук.* – Ставрополь, 2004; Леонова Н.А. *Место и роль потребительской кооперации Северного Кавказа в повседневной жизни региона (вторая половина 20-х годов XX века) / ЧелоВЕК: Научный альманах.* – Ставрополь, 2005. – С. 134; и др.
 14. *НЭП на Ставрополье. Штрихи жизни и быта (1921-1926) // Молодой ленинец.* – 1988. – № 247, 27 декабря. – С. 5; *Крестьянские истории: Российская деревня 1920-х годов в письмах и документах / Сост. Крюкова С.С.* – М., 2001; и др.
 15. Петров Г.И. *НЭП в Ставрополе в воспоминаниях подростка тех времен (1923-1930).* – Ставрополь, 2004.
 16. Буддаков В.П. *Постреволюционный синдром и социокультурные противоречия нэпа // НЭП в контексте исторического развития России XX века.* – М., 2001. – С. 212.

Сведения об авторе

Леонова Наталья Александровна – кандидат исторических наук, доцент кафедры философских и культурологических дисциплин СГПИ. Сфера научных интересов – отечественная социокультурная история 1920-х годов. Имеет более 20 публикаций по данной проблематике.

* * *

СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГАРНИЗОН В ДВАДЦАТЫЕ ГОДЫ XX ВЕКА

А.В. Карташев

С окончательным утверждением советской власти в Ставрополе город был буквально наводнен войсками.

На июнь 1920 года в списке воинских формирований, дислоцировавшихся в Ставрополе, значилось 75 частей, подразделений и учреждений. Все они имели различное подчинение. Одни замыкались на губернский, другие – на уездный военкомат, третьи – Северо-Кавказский военный округ, четвертые – на командование Кавказского фронта. Среди них наиболее крупными формированиями являлись: Ставропольский губернский военный комиссариат; местный караульный полк при губвоенкомате; 48-е пехотно-пулеметные курсы; Военно-хозяйственные курсы СКВО; 2-я стрелковая запасная бригада; комендантское управление; отдельная инженерная рабочая дружина; местный караульный дивизион при губвоенкомате; Ставропольский уездный военный комиссариат; кавалерийский эскадрон при уездвоенкомате; караульная рота при уездвоенкомате; управление коменданта станции Ставрополь Владикавказской ж.д.; 99-й военно-дорожный отряд Кавфронта; управление военно-санитарной инспекции Ставропольской губернии; местный лазарет; госпиталь облегченного типа; 1-й армейский двухсводный госпиталь; гарнизонный ветеринарный лазарет (1, 1-4).

Для расквартирования войск использовались в основном военные городки, которые до революции принадлежали военному ведомству – это кор-

пуса бывшего военного госпиталя и другие военные городки на улице Ленинской, помещения бывшего юнкерского училища, городские казармы по ул. Лермонтовской (район нынешнего Верхнего рынка), артиллерийские казармы по ул. Ольгинской (ныне ул. Мира), склады на Соборной площади и др. (1, 1-4).

Но этих мест оказалось недостаточно для такого количества войск. Поэтому для нужд Красной Армии были выделены здания бывшей мужской гимназии, где разместились 48-е Ставропольские пехотно-пулеметные курсы (ныне военный институт связи), бывшего Епархиального училища, где разместились караульный полк губвоенкомата, ряд казенных зданий по улице Красной (ныне проспект К.Маркса) и др. (1, 1-4).

6 июня 1920 года представители воинских частей и учреждений провели 1-ю беспартийную конференцию войск Ставропольского гарнизона, в ходе которой заявили о своей решимости «до последней капли крови стоять за революционное завоевание... и по первому зову Советской власти стать с оружием в руках на защиту Республики» (2, 160).

Известны имена некоторых военачальников этого периода. Среди руководителей пехотно-пулеметных курсов были: командир батальона – Михаил Аухимик, заместитель комиссара курсов – Николай Буйлин, зав. пулеметным отделением курсов Николай Бобров. В числе курсантов Ставропольских пехотных курсов был будущий дважды Герой Советского Союза Маршал Советского Союза Крылов Н.И. (3, 8).



В архивных делах имеются послужные списки двух комендантов города Ставрополь – Дулис Карла Карловича (от августа 1920 г.) и Нейда Степана Степановича (от октября 1920 г.) (4, 174, 176).

В апреле-мае 1921 года, согласно архивным документам, в составе Ставропольского гарнизона находилась 199-я стрелковая бригада, штаб которой размещался на ул. Вельяминовской (Дзержинского в районе проспекта Октябрьской революции), дом 5. В ее составе было два полка – 325-й стрелковый, дислоцировавшийся по ул. Нестеровской (Советская), дом № 2, и кавалерийский полк – по ул. Ленинской. Кроме этих частей в городе по ул. Ольгинской (ул. Мира) размещался снабженческий батальон, а по ул. Красной (проспект К. Маркса) – штрафная рота этой бригады (5, 8-10).

С конца 1921 года в Ставрополе разместились 2-я (с 1924 года 5-я) Ставропольская кавалерийская дивизия имени Блинова, которой командовал активный участник первой мировой и гражданской войн И.Р. Апанасенко. Одну из бригад возглавлял его соратник и земляк В.И. Книга – полный георгиевский кавалер. Ставрополь стал родным домом для частей этого прославленного соединения вплоть до 1932 года.

С приходом в город 2-й кавалерийской дивизии ее командир стал выполнять обязанности начальника Ставропольского гарнизона.

В 1922 году 23 февраля Ставрополь праздновал четвертую годовщину создания РККА. На центральной площади города стройными рядами, обнажив клинки, в торжественном молчании застыли кавалеристы – блиновцы. Рядом с ними – шеренги курсантов 48-х Ставропольских пехотно-пулеметных командных курсов. Кругом – тысячи горожан, крестьян из окрестных сел. Оркестр торже-

ственно исполняет «Интернационал». На небольшой деревянной трибуне, сколоченной красноармейцами накануне праздника – руководители губернской партийной организации, герои гражданской войны. С приветственной речью к красным бойцам обратился секретарь губкома партии Ю.С. Мышкин.

Потом был военный парад. По огромному заснеженному пустырю в этот памятный день прошли советские воины, что совсем недавно ходили в сабельный поход против Колчака и Деникина (6, 1-2).

С тех пор военные парады стали проводиться ежегодно.

К 1923-1924 году относится создание в гарнизоне Дома Красной Армии, который с 1930 года разместился в здании первого на Кавказе театра по ул. Театральной (ныне проспект Октябрьской революции) (7).

По вопросам снабжения войск и материального положения командиров и бойцов Красной Армии Ставропольский гарнизон мало чем отличалось от других гарнизонов. Разруха и голод в стране отражались в первую очередь на ее армии. О положении войск Ставропольского гарнизона в первые годы после гражданской войны красноречиво говорит докладная записка комдива Апанасенко в президиум Ставропольского губернского исполкома, датированная 15 июля 1924 года (8, 98-99).

Из этого документа следует, что из состава дивизии в городе был размещен 10-й кавалерийский полк, который занимал три корпуса бывшего местного госпиталя. Первоначально он занял только полтора корпуса, которые были своевременно отремонтированы. Прибывшее весной пополнение заставило полк занять остальные полтора корпуса, которые были абсолютно не приспособлены для этого. Полк, взяв деньги, предназначенные на заготовку сена, своими си-

лами произвел минимально необходимый ремонт. Однако к зиме полк не был готов из-за недостаточного застекления зданий, неисправности печей, оконных рам и дверей, отсутствия света. «Гнетущая темнота в помещениях, скрывающая всякую вечернюю работу в казармах, приближение длинных зимних вечеров с перспективой с 4 часов дня сидеть уже в темноте страшно действует на сознание бойца и срывает всякую инициативу проводимую комсоставом по созданию хотя бы небольшого уюта в казармах, который необходим в Красной Армии. Если прибавить к этому еще голые топчаны без постельных принадлежностей и ожидаемое осеннее пополнение, которое усугубит остроту положения, то картину быта полка себе легко представить».

Саперный эскадрон дивизии был расквартирован в бывшей духовной семинарии, «в этом доме-кладбище с побитыми стеклами, жутко зияющими своими отверстиями, в казармах, температура в которых в прошлом году не превышала 6-ти 7-ми градусов, где красноармейцы целую зиму не снимали шинелей и шлемов». Здесь также как и в 10-м полку отсутствовали постельные принадлежности.

Далее комдив ставит вопрос о необходимости переброски 9-го кавполка из Петровска в Ставрополь: «Летом едкая пыль, которая забивает глаза и уши, разъедает обмундирование и, что важнее, обувь; осенью, зимой и весной непролазная грязь. Вот условия расквартирования полка». На тот момент это была единственная воинская часть в Северо-Кавказском военном округе, расположенная по обывательским квартирам. Постоянное общение красноармейцев с местными жителями, экономическая зависимость их от хозяев квартир, в условиях неурожая делали дальнейший постой полка по обывателям нежелательным. Разбросанность полка на несколько

верст осложняла проведение санитарных мероприятий, создавала проблемы с планированием учебы. Отсутствие отдельного водопоя для конского состава часто приводило к заносу в полк инфекционных заболеваний лошадей.

В условиях отсутствия финансирования из округа на все мероприятия по улучшению расквартирования и быта военнослужащих командир дивизии просил выделить десять тысяч рублей из местного бюджета.

В ответ на данное обращение президиум окрисполкома постановил: выдачу денег произвести по 5000 рублей в августе и сентябре, при этом, учитывая тяжелое положение местного бюджета, ходатайствовать перед Крайисполкомом и Центром о возврате этих средств (9, 104).

Следует отметить, что в те годы воинские части находились в тесной зависимости от местных бюджетов. В архивных делах подшиты служебные письма командиров частей с просьбой – оказать материальную помощь на текущий ремонт, на боевую подготовку, на организацию праздников, на издание книги об истории дивизии и т.п. Кроме того, в них хранятся и личные письма комсостава с просьбой о выплате денежных сумм на различные нужды (в основном на лечение). Одно из них, написанное командиром 28-го кавалерийского полка Соковиным П.Д. в Президиум Ставропольского окружного исполнительного комитета, датированное 3 ноября 1929 года, гласило: «Беспрерывное пребывание в рядах Красной Армии со дня Октябрьской Революции в годы ожесточенных боев труда с капиталом, перенесший три ранения; к настоящему времени организм истощается и требует поправки. Ввиду болезни меня направляют на лечение и дабы иметь такую возможность поддержки ослабшему организму прошу Президиум Окружного



Исполнительного Комитета помочь мне материально в размере 100 рублей.

Когда обстановка потребует тяжелых и ответственных испытаний с оружием в руках защищать Мировой Октябрь буду всегда готов» (10, 15).

Все подобные заявления рассматривались на заседаниях президиума окрисполкома, но далеко не все просьбы удовлетворялись. В протоколах часто встречаются резолюции типа «отказать ввиду отсутствия денег» или просто – «в ходатайстве отказать».

Однако материальная помощь не всегда была односторонней. Во время голода в стране и на Ставрополье в августе 1921 года части 2-й Ставропольской кавалерийской дивизии отчислили в помощь голодающим 1103 пуда муки и 98 пудов крупы, о чем написала центральная газета «Правда» 1 сентября 1921 года.

О спартанских условиях, царивших в то время в Красной Армии, говорит и скромность жилья старшего комсостава. На улице Поперечной (Артема) во дворе дома № 10, что стоял неподалеку от территории воинской части, в деревянной постройке жил герой гражданской войны, командир дивизии и начальник Ставропольского гарнизона И.Р. Апанасенко. На службу он ездил верхом на лошади, иногда по дороге катая соседских мальчишек (11).

Служебная переписка штаба 5-й кавалерийской дивизии с окрисполкомом позволила выявить интересный факт. На угловом штампе одного из прошений командования дивизии значится: «Блиновская ул., № 13, тел. 36» (12, 187). Памятная доска на административном здании авиационного училища по ул. Морозова, 17 гласит, что здесь в период с 1927 по 1932 год размещался штаб кавалерийской дивизии имени М.Ф. Блинова. Возможно, что улица Гимназическая (ныне ул. Морозова) в

20-е годы носила то же имя, что и дивизия, штаб которой размещался на ней.

К концу 20-х годов из состава частей 5-й кавалерийской дивизии в Ставрополе дислоцировались 28-й кавалерийский полк, саперный эскадрон, 5-й и 35-й конно-артиллерийские эскадроны, 3-й отдельный пулеметный эскадрон (13).

Каждая часть, в том числе и перечисленные отдельные эскадроны, имели в своем составе школу для подготовки младшего начсостава. С ликвидацией фронтов и переходом на «полувоенное» положение (1921-1924 гг.) при дивизии существовала одна такая школа. Обучение в ней велось в течение 6 месяцев. Школа была разбросана по хуторам, размещена по квартирам. Не было учебных пособий, уставов, наставлений, наглядных пособий. Оперировавшие вокруг банды не давали возможности заняться учебой. К 1928 году положение курсантов в таких школах заметно улучшилось. Им предоставлены лучшие помещения, конский состав. Улучшился быт курсантов и красноармейцев – вместо деревянных топчанов они стали спать на железных кроватях, под хорошими одеялами. Курсанты освобождались от нарядов (кроме внутренних), снабжались всеми необходимыми пособиями. Срок обучения увеличился до 9 месяцев. Учебной программой школы предусматривалось изучение общеобразовательных предметов – русского языка, математики (арифметики и геометрии) и географии, а также специальных дисциплин – политзанятий, стрелкового дела, тактической подготовки, верховой езды, вольтижировки. Кроме того, курсанты получали оценку за отношение к лошади и исполнение приказов. Система оценок была такая – «хорошо», «удовлетворительно» и «слабо». Школьный взвод эскадрона в 1928 году насчитывал 19 курсантов. На оценку «хоро-

шо» успевало в среднем 6-7 человек, на «удовлетворительно» – 10 человек, 2-3 человека оценивались на «слабо». Остальные подразделения частей обучались в системе боевой подготовки. Учебный год делился на зимний и летний периоды учебы. Летом части уходили в лагеря на Белой Речке, где находились до октября (14).

С конца 20-х годов в Ставрополе стал размещаться 12-й конно-артиллерийский дивизион 12-й кавалерийской дивизии (15). О самой дивизии известно, что она была сформирована 11.06.1927 г. на базе 6-й Среднеазиатской кавалерийской бригады. Дивизия являлась территориальным формированием и вместе с 5-й «Блиновской» и 10-й Терско-Ставропольской территориальной кавалерийской дивизиями входила в состав 4-го конного корпуса СКВО имени С.М. Буденного (16, 131). Приказом НКО от 26 апреля 1936 года № 67 12-я кавдивизия была преобразована в казачье соединение, получив наименование 12-й Кубанской территориальной казачьей дивизии. Наименование «Кубанская» соответствовала месту ее дислокации и комплектования. 18.03.1941 г. дивизия была расформирована, ее части пошли на формирование 56-й танковой дивизии (17).

12-й конартдив был сформирован одновременно с самой дивизией и имел тот же номер, что и сама дивизия. Документы 12-го дивизиона датированы и 1928, и 1929 и 1930 годами. На документах 1928 года стоят подписи командира дивизиона «Николаев», адъютанта – «Граф», 1930 года – «Подольский» и «Мельников» соответственно (18).

В конце 20-х годов командование воинских частей больше внимания старается уделять вопросам боевой и политической подготовки. Газета «К бою» – печатный орган 5-го конно-артиллерийского дивизиона (командир – Вол-

котрубенко, комиссар – Тищенко) за 1931 год не только статьями, но и лозунгами типа: «Останови снарядом танк, пехоту пулей бей во фланг» и «Чтобы нанести удар решительно и метко, нужна находчивая, смелая разведка» призывает бойцов лучше овладевать военной профессией артиллериста. В интересах артиллеристов сектор боевой подготовки Дома Красной Армии выпускает «Памятку бойцу артиллеристу» и «Блокнот командира – артиллериста». Кроме того, гарнизонный Дом Красной Армии не раз объявлял конкурс между батареями 5-го дивизиона на лучшее выполнение боевых стрельб. Премией лучшей батарее должно было стать двухмесячное шефство Дома Красной Армии.

Однако в отношении воинской дисциплины и службы войск части гарнизона имели серьезные нарекания, о чем свидетельствуют факты, изложенные в статье коменданта г. Ставрополя в окружной газете «За мир и труд» (19). Автор отмечает систематические опоздания караулов заступающих для охраны гарнизонных объектов на развод на 30-40 минут по различным причинам: «людей собирали по эскадронам или батареям. Патронов нет, не нашли зав. складом, или дежурный по эскадрону запоздал потому, что поздно получил извещение».

Наиболее частым нарушением порядка несения службы в карауле являлся сон на постах. Отмечались также слабые знания своих обязанностей начальниками караулов и разводящими из младшего начсостава. Грязь в караульных помещениях была обыденным явлением. В грязном состоянии содержались оружие и патроны. В штабах частей постовые ведомости сменившихся караулов, как правило, никто не просматривал.

Подводя итоги по состоянию караульной службы в гарнизоне, комендант отмечал: «Так охранять склады, это



только на руку нашим врагам. Борьба с этим явлением по линии начгарнизона идет не на жизнь, а на смерть. Однако результатов почти никаких. Ни чуть не отличается и охрана артскладов Таманцами».

При нахождении в городе красноармейцы и младший начсостав зачастую игнорировали правила взаимного приветствия. На улицах можно было видеть красноармейцев с отпущенными волосами, без поясов, в порванном обмундировании. У многих отсутствовали на руках увольнительные записки, что говорило о систематических самовольных отлучках в частях гарнизона. Со стороны начальствующего состава комендант отмечал равнодушие и нежелание реагировать на подобные нарушения.

«Такую расхлябанность, нудность дальше терпеть не возможно. — Заканчивает статью комендант города Калачев. — Заслужить снова звание ударной мы можем только тогда, когда на все 100 проц. по ударному будем выполнять требования уставов».

Подобное состояние службы войск и воинской дисциплины было вполне объяснимо и закономерно для молодой рабоче-крестьянской армии. Так было не только в Ставрополе. Однако сам факт опубликования подобной статьи свидетельствует о том, что этими проблемами всерьез занимались.

Таким образом, первое мирное десятилетие после завершения гражданской войны стало для войск Ставропольского гарнизона периодом перехода к повседневной мирной деятельности в условиях разрухи, голода, отсутствия нормального финансирования, периодом становления системы обучения, боевой и политической подготовки в частях, под-

разделениях и укрепления воинской дисциплины среди красноармейцев.

Литература

1. ГАСК. ФР-678. Оп. 2. Л. 1-4.
2. *Борьба трудящихся масс за установление и упрочение Советской власти на Ставрополье (1917-1921 гг.). Сборник материалов. — Ставрополь, 1968. — С. 160.*
3. *Из воспоминаний С. Межевникова, бывшего курсанта 1-х Саратовских курсов. Ставропольский краеведческий музей. Д. 1551. Л. 8.*
4. ГАСК, ФР-678. Оп. 1. — С. 174, 176.
5. ГАСК. ФР-678. Оп. 2. Л. 8-10.
6. СГКМ. Д. 1551. Л. 1, 2.
7. *Историческая справка Ставропольского гарнизонного Дома Офицеров.*
8. ГАСК. Р-299. Оп. 1. Ед.хр. 14. Л. 98, 99.
9. ГАСК. Р-299. Оп. 1. Ед.хр. 14. Л. 104.
10. ГАСК. ФР-299. Оп. №1. Арх. № 1155. Л. 15.
11. Т. Коваленко. *От гимназии до мадам Вербицкой // Ставропольская правда, 18 февраля 2000.*
12. ГАСК. ФР-299. Оп. №1. Арх. № 1155. Л. 187.
13. *Газета «За мир и труд» Северо-Кавказского военного округа (выездная редакция в Ставропольском гарнизоне) № 2 за 8 декабря 1930 года.*
14. *Газета «Ударник» — органа ячейки ВКП(б) 3-го отдельного пулеметного эскадрона (командир пулэска Греков) за 1928 год.*
15. ГАСК. Р-299.
16. В.В. Гончаров, В.Н. Шапошник, А.И. Козлов и др. *Краснознаменный Северо-Кавказский. — М., 1990. — С. 131.*
17. Интернет сайт «Солдат. RU».
18. ГАСК. ФР-299. Оп. №1. Арх. № № 977, 1485.
19. *Из статьи коменданта города Калачева «Объявить беспощадную войну разгильдяйству», опубликованной в газете «За мир и труд» Северо-Кавказского военного округа (выездная редакция в Ставропольском гарнизоне) № 2 за 8 декабря 1930 года.*

Сведения об авторе

Карташев Андрей Владимирович, канд. военных наук, преподаватель кафедры тактики Ставропольского высшего военного авиационного инженерного училища (военный институт) имени маршала авиации В.А. Судца. Автор более 40 научных и учебно-методических работ, включая 2 монографии. Сфера научных интересов — история военных училищ на территории Ставропольского края.

* * *



ПРИНЦИПЫ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЖИЗНИ СРЕДНЕВЕКОВОГО ГОРОДА-ГОСУДАРСТВА В БИОГРАФИЯХ И АВТОБИОГРАФИЯХ ГОРОЖАН (НА ПРИМЕРЕ ФЛОРЕНТИЙСКОЙ РЕСПУБЛИКИ XIV – ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XVI ВВ.)

Л.Н. Куприченко

Небольшое по масштабам государство, которым являлась Флоренция, играло значительную роль в политической жизни Европы XIV в. – первой четверти XVI в. Важное стратегическое положение, богатства её горожан и стремление к экспансии, ставило это крошечное государство в один ряд с Французским и Английским королевствами. Его гражданам приходилось заключать договоры с феодальными синьорами соседних держав и коронованными особами Франции, Неаполя, с папами, нуждавшимися в денежной поддержке флорентийских горожан, и на равных вести переговоры с высокими особами.

У флорентийцев были основания гордиться своим городом. Коммуна (в данном случае город-государство – Л.К.) являлась для них политическим и коммерческим партнером, а принимаемые горожанами республики законы соответствовали интересам большинства населения, занятого в предпринимательской сфере. Она брала на себя функции регулятора отношений между корпорацией и её членами, когда возникшие прецеденты не были отражены в уставе цеха или не могли быть разрешены в рамках семейных советов. Созданные «коллегии мудрых» и торговый трибунал «Mercanzia» сглаживали противоречия между горожанами и корпорацией, что рассматривалось как покровительство со

стороны Коммуны. В 1425 г. во Флоренции открылся Monte delle doti («Банк приданного»), который должен был разрешать трудности с обеспечением приданого дочерей флорентийцев, достигшего таких масштабов, что потребовалось вмешательство государства. Коммуна выступала гарантом безопасности города, организуя городское ополчение, и проводила выгодную торговцам внешней политикой. Заинтересованные в расширении сферы сбыта своих товаров горожане поддерживали захват и покупку соседних городов, принимая активное участие в дипломатических демаршах и военных столкновениях. Участие в делах управления Коммуной было ещё одной стороной публичной самореализации личности, приносившей ей «общественную славу», удовлетворявшую личные амбиции и тщеславие индивида.

Биографии флорентийцев полны свидетельств идентичности личности и государства. Горожане были убеждены, что процветание их державы зависит от личных качеств должностных лиц, их усилий и стремления служить общему благу, поэтому во Флоренции сложился идеал добропорядочного горожанина, которому стремились соответствовать жители города. Наиболее емко его выразил Ф. Гвиччардини, написав об одном из своих предков, что тот умер как счастливейший человек, оставив детей, внуков, богатство, высокое имя, славу и, что дороже всего, память о чистой со-



вести (13, с.290). Этого набора качеств было достаточно для того, чтобы снизить уважение сограждан, быть избранным на городские должности, тем самым, имея возможность проявить себя в качестве вершителя судьбы Флоренции.

В оценке необходимых добропорядочному гражданину качеств, Ф. Гвиччардини высказывался в духе своих предшественников. Так, говоря об Аньоло Пандольфини, его биограф, Веспасиано да Бистиччи писал: «Он всегда говорил о вещах прямо, как он их понимал, когда защищал что-то, его аргументы отличались справедливостью и честностью. Если же он брался отстаивать что-то, то стоял твердо, не меняя позиции. Во всех советах всегда преследовал, прежде всего, общее благо республики» (1, р.117).

Под общим благом флорентийцы понимали добросовестное исполнение своих гражданских обязанностей: исправную выплату налогов, бескорыстную и усердную службу на государственном посту, поддержание общественного единства и сохранение порядка в городе. Служение общим коммунальным интересам, составляло смысл политической деятельности флорентийцев. Ради общего блага они готовы были трудиться, забыв об усталости, пище и сне, идти на компромисс с врагами республики и жертвовать своим временем, которое имело для них реальную цену (8, р.206–207). Последовательная гражданственность, которая была присуща флорентийцам в XIV–XV вв., проявлялась не только в этих примерах. Идеальный гражданин обязан был «делиться» с государством своими доходами и быть «врагом всех мятежников» (15, с.152).

Другой важной обязанностью возложенной на горожан, была поддержка гражданского мира внутри республики. Полагая, что республиканская форма правления имеет ряд преимуществ

по сравнению с другими, флорентийцы осознавали, что она несовершенна и имеет ряд недостатков, которые особенно ярко проявлялись в спорных вопросах государственной важности, требующих однозначного и оперативного решения. Система компромиссов, которая являлась основой государственного управления флорентийской республики, не была универсальным ответом на возникшие трудности. В условиях политической свободы и существования политических «партий», отстаивающих свои интересы неизбежно возникали конфликтные ситуации, в которые был втянут весь город.

Гражданские распри становились препятствием для эффективного функционирования городской экономической системы, нарушали социальную стабильность и ослабляли внешнеэкономический вес города. Поэтому, зная цену конфликтам и распрям, от которых страдали все жители, в том числе и зачинщики, горожане всеми силами старались их избежать или свести к минимуму пагубные последствия раздоров.

В. Бистиччи в качестве примера жертвенности и терпимости во имя мира в республике приводит жизнеописание Палла Строцци, который ради спасения государства не стал участвовать в мятеже, поднятом Ринальдо дельи Альбицци, стремившегося установить контроль над городом и не допустить возвращения изгнанного в 1433 г. Козимо Медичи, одного из «негласных правителей города».

Фигура Палла Строцци стала хрестоматийным образом истинного носителя флорентийской свободы. В историографии XV в. проявляется скрытое стремление противопоставить образ мессера Палла главному герою эпохи – Козимо Медичи Старшему, который после своего триумфального возвращения во Флоренцию, последовавшего за изгнанием 1433 г., фактически установил



контроль над управлением республикой. Главной причиной «сокращения» этой фигуры стала ностальгия Веспасиано да Бистиччи и его младшего соотечественника и родственника Палла – Лоренцо Строцци по золотому веку правления флорентийской олигархии, который длился короткий промежуток времени с 1400 по 1433гг, со времени окончания войны с герцогом Милана Джан Галеаццо Висконти до возвращения Медичи. Потомок Палла Строцци, написавший биографии своих предков в середине XVI в., разделял мнение биографа, жившего в XV столетии, и писал: «Флоренция в этот период была городом, где не били славиться не сами по себе, а по своей добродетели и справедливости. Только любое обитаемое и прекрасное место быстро разрушается и пустеет из-за плохого управления. Так лишь короткое время приумножались блага и была хорошо устроена Флоренция» (5, р.32).

В изображении Лоренцо Строцци его предок был воплощением ревнителя флорентийской свободы и безупречной гражданской жизни. Будучи сторонником партии Ринальдо дельи Альбицци, врага Медичи, Палла забаррикадировался в своём доме со всеми ближайшими родственниками, специально наняв для его охраны солдат, и запретил всем своим консортам выходить из него, произнося с балкона речи о миролюбии и общественном единстве, категорически отказываясь выходить из дома (5, р. 35). Эти действия Палла являлись для Лоренцо подтверждением того, что конформизм и политика компромиссов были объективно необходимы во имя сохранения хрупкого мира в условиях постоянной политической борьбы в республике. Лоренцо, восхищаясь Палла, писал: «Ему так доверяли, что он мог сам провести в городе переворот, но он не стал этого делать, сознавая какой от этого последует хаос» (5, р.33). Лоренцо

с нескрываемыми негативными эмоциями писал о том, что единственным, кто смог усомниться в благих намерениях Палла, был Никколо Макиавелли (14, с.178). Биограф с упрёком писал, что «Никколо не знает подробностей потому, что он тогда ещё не родился...Этот писатель часто бывает слишком небрежен, а ещё слишком пристрастен» (5, р. 35–36).

По мнению Бистиччи и Лоренцо Строцци благодаря такой позиции, Палла удалось избежать больших жертв и разрушений, которые стали бы неизбежными в случае его открытого выступления на стороне Альбицци.

Ради стабильности и недопущения социальных конфликтов, подобных восстанию чомпи (чесальщиков шерсти), флорентийцы призывали своих потомков «всегда держаться тех, кто владеет Паллаццо и Синьорией, слушается и подчиняется их воле и приказам, не говорить о них плохо и не порицать их, даже если их дела и поступки того заслуживают» (5, р.201). Джованни Морелли, один из знатных и состоятельных флорентийских горожан, советовал всегда быть на стороне Синьории, доносить на тех, кого подозревают в заговоре и не слушать подстрекающих против властей (5, р.2005–206). И все это ради сохранения мира и стабильности, дающих возможность заниматься созидательным трудом на благо не только Коммуны, но и своей семьи.

Провозглашение принципов конформизма и толерантности как основы политической деятельности стоявших у власти горожан, не означало отказа от активной гражданской позиции. Биографы указывают на то, что даже те флорентийцы, которые предпочитали оставаться в «тени от большой политики» не могли исключить из своей карьеры этот вид деятельности.



Бистиччи писал о Лоренцо Ридольфи, «авторитетнейшем гражданине, которого по доблести и гражданской мудрости впору сравнить с древними римлянами», сознательно не желавшем занимать никаких постов в республике, дабы не быть причиной зависти и раздоров. Но отвергая посты внутри республики он активно занимался дипломатической деятельностью на благо Флоренции (1, р.315–319).

Для флорентийцев XIV-XV вв. являлось недостойным показывать свое равнодушие к государственным делам и избегать государственных должностей. Поэтому на протяжении всей своей жизни флорентийцы исполняли обязанности представителей народа на всех уровнях управления городом-государством. Чем востребованней в должностях была личность, тем большего почета она заслуживала. Авторы биографий подробнейшим образом перечисляли посты, занимаемые горожанами в аппарате управления, фиксируя год избрания и отмечая вклад в дело процветания Флоренции. Винченцо Аччайуоли, автор биографии Пьеро Каппони, восхищался тем, что тот всегда был в гуще событий политической жизни города, имел собственное суждение по любому вопросу, не боялся открыто его высказывать, и отдал жизнь за Флоренцию, как подобает истинному гражданину (10, р.37–40). Ещё один флорентийский биограф, Винченцо Аччайуоли подробно описал последний день жизни Никколо Каппони, пришедшийся на 25 сентября 1496 года. В этот год Флоренция вела активные действия по восстановлению своей власти на оккупированной французами территории бывших её владений, которые с лёгкостью отдал Пьеро Медичи. Каппони был активным участником военных действий в должности капитана отвоеванной Пизы, и флорентийское руководство поручило ему занять оборону дороги, связы-

вающую Флоренцию и порт Ливорно, чтобы не допустить проход войск Людовико Сфорца, Миланского герцога, и Максимилиана, германского императора – противников Флорентийской республики, стремившихся осадить Флоренцию. Одной из задач, поставленных перед руководителями флорентийских войск, было взятие укрепленного противником небольшого замка в Соiane. Биограф писал, что Каппони, будучи в этой должности столкнулся с двумя проблемами. С одной стороны флорентийская Синьория не желала выделять достаточное количество денег на содержание имеющихся войск и на вербовку новых, с другой стороны солдаты «выказывали так много лени, что комиссары, в том числе и Каппони, с трудом смогли подвести их к вражескому рубежу». «Каппони, от которого долгое время правители Флоренции ожидали решительных действий, решительно и смело выступал перед солдатами, призывая их к атакам. Он лично подходил к каждому солдату и с большим терпением, а порой и страдальческим видом, повторял им то, что говорил на общих собраниях, убеждая, что республика сделала их добрыми солдатами не для того, чтобы они отсиживались в укрытиях, а для того, чтобы они были готовы умереть за неё в бою» (10, р.38), – писал Аччайуоли. И когда, наконец, его слова достигли сознания флорентийских солдат, Никколо повёл их на штурм замка. 25 сентября под стенами этого небольшого укрепления, выстрелом из аркебузы он был убит. Пуля прошла через рукоятку факела, который он держал на уровне щеки, и прошла через голову. Биографа восхищала активная общественная жизнь, которую вёл Каппони, он считал его спасителем Флоренции от произвола Пьеро Медичи, инициатором проведения реформ в государственном устройстве, ревностным защитником её внешнеполитических ин-

тересов. Винченцо Аччайуоли сокрушался по поводу ранней кончины Никколо, и единственным скрытым упреком в адрес своего героя, он выставил чрезмерное желание Каппони быть на переднем фланге событий. «Он скончался когда ему было сорок лет, но после кончины он очень был нужен своей родине и семье» (10, р.40).

Несмотря на то, что политический конформизм виделся горожанам нормой общественной жизни Флоренции, её граждане осуждали проявление соглашательства в тех случаях, когда от личности требовалось иметь твердую гражданскую позицию. Даже Лоренцо Строцци, безгранично восхищавшийся конформистом Палла Строцци не смог удержаться от упрека в его адрес, упомянув, что Палла «имея значительный политический вес и уважение в городе, из-за страха или нехватки мужества казался великодушным тогда, когда требовались решительные действия» (5, р.39).

Тем не менее, следует отметить, что политический конформизм, который флорентийцы возвели в ранг гражданской добродетели, заключал в себе важные конструктивные начала, позволявшие сохранить мир внутри республики и единство городского общества. В менталитете этой среды прочно укрепился образ деятельного участника республиканской жизни, который не потерял своей актуальности до начала XVI в. Однако следует отметить, что это была идеальная модель поведения, не всегда воплощавшаяся в реальности.

Так же, как в биографиях и мемуарной литературе, относящихся к XIV-XV в. в., в записках флорентийцев XVI в., гражданин предстает как патриот своей родины, ведущий активную политическую жизнь, честный в делах торговли и государственной службы, заботившийся о делах государства с не меньшим рвением, чем о собственных. Биографии,

созданные авторами XVI в., написаны в той же форме, что жизнеописания Веспасиано да Бистиччи, Луки делла Роббиа, и Якопо Поджо. Франческо Гвиччардини, Филиппо Сасетти и Лоренцо Строцци подчеркивали почетность государственной службы, важность таких личных качеств индивида, как мудрость и терпение, снисходительность и конформизм, готовность пожертвовать личным благом во имя общих интересов, а также честность и умение располагать к себе людей. «После спора, который произошел с Вокколе де Медичи, с которым Франческо так и не помирился, он вернулся на виллу в Казентино. Как человек, обладающий большим авторитетом, благоразумием и терпением, он решал споры, которые возникали между людьми, являясь верным хранителем правил дуэли, чем заслужил уважение. Любое дело он исполнял с осторожностью и рассудительностью, принося пользу Коммуне, разбирая уголовные и гражданские дела. Он остался в памяти людей как человек, сочетающий в себе силу и доброту, благоразумие и деятельную натуру», – писал о Франческо Ферручи его биограф Филиппо Сасетти в 30-х г. г. XVI в (6, р.476).

В сознании флорентийцев идеальный горожанин обязательно должен был быть законопослушным, что выражалось в честном исполнении государственных должностей, в уплате налогов, зависящих от степени доходов; в исполнении законов, применяемых Коммуной. Поэтому обвинение в нарушении правил общественной жизни, являющейся гарантом справедливости в отношениях между гражданами и государством, считалось посягательством на общественный порядок и карались со всей строгостью. Справедливость рассматривалась ими как основа согласия, а значит, порядка, и являлась главой добродетелью



гражданина, залогом существования государства.

Однако невозможно представить, что в условиях республиканской формы правления и высокой степени гражданской активности флорентийцев, их отношения с государством представляли собой идеальную модель взаимоотношений, исключая конфликты, а призывы соблюдать принципы толерантности и конформизма всегда воплощались на практике. Система демократических порядков обеспечивала горожанам реальную свободу выражения их индивидуальных позиций и частных интересов, которые, однако, нередко расходились с общегосударственными интересами и позицией правящей верхушки.

Последовательная гражданственность и вера в могущество флорентийской демократии, позволявшей личности быть активным участником управления республикой, отличали настроения горожан Флоренции на протяжении XIV-н. XVI в (во всяком случае по данным биографий). Но в то же время, в записках и жизнеописаниях флорентийцев заметны противоположные тенденции политической пассивности и предпочтения личных интересов коммунальным. Эта позиция выделяется в записках Джованни Морелли, который призывал своих сыновей сосредоточить усилия на реализации семейных интересов. Тех же принципов придерживались Дж. Ручеллай и Бонаккорсо Питти.

На протяжении всей истории Флорентийской республики её граждане использовали «двойные стандарты» поведения на политической арене. В их восприятии Коммуна выступала объединением тех городских корпораций, в которые они входили. Семьи, компании, политические партии, эрудитские кружки являлись составляющими частями государства. Поэтому принятые в них правила поведения горожане переносили на

взаимоотношения с государством. Флорентийцы были убеждены в том, что отношения между гражданами и республикой лишь тогда являются идеальными, когда интересы личности и Коммуны совпадают. Сравнения материалов биографий и автобиографий XIV-первой трети XVI в. позволяют увидеть разницу между идеальными образами горожан, составленными в соответствии с общественной моралью, и реальными поступками, описанными самими флорентийцами.

Демонстрируя преданность Коммуне, стараясь предстать в глазах соотечественников идеальными по скромности, исполнительности и честности горожанами, представители предпринимательской среды не могли изменить купеческой природе. Разнообразные формы деятельности, функции руководства, согласования и контроля, которые им приходилось осуществлять, предопределили развитие рациональных начал мышления, которые исключали тотальное подчинение корпоративным традициям, в том числе и государственным законом. Призывы идеологов гражданского гуманизма презреть личные интересы, отдав предпочтение общим, для рядовых граждан были высокими идеалами, которым они старались следовать. Однако повседневная жизнь выносила коррективы в деятельность и сознание флорентийцев. Идеализируя республиканские принципы государственного устройства, горожане понимали, что флорентийская демократия имеет негативные стороны.

Страницы биографий и автобиографий горожан полны описанием бесконечных распрей, заговоров и мятежей. Б. Питти сокрушаясь по поводу раздоров в Синьории, пишет: «Мы впали в такой хаос, что пусть бы уж силы императора или другого могущественного синьора внезапно обрушились бы на нас, в то время, когда наши наиболее могущест-



венные и важнейшие члены правительства, из-за своих частных интересов и тайной ненависти забывают, как мне кажется, о благе и чести нашей коммуны» (15, с.97). Авторы мемуаров, биографий и хроник, отмечают, что причинами общественных беспорядков становились амбиции отдельных личностей, имеющих вес в государстве. Зависть и амбиции политических противников становились основанием того, что многие уважаемые граждане предпочитали оставаться в тени, опасаясь за свою жизнь и имущество.

Так, Лукка делла Роббиа, автор биографии Бартоломео Валори, признавая заслуги своего героя перед республикой, все же отмечал осторожность, с которой тот исполнял свои обязанности (9, р.270–271).

Причину политической нестабильности секретарь Козимо Медичи и биограф многих политических деятелей Флоренции Веспасиано да Бистиччи видел в открытом доступе к власти широкого круга лиц, внутри которого трудно добиться единства (1, р. 7–8). Политические противники использовали в качестве средства борьбы не только подкуп, но и амниции – лишение права избираться на какие-либо городские должности. Закон об амнициях был принят в 1358 г. и позволял верхушке гвельфской партии отстранять любого кандидата от выборов на 15 лет, контролируя состав городских магистратов. Это был не единственный способ избавиться от неудобных.

Существовала процедура изгнания горожанина из Флоренции, сопровождавшаяся лишением имущественных и гражданских прав, что подрывало репутацию не только его самого, но и всего клана. Достаточно было вызвать подозрения в стремлении завладеть властью в городе и под предлогом сохранения демократии и действий «Установленной

справедливости» провинившегося высылали из Флоренции. Таким репрессивным мерами с XIV в. – первой трети XVI в. в. подверглось немало граждан, среди которых представители дома Медичи, Строцци, Альберти, Альбицци, Ридольфи, Корсини, Веспуччи и других (11, р.246–250).

«Мессер Лоренцо Ридольфи был всеми своими, даже мелкими делами известен каждому гражданину Флоренции в его времена, когда город просто славился замечательными людьми. Следует добавить ко всем этим похвалам мессеру Лоренцо особую хвалу, которая достается немногим. Он всегда избегал скандалов и шел по пути честному и прямому, и был другом для всех честных и добрых, справедливых горожан, и хорошо, если бы условия жизни в городе взяли истоком его благородное поведение. Он не желал возвыситься, чтобы отправлять в изгнание горожан или возмущать город, ибо всегда был врагом этого, но использовал блага своих достоинств, чтобы в одинаковой степени быть другом каждому», – писал Веспасиано Бистиччи (1, р.321).

Биограф не осуждал Ридольфи за нежелание принимать активное участие в управлении городом, объясняя это неспокойным положением во Флоренции. Но, несмотря на это, Бистиччи писал, что власть его была столь велика, что вряд ли можно назвать кого-либо другого в городе, кто был бы известен такой честностью и великодушием (1, р.322).

Флорентийские пополаны (горожане) не были склонны идеализировать реальный мир и не воспринимали его как гармоничное единство. Государство, чьи законы были призваны охранять общее благо и благополучие каждого гражданина, рассматривалось ими не только как гарант справедливости и равенства, гражданских прав, но как аппарат принуждения и подавления.



Стараясь предстать в глазах сограждан идеальным горожанином, индивид не мог отказаться от реализации собственных интересов, которые не всегда совпадали с представлением об общем благе, и чтобы разрешить дилемму, возникшую перед ними, он пытался объяснить свой поступок, используя убедительные, с его точки зрения доводы. Одно из самых распространенных «правонарушений», которое встречается в автобиографиях, является сокрытие доходов (6, р.189–190).

Ещё один способ противопоставления Коммуне показал Филиппо Строцци. Представитель известного флорентийского рода, пострадавшего от медичейских репрессий, смог благодаря предоставлению кредитов «заслужить дружбу» неаполитанского короля Ферранте (Фердинанда I), который обратился с личной просьбой к Лоренцо ди Пьеро де Медичи вернуть «достойного флорентийца» на родину из изгнания.

Вернувшись, он, по словам Лоренцо Строцци «более жадный до славы, чем до денег, не имея подходящего способа оставить о себе память, принялся с большим воодушевлением строить дом», (5, р.71). Лоренцо упоминал о том, что его отец пытался объяснить свои действия тем, что у него, якобы, есть еще сыновья, которые скоро вернутся во Флоренцию. Заявив, что помимо жилых помещений, в нем будут еще лавка и боттеги, бывший изгнанник выстроил дом, отвечающий его желаниям, не избежав осуждения со стороны соотечественников (5, р.72–73). «Жадный до славы» Филиппо вернулся в город, жители которого видели в нём горожанина, «который будет полезен им в дальнейшем деньгами и кредитами», (5, р.68), но они не собирались давать ему доступ к управлению городом. У флорентийцев республиканского периода стремление прославиться на поприще политики бы-

ло одним из условий самореализации, а публичное признание их заслуг современниками и потомками обеспечивало вхождение в анналы истории Флоренции. Когда же индивид был лишён такой возможности, то он «довольствовался» иными способами возвеличивания своей персоны. Один из таких способов избрал Филиппо, страдавший «комплексом аммонированного» и не имевший возможности реализовать политические амбиции, но желавший прославиться хотя бы строительством палат.

Очевидно, что реальные действия флорентийцев отличались от принятых в обществе этических норм поведения. Убежденные в высшей ценности и справедливости республиканского устройства, искренне полагая, что благополучие отдельного человека зависит от процветания государства, они скрывали свое тщеславие, использовали репутацию достойного гражданина в своих интересах. Бескорыстное служение республике расценивались ими как высший нравственный долг.

Но авторы биографий флорентийских горожан, описывая своих героев как идеальных граждан, среди мотивов их стремления занять государственные должности, называют жажду славы. «Пьеро не было чуждо намерение прославиться, и он в тайне желал достигнуть почестей. Возможно, это мешало ему добиться в государственных делах определенной и ясной позиции», – писал Винченцо Аччайуоли о Пьеро Каппони (10, р.16).

Для флорентийцев важно было следовать предписаниям высокой морали, воплощать идеалы честного, благородного и правдивого гражданина, придерживающегося линии терпимости и миролюбия в отношениях с согражданами и иностранцами. Но прагматизм, пронизывающий все сферы деятельности горожан Флоренции, определял их пове-



дение и на политической арене. В их представлении реализация личного интереса политика не противоречила традиционной морали тогда, когда дело касалось достижения уважения и славы. Пьеро Каппони, открыто выступивший против Пьеро Медичи преследовал одну цель – добиться уважения среди граждан, чтобы увеличить свой политический вес и прославить свое имя. Но прежде чем решиться на такие поступки флорентийские политики, как подобает дальновидным деловым людям, оценивали шансы на успех, а затем принимали решение. Интересы государства они соотносили с личными амбициям, а согласие принять ту или иную должность, принималось тогда, когда они совпадали. В противном случае государственный пост они рассматривали как тяжелую обязанность.

Стараясь следовать идеалам добродетельного гражданина, флорентийцы допускали отклонение от принятых норм поведения под влиянием внешней среды и личного интереса, при условии соблюдения видимого благочестия. Главным для них было представление содеянного в нужном свете. Поэтому Козимо Медичи в глазах соотечественников являлся образцом для подражания, хранителем общественного единства, меценатом и «ученейшим мужем», несмотря на то, что откровенными подкупками смог приобрести нужных людей и их содействие, контролировал политическую жизнь в городе, расправляясь с неудобными согражданами. Залогом успеха Козимо Медичи и его биограф Веспасиано да Бистиччи и Лоренцо Строцци видели в умении «отца отечества» использовать для объяснения своей точки зрения иносказания и притчи, позволяющие ему мастерски скрывать свои подлинные мысли (1,р.38).

Подчас отношения личности и коммунальных властей приобретали

форму открытого противостояния. Личность, обладающая ярко выраженной индивидуальностью и имеющая в своем характере черты авантюриности и независимости, раскрывала их не только в коммерческой деятельности, но и на политическом поприще.

Самой знаковой фигурой в управлении Флоренцией по праву считается Козимо Медичи Старший, воплотивший в реальности идеал государственного деятеля. Касаясь феномена Козимо, исследователи часто сталкиваются с противоположной оценкой его деятельности в биографиях и автобиографиях флорентийцев. В «Истории Флоренции» Джованни Кавальканти всячески прославлял Козимо, называя его «божественным», но в поздних трудах и политикоморальных трактатах меняет свою восторженную оценку на противоположную. По его мнению, для Козимо и его консортерии политическая власть стала инструментом добычи богатств, а «общественные финансы поступали в частные кассы Медичи, смешиваясь с интересами их дел и выгод» (2,р.189). Козимо тратил деньги Коммуны как свои на архитектурные сооружения, раздачи и празднества. Многие говорили: «Он имел достаточно средств, чтобы начать Палаццо (дворец), по сравнению с которым Римский Колизей будет выглядеть ничтожным». А другие им вторили: «Кто не будет строить столь величественные сооружения, имея возможность тратить огромные деньги, которые ему не принадлежат», – писал с негодованием Кавальканти (2,р.210).

Как отметил Клаудио Варезе, политическая линия, которой следовал Джованни Кавальканти, заставляла его много раз интерпретировать ситуацию через противопоставления между республикой и синьорами во главе с Козимо (7,р. 117).



Что же касается Веспасиано да Бистиччи, то его характеристика Козимо Медичи тоже не однозначна. Восторгаясь деятельностью своего патрона, у которого он долгое время служил секретарем, Веспасиано, между тем, пишет биографии его противников Аньоло Аччайуоли и Палла Строцци. Негласное, скрытое осуждение политической деятельности Медичи содержится в панегирической биографии Алессандры ди Бардо де'Барди де Строцци, родители и муж, которой Лоренцо ди Палла Строцци, были высланы из Флоренции после возвращения Медичи в 1434 г (1,р.550).

Наиболее ярким примером, свидетельствующим о том, что государство не идентифицировалось у флорентийцев с семейством Медичи, является конфликт, возникший между Пьеро Каппони и Пьеро Медичи. «19 апреля 1492г. умер Лоренцо Медичи. Это было весьма пагубно для горожан и для авторитета республики, потому, что главой её стал Пьеро, сын Лоренцо, который отрёкся от отцовских принципов. Казалось, что он стремился абсолютно подчинить себе город, в отличие от отца, честного и скромного горожанина, которого всегда ценил Каппони и другие горожане. В противоположность ему, Пьеро мало считался с достойными людьми и стал ненавистен всем, кто считал себя другом его отца, в том числе и Пьеро Каппони» (10,р.27). Возмущение уважаемого горожанина и политического деятеля вызвала передача Карлу VIII ранее завоёванных Флоренцией четырёх крепостей: Пизы, Сарцаны, Пьетросанты и Ливорно. По свидетельству Винченцо Аччайуоли Каппони был первым, кто поднялся и не побоялся опасности, грозящей его положению из-за любви к родине, начал осуждать дурной поступок Пьеро Медичи, который подверг республику опасности. Он заявил: «Пришло время прекратить правление юнцов и вернуть свободу»

(10,р.29). Это было смелым заявлением, которое в тайне поддерживали многие, но боялись открыто выступать против действий Пьеро Медичи. Понимая, что за этим заявлением могут последовать репрессивные меры, Каппони, тем не менее, считал своим долгом заявить о своей позиции, несмотря на реальную угрозу аммоний. Его поддержал Пьеро Веттори, друг и родственник, который разделял взгляды Каппони. Когда Пьеро спросил его, почему он не побоялся выступить вместе с ним против Медичи, Веттори сказал, что, несмотря на опасность, все равно сделал бы это, потому что никто бы кроме них не решился на такой шаг (10,р.30). Каппони и Веттори считали себя такими же носителями властных полномочий, как и Пьеро Медичи, который в отличие от своего отца, не умел реализовывать личные интересы, не противореча интересам других. Авторитет Медичи был силен до тех пор, пока им удавалось представить себя «лучшими среди лучших», но как только в их поведении появилась тенденция к узурпации власти, сработал республиканский механизм управления.

Эти же настроения были характерны для флорентийцев XVI столетия. Франческо Гвиччардини, рассуждая о причинах отстранения от государственной службы, в речи возможного своего обвинителя, записал: «Отцы наши в 1494 году простили друзьям Медичи все прошлое, возвысили их без различия; от этого они не переменились; наоборот, это дало им смелость начать все заново в надежде на то, что этот пример обеспечит им такую же безнаказанность, а кончилось это уничтожением свободы. Кто не хочет быть другом тиранов, если это доставляет выгоду и силу? А когда тираны в изгнании, друзья их отделяются тем, что в течение нескольких месяцев им вслед кричат ругательства, не оказывающие действия. Все другие города

стараятся сделать так, чтобы горожане не стремились восстановить тиранов, мы же делаем все наоборот; когда тираны далеко, мы стараемся вернуть их обратно, а если они здесь, мы только и думаем, как бы закрыть ворота, чтобы они не ушли. Это разложение правительства, это расшатывание порядка, это жестокость к самим себе. Когда у нас нет свободы, мы ничего кроме нее не хотим, когда она у нас есть, мы совсем забываем, что ее надо беречь» (13, с.466–467).

«Быть на стороне сильного» — принцип, которому следовали флорентийцы, когда дело касалось определения политических пристрастий.

В «Записках о делах политических» Франческо Гвиччардини сформулировал жизненную позицию, которой в повседневных заботах старались следовать флорентийцы. Он писал: «Человек в своих решениях и поступках всегда сталкивался с одной трудностью — с правдой противоположного, ибо нет ничего столь упорядоченного, в чем не было бы и некоторого беспорядка: нет ничего настолько печального, чтобы в нем не заключалось бы благо, и ничего столь хорошего, в чем не было бы печали. Следует помнить, что не может быть решения безукоризненного и совершенного во всех отношениях» (12, с.176).

Возможность выбора в каждой ситуации различных линий поведения так, чтобы не оказаться в проигрыше, являлось ответом на признание человеком амбивалентности и противоречивости реального мира, особенно в тех сферах жизни, в которых положение вещей напрямую зависело от действий людей. Одной из таких областей являлась политика и отношения гражданина и государства.

Флорентийцы XIV–XVI вв. воспринимали свой город-государство как «universitas» — общность, корпорацию, каждый член которой был причастен к её

могуществу, достигнутому путем установления справедливых законов и строго их соблюдения горожанами.

Идеализируя государственное устройство республики, в котором каждый пятый горожанин участвовал в государственном управлении, они верили в богоизбранность Флоренции, являющейся воплощением идеала общины свободных граждан. Общность горожан, разделенная на социальные страты, политические группы, братства и т. п., тем не менее, представляла собой единое целое, сплоченное коммунальными традициями и патриотизмом. Внутри городской «universitas» сложился кодекс поведения гражданина, в соответствии с которым предписывалось поступать всем членам Коммуны. Горожанин должен был пренебречь личными интересами во имя служения общему благу, но жертвовать, если в этом будет необходимость, ради республики своим временем, имуществом и жизнью. Флорентийцы не были склонны идеализировать окружающий их мир, поэтому, рассматривая Коммуну как гаранта их процветания, они понимали, что их отношения с государством лишь тогда являлись конструктивными, когда интересы личности и Коммуны совпадали. В противном случае, сохраняя видимость исполнения общественных правил, следовало поступать в соответствии с личными амбициями. Это не нарушало общей картины мировоззрения флорентийцев, поскольку граждане города на Арно полагали, что мир в основе своей противоречив и его амбивалентность не позволяет человеку всегда следовать данной схеме поведения. Такие представления позволяли личности лавировать и выходить за рамки корпоративных ограничений, проявляя свободный выбор. Флорентийцы оставались горячими патриотами своей родины на протяжении XIV – н. XVI в.в., но по мере усиления тирании Медичи и ослабле-



ния республиканских основ росла политическая пассивность предпочтение личных интересов общему благу, а в стремлении занять государственную должность просматривалось желание реализовать свои индивидуальные интересы.

Литература

1. Bisticci V. *Vite di uomini illustri del secolo XV v. Scritte da Vespasiano da Bisticci. Vol. 3. Bologna, 1893.*
2. Cavalcanti G. *Istoria fiorentine (Secondo storia), Firenze, 1938.*
3. Guidi G. *Il governo della citta-Republica di Firenze. 1981.*
4. Sasseti F. *Vita di Francesco Ferrucci // Archivio storico italiano. Firenze. 1853. T. IV.*
5. Strozzi L. *De vite uomini illustri di casa degli Strozzi. Firenze, 1892.*
6. Morelli G. *Ricordi. // Mercanti scrittori: Ricordi nella Firenze tra Medioevo e Rinascimento. - Milano, 1986.*
7. Varese C. *Storia e politica nell prosa dell Quattrocento. Turino, 1961.*

8. *Velluti D. La cronica domestica. - Firenze, 1914.*
9. *Vita di Bartolommeo de Valote Rusticheli. scritta in lingua latina Luca di Simone della Robbia // Archivio storico italiano. Firenze, 1843. T. IV.*
10. *Vita di Piero di Gino Caponi scritta da Vincenzo Acciaoli // Archivio storico italiano. Firenze, 1843. T. IV.*
11. *Witt R. G. Florentine Politics and Ruling. Class// The Journal of Medieval and Renaissance Studies 1976. № 2.*
12. *Гвиччардини Ф. Записки о делах политических. // Гвиччардини Ф. Сочинения М., 1934.*
13. *Гвиччардини Ф. Семейная хроника // Гвиччардини Ф. Сочинения М., 1934.*
14. *Макиавелли Н. История Флоренции. М., 1987.*
15. *Путти Б. Хроника. Л., 1972.*
16. *Юсим М.А. Этика Макиавелли. М., 1990.*

Сведения об авторе

Куприченко Людмила Николаевна – кандидат исторических наук, ст. преподаватель кафедры истории и права СГПИ. Сфера интересов – историческая антропология, история повседневности, интеллектуальная история, просопография

* * *



АГРАРНЫЙ СЕКТОР ВЕНГРИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

И.В. Крючков

Сельское хозяйство Венгрии являлось основой экономики страны. В 1900 г. оно давало 69% национального дохода Венгрии. Сельское хозяйство Венгрии в середине XIX в. в своем развитии сильно отставало от ведущих стран Запада. Агрокультура была весьма на низком уровне, что привело к большой зависимости аграрного сектора от климатических условий. Почва использовалась хищнически, удобрения, даже естественные, практически не применялись. Очень низким было применение сельскохозяйственных машин. Например, самым распространенным орудием труда во время жатвы являлась коса. Поэтому производительность труда в сельском хозяйстве Венгрии была ниже по сравнению с Германией и странами Западной Европы (1).

Даже в начале XX в., несмотря на все успехи сельского хозяйства Венгрии, оно по-прежнему отставало от ведущих стран Запада. Так урожайность пшеницы в Венгрии была на 62% ниже, чем в Германии, ржи – на 45%, ячменя – на 53%, овса – на 63%, картофеля – на 74%. Тем не менее Венгрия являлась одним из крупнейших мировых экспортеров сельскохозяйственной продукции. Венгерская пшеница, мука, овощи, продукция животноводства, сахар в огромных масштабах вывозились в Австрию и за пределы Дунайской империи. В частности в 1902 г. по экспорту пшеницы Венгрия занимала устойчивое третье в мире место после США и России.

Темпы экономического роста в аграрном секторе были не столь впечатляющими, как в промышленности. Однако и они отражали существенные изменения, происходящие в сельском хозяйстве страны. Идет увеличение площади пахотных земель за счет осушения болот и распашки пустошей, а также сокращение земель, находящихся под паром. С 70-х г. XIX в. и до 1914 г. площадь земли, находящейся под паром, уменьшилась в 2 раза и составила всего 2 млн. хольдов, или 8,9% всех обрабатываемых земель (2). Совершенствуется агрокультура, используются последние достижения агрономии, в том числе новые формы севооборота новые виды неорганических удобрений, интенсивное культивирование, совершенствуются сельскохозяйственные машины. Все это привело к росту урожайности и валового сбора сельскохозяйственных культур. Для сравнения, производство пшеницы в 1910 – 1914 гг. выросло более чем в 3 раза по сравнению с 1870-ми годами, хотя посевные площади за этот же период увеличились всего на 50%, в то время как урожайность почти удвоилась (3).

За годы дуализма в Венгрии расширяются посевы картофеля, кукурузы, кормовых культур. В частности, производство кукурузы в 1907 г. выросло более чем в 1,5 раза по сравнению с 80-ми годами XIX в.

Существенные изменения происходят в животноводстве. После некоторого кризиса во второй половине XIX в. оно переходит на интенсивные методы развития. Из-за сокращения пастбищ и



изменения конъюнктуры на рынке сокращается поголовье овец. В то же время развивается мясомолочное животноводство. Этому способствовала замена малопродуктивных местных пород крупного рогатого скота высокопродуктивными породами и, прежде всего, швейцарскими (симментальская и др.). Только в 1898 г. в Венгрию из-за границы ввезли около 30 тыс. племенных быков. Для их приобретения крестьяне получали ссуду от государства, а сама стоимость скота для крестьян была на 10-40% ниже его рыночной цены (4). Если в 80-х гг. XIX в. высокопродуктивные породы скота составляли всего 20% от общего поголовья, то в 1911 г. они уже превысили 72% (5).

Поставки скота и продуктов животноводства в Австрию и в другие страны Европы стала существенной статьей венгерского экспорта. Только свиней в Австрию ежегодно из Венгрии ввозили от 500 до 600 тыс. голов, что приносило венгерским животноводам существенные доходы.

Проявлением роста товарности и интенсификации сельского хозяйства Венгрии стала специализация различных районов страны на производстве того или иного вида продукции. Товарное зерно производилось, главным образом, в южных комитатах. Центральные районы страны, расположенные в междуречье Дуная и Тисы, специализировались на производстве овощей и фруктов. Причем Венгрия уже в эти годы становится одним из крупных экспортеров овощей и фруктов на мировом рынке.

Центром венгерского овощеводства становится г. Кечкемет с прилегающей к нему округой, которая давала 16-17% экспорта овощей (6). В западных и северо-западных комитатах (Шопрон, Вац, Нитра, Комаром и др.) развивается производство сахарной свеклы. В западных комитатах также достигает существ-

венных успехов интенсивное мясомолочное животноводство. Традиционными центрами виноградарства и виноделия оставались Токай, Эгер, Дьендьеш и районы, расположенные вдоль озера Балатон. Правда, в 1881 г. виноградники Венгрии сильно пострадали от массовых заболеваний, и только с 1900 г. они начинают постепенно восстанавливаться, в частности, с помощью закупки виноградной лозы в США и других странах.

Центрами бурно развивающегося свиноводства и производства знаменитого венгерского «шпига» становятся Дебрецен, Будапешт, Сегед, Барш. Развивается в стране и табаководство. Венгерский табак даже шел на экспорт во Францию и Италию. В России, пользовались большим спросом венгерские сигары низких сортов «Куба», «Опера», «Британика» и средних сортов «Регалия Медия», «Регалитис», «Идеалес», «Коронас». Не уступая в качестве продукции других стран, они были значительно дешевле.

Рост товарности и интенсификации производства мало затронул Трансильванию, где крестьяне вели полунатуральное хозяйство и практически все производимые ими кукуруза и картофель шли не на рынок, а на удовлетворение личных потребностей.

Успехи сельского хозяйства Венгрии привели к росту с 1903 по 1913 гг. национального дохода от сельского хозяйства на 72% при общем увеличении национального дохода страны на 75% и приросте населения на 8,5% (7).

Серьезным тормозом в развитии сельского хозяйства Венгрии являлось господство малоземельного крестьянского хозяйства с его низкой интенсивностью производства и малой товарностью. Разумеется, у крестьян не было средств, для интенсификации производства.



Однако нельзя сводить все кризисные явления в сельском хозяйстве Венгрии только к малоземелью. Более того, многие венгерские крестьяне находили возможность вести довольно эффективное хозяйство даже на небольших земельных участках, переходя на производство технических культур, отказываясь от производства зерновых, которые не требовали больших площадей. В последней трети XIX в., по расчетам экономистов, на 1 йох (0,6 га) земли затрачивался один рабочий день среднестатистического крестьянина при работе на пастбище, 6 дней – на луге, 8,5 – пшеничном поле, 22 – на выращивании кукурузы, 23 – картофеля, 30 – корнеплодов, 35 – в садоводстве, 40 – на выращивании сахарной свеклы, 120 – винограда, 160 – табака (8). Таким образом, специализация некоторых районов страны на производстве технических культур и корнеплодов в условиях малоземелья вела к росту благосостояния крестьян и интенсификации сельского хозяйства.

В 1895 г. около 1/3 венгерских земель принадлежало 2000 крупным собственникам. Только в Бургенланде князю Эстергази принадлежало 12,5% всех земель провинции (9). Крупнейшими землевладельцами страны были: кн. Эстергази – 516.000 йохов, гр. Шенборн – 240.000, гр. Кароль – 175.000, гр. Пальфи – 100.000, гр. Андраши – 92.000. С 1870 по 1900 гг. увеличилось владения церкви с 1.288.612 йохов до 2.506.275 йохов (10). Латифундисты играли ведущую роль в экономической и политической жизни страны. Однако мировой аграрный кризис и нерентабельность некоторых имений привели к тому, что в начале XX в. многие магнаты оказались в долгах и были на грани разорения, и только помощь со стороны государства спасала некоторых из них от этой процедуры. Другие магнаты стремились перевести свое хозяйство на капиталистиче-

ский способ производства, что было существенным залогом для спасения (11).

Основу для развития и производства товарной продукции в сельском хозяйстве Венгрии составляли средние землевладельцы, крупные арендаторы, зажиточные крестьяне, которых можно назвать «средним классом» венгерского села. Он являлся двигателем прогресса в аграрном секторе страны, но, несмотря на рост данной социальной группы, средний класс оставался еще, довольно малочисленным.

подавляющую часть жителей венгерского села составляли мелкие собственники и сельский пролетариат, который не имел своей земли, а часто и постоянной работы. Сельский пролетариат в Венгрии как социальная группа появляется в первой четверти XIX в. и уже в середине века составлял более 40% населения села (12). В 1890 г. безземельное аграрное население составило 1.700.000 хозяйств более или 48% от всего аграрного населения Венгрии. Из них только 1.300.000 имели постоянную работу как батраки. Остальные перебивались случайными заработками или имели только сезонную работу в течение 6 месяцев. Остальные полгода они влачили жалкие существование. Поэтому не случайно, что среди сельского пролетариата была высокая смертность.

После компромисса 1867 г. многие представители данной социальной группы трудились на строительстве железных дорог, промышленных объектов, общественных работах «эпохи Тисы». Всё это обеспечивало неплохие заработки. Однако вскоре строительный бум закончился, и люди потеряли источники дохода. Индустриализация не могла поглотить полностью высвободившиеся рабочие руки в селе. К тому же, начавшаяся интенсификация и механизация труда в сельском хозяйстве также высвободила лишние рабочие руки. В ус-



ловиях демографического бума всё это привело к аграрному перенаселению Венгрии.

Отсюда еще с 50-х гг. XIX в., начинается эмиграция населения из страны (13). Эмиграции населения способствовали развитие железнодорожного транспорта в Венгрии, удешевление морских перевозок, повышение образовательного уровня населения. Все это привело к развитию социальной мобильности у жителей страны и желания улучшить свое положение, пусть даже вдали от родины. Начавшийся экономический подъем в США в 70 – 80-е гг. XIX в. привел к острой нехватке рабочих рук и, прежде всего, «дешевых чернорабочих». Данный вакуум быстро заполнили иммигранты из Центральной Европы, в том числе из Венгрии. С 1870 г. по 1914 г. Венгрию покинуло более 1,5 млн. человек. Причем, венгры (мадьяры) составляли от 25% до 30% эмигрантов (14). Пик эмиграции из Венгрии пришелся на 1880 – 1905 гг., когда из страны уехало около 80% всех эмигрантов (15). Эмиграция в общем играла позитивную роль для страны, так как она отчасти снимала социальную напряженность в обществе.

Социальная конфликтность в венгерском селе накалялась и в любой момент могла выйти из-под контроля властей, что, собственно говоря, и произошло в 90-е гг. XIX в. В эти годы в сельской местности начинаются массовые беспорядки.

Первые серьезные выступления крестьян произошли в 1891 г. в Бекезерском комитате. В 1894 г. беспорядки и демонстрации крестьян повторились на этот раз уже в более крупных масштабах. Они охватили комитаты Бекез, Чанад, Чонград, Торонталь, Темес, Арад (16). Среди крестьян появились лозунги с требованием национализации земли. Эти выступления для венгерской общности были, образно говоря как

гром среди ясного неба, ибо они вспыхнули в житнице Венгрии – Альфельдской равнине, которую обыватель воспринимал как венгерское «Эльдорадо», где живет зажиточное, патриотично настроенное крестьянство.

В 1897 г. накануне сбора урожая большую часть страны охватила забастовка сельскохозяйственных рабочих. Против восставших были брошены армия и полиция, проводился ряд репрессивных мер. Однако всё это не могло разрешить аграрный кризис в стране.

Венгерский крестьянин очень был привязан к земле и неохотно ее покидал, что усугубляло «аграрное перенаселение» в стране. Малоземелье крестьян и их стремление к аренде земли на любых условиях привели к росту арендной платы за землю, иногда на кабальных условиях.

В начале века медленно растет зарплата рабочих села. Государство понимало необходимость разрешения аграрного кризиса, но в разгоревшихся дискуссиях о путях выхода из кризиса так и не было выработано четкой политики по стабилизации ситуации в селе. По инициативе правительства на государственных землях было создано несколько «образцовых поселений» из бывших безземельных крестьян и батраков (17). В 1899 г. правительство создает специальное бюро по регулированию рынка труда для сельскохозяйственных рабочих, если в одном комитате возникал недостаток в рабочих, их туда перебрасывали из комитатов, где был переизбыток рабочих рук. Уже в 1900 г. через бюро работу получило около 50 тыс. чел (18). Кроме этого правительство создает библиотеки и школы для аграрного пролетариата, строит дома для престарелых, где могли найти убежище старики, неспособные позаботиться о себе.

Существенным шагом по улучшению положения сельскохозяйственных

рабочих Венгрии стало открытие с 1 января 1901 г. народных страховых касс. Ежегодно на их развитие правительство выделяло 150 тыс. крон. Крестьяне и сельскохозяйственные рабочие в зависимости от желания и средств выбирали одну из четырех категорий страхования, которые предполагали выплаты на случай потери трудоспособности, гибели главы семейства, бесплатное медицинское обслуживание и т.д. В частности, вторая категория предполагала уплату гражданами 11 геллеров в неделю страховых платежей, если гражданин после 10 лет выплат терял трудоспособность, то он получал пенсию 5 крон в месяц, в случае гибели кормильца семья получала разовую компенсацию в 100-135 крон, если человек терял трудоспособность временно в пик работ, то ему одновременно выплачивали 300 крон и т.д. (19)

На деньги государства строится завод по производству сельскохозяйственной техники, которая продавалась в кредит мелким и средним собственникам. Для облегчения жизни крестьян Министерство земледелия начинает бороться с разливами рек Дунай и Тиса. Существенную помощь правительство оказывает развитию кооперативного движения в стране.

На рубеже XIX – XX вв. кооперация становится одним из ведущих направлений по улучшению положения крестьян. В 1898 г. по инициативе правительства создается «Центральное общество взаимного кредита», имевшее 712 отделений и около 140 тыс. членов. Общество выделяло крестьянам ссуды до 300 крон. Для этих же целей в 1898 г. было образовано «Венгерское взаимное общество страхования скота», а в 1900 г. «Страховое общество земледельцев» и т.д. (20). Создание данных учреждений трудно недооценить, т.к. крестьяне Венгрии всегда нуждались в дешевом кредите, без чего невозможно было вес-

ти товарное хозяйство. Кооперация затронула почти все стороны производственной жизни крестьян Венгрии, причем число кооперативов постоянно увеличивалось. Только количество «молочных артелей» с 1897 по 1903 гг. выросло с 24 до 500, а число членов артелей с 2,7 тыс. чел. до 50 тыс. чел.

Правительство создает несколько ферм, ставших образцами хозяйствами, где крестьяне могли изучать новые технологии ведения хозяйства, получить агрономическую и ветеринарную помощь, приобрести на льготных условиях высокопродуктивные породы скота. Одним из крупнейших хозяйств такого рода стала ферма «Мезохедьеш», где содержалось несколько сот свиней, ферма «Бабояна», имевшая около 1500 овец. В государственном имении «Геделло» была создана образцовая птицеферма. При ней находилась школа птицеводства, в которой в течение 11 месяцев за государственный счет обучалось 12 чел. В комитате Хуньянди создаются опытные станции по полеводству и огородничеству, в комитате Нодьбанье опытные станции по защите фруктовых деревьев. По всей стране действовали школы и курсы полеводства и огородничества для крестьян. В 1896 г. 4-х недельные курсы виноградарства посетило около 200 тыс. чел. Кроме того, для борьбы с заболеваниями виноградников государство за свой счет издало несколько сот тысяч брошюр (21). Правительство Венгрии стремилось помочь всем крестьянам страны по мере возможностей и без учета их национального и религиозного происхождения. Однако эти меры не могли дать быстрой отдачи и сразу снять социальную напряженность в обществе.

Таким образом, несмотря на все успехи сельского хозяйства Венгрии, процесс модернизации и интенсификации аграрного сектора страны шел довольно медленно с существенными со-



циальными издержками. Это было во многом связано с низкими темпами индустриализации Венгрии. В отличие от стран Западной Европы, государство в Венгрии уже в начале XX в. активно вмешивается в производственную и социальную сферу венгерского села для стабилизации положения. В целом в начале XX в. в Венгрии закладываются основы для дальнейшего интенсивного развития сельского хозяйства, но для этого необходимо было решить проблему дальнейшей судьбы мелкокрестьянского хозяйства. Поэтому модернизация сельского хозяйства и индустриализация страны, будучи взаимосвязанными тенденциями стали основным вектором развития Венгрии в начале XX в.

Литература

1. Реклю Э. Земля и люди. Всеобщая география. Т. III. – СПб., 1878. – С. 300-302.
2. Исламов Т.М. Политическая борьба в Венгрии накануне первой мировой войны. – М., 1972. – С. 75.
3. Там же. – С. 75.
4. АВПРИ Ф. 151 Политархив. Оп. 482. Ед. хр. 576. Л. 194.
5. Исламов Т.М. Политическая борьба в Венгрии... – С. 75.
6. Там же. – С. 77.
7. Там же. – С. 74.

8. Хобсбаум Э. Век капитала 1848-1875 гг. – Ростов-на-Дону, 1999. – С. 263.
9. Скот М.Э. Распад дуалистической монархии и крупное землевладение. Бургенланд и Западная Венгрия 1893 – 1914. / Австро – Венгрия: опыт многонационального государства. / Отв. ред. Исламов Т.М., Миллер А.И. М., 1995. – С. 205-206.
10. Sisa S. *The Spirit of Hungary. A panorama of Hungarian. History and Culture.* Ontario, 1990. – P. 221.
11. Хобсбаум Э. Век капитала... – С. 121-122.
12. АВПРИ Ф. 151 Политархив. Оп. 482. Ед. хр. 576. Л. 85-86.
13. Sisa S. *Op. cit.* – P. 225.
14. Lasar J. *Hungary. A Brief History.* Budapest, 1993. – P. 75.
15. Puskas J. *Overseas Emigration from Hungary and National Minorities. / Ethnicity and Society in Hungary / Ed. by F. Glatz.* – Budapest, 1990. – P. 282.
16. Macartney C.A., Litt D. *Hungary. A Short History.* Edinburgh, 1962. – P. 105-106.

Сведения об авторе

Крючков Игорь Владимирович – доктор исторических наук, профессор кафедры новой и новейшей истории Ставропольского государственного университета. Автор более 100 научных и учебно-методических работ, в том числе 3 монографий. Сфера научных интересов – Этнополитическая история стран Центральной и Восточной Европы в новое и новейшее время.

* * *

ФЕНОМЕН АПАТИИ В КОНТЕКСТЕ ФИЛОСОФСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ

А.А. Чуприна

Апатия – одно из самых распространённых понятий современной действительности, которое наблюдается как на Западе, так и в России. В нашей стране апатия довольно-таки частое явление. Наибольшее проявление она имела, как правило, после войн, революций, торжества анархии, в условиях переходных состояний общества. Сегодняшняя ситуация настолько очевидно формирует апатию в обществе, что возникла необходимость в описании и объяснении этого феномена.

В философском энциклопедическом словаре отмечается, что «apatia (от греч. «apatheia» – «бесстрастие») – безучастие, при нормальных условиях результат истощения или душевной усталости, часто является также симптомом тяжёлых заболеваний. В философском смысле, в этике стоицизма, отсутствие аффектов и страстей есть цель нравственного самовоспитания» (1).

Однако изучение литературы по данной проблематике показывает, что апатия бывает разной. Например, американский исследователь Т. Делюка пришёл к выводу, что «apatia существует в двух лицах – одном, имеющем отношение к не принуждающему выбору делать или... не делать что-то, и другом, связанным с условиями, которые подчиняют, и, что хуже, с политико-психологическим условием, о котором даже нельзя сказать, что оно есть» (2). Иными словами, люди могут считать неинтересным для себя участие в политических процессах и дискуссиях и потому

быть в состоянии политической апатии (первого типа). Второй же тип апатии может состоять в том, что человек не участвует в политических процессах и дискуссиях потому, что он апатичен. Человек может не идти на выборы, поскольку не хочет (первый тип апатии) и не идти на выборы потому, что он апатичен и сам не знает, почему это так (второй тип апатии).

В работах американских авторов апатия трактуется как уход от политики, происходящий по разным причинам, включающим и производство апатии в повседневной жизни, поскольку повседневная жизнь становится предметом преобладающего интереса. Западные авторы описывают в том случае, так сказать, «счастливую апатию», которая возникает от пресыщённости, увлечённости повседневным. Она возникает из-за недостижимости счастья при исполнении желаний. Апатия возникла из растерянности по отношению к техническому прогрессу. Как говорил И.Ильф, «и радио купил, а счастья нет». Можно только восклицать: что такое радио в сравнении с интернетом, а счастья нет!

Современные исследователи отмечают причины ментального нездоровья, или апатии, которые, по их мнению, заключены в социальных институтах, особенно рыночных: «Источник нашего несчастья и депрессии, конечно, включает в себя трагическое уменьшение, которое усиливается рыночной экономикой и не делается лучше политическими институтами... Экономические и политические институты нашего времени – продукты утилитарной философии счастья. Но,



скорее всего, они привели нас к периоду большего несчастья частично из-за бентамовской философии денег...» (3). В итоге автор перечисляет сферы, в которых не возникает ощущения счастья: семья, работа, финансы, место жительства, уменьшение взаимного доверия, веры в прогресс, потеря уважения к публичным авторитетам. Так, «счастливая апатия» переходит в идею недостижимости счастья и глобализации локальных несчастий (4).

Апатия повседневной жизни на Западе является экзистенциальной и психологической проблемой и рассматривается в основном как тождественная политической апатии. Политическая апатия (первого рода) возникает из-за глубокой погружённости в дела семейные, отношения в сообществе, увлечения потребительской культурой и практикой. Можно даже сказать, что постоянные обязанности в гражданском обществе уводят от интереса к большой политике. Апатия рассматривается западными учеными в основном как тождественная политической апатии. Проблема политического участия характеризуется как центральное понятие демократии, а неучастие, отказ от участия, политическую индифферентность и пассивность, как правило, называют апатией.

В своё время американский социолог Ч. Р. Миллз рассматривал апатию как состояние отчуждения от политики, возникающее по вине доминирующего субъекта политики – «властвующей элиты». Степень отчуждения, по его мнению, может быть различной, но в любом случае она характеризует ослабление демократии. Манипуляция массами, особенно посредством СМИ, потеря доверия к власти могут довести отчуждение до предельной степени. Ч. Р. Миллз подчёркивал, что средства массовой коммуникации, загружая людей многообразием имиджей, превращают их в

зрителей всего, но в свидетелей ничего. Это делает их морально нечувствительными, побуждает их руководствоваться не собственным сознанием, а распоряжениями или, даже, приказами других.

В последующем Ч. Р. Миллз предпринял попытку взглянуть на апатию менее политизировано и менее радикально. Однако революционная волна молодёжных движений 60-х гг. вновь подняли вопрос о политическом неучастии как апатии. Так, Г. Маркузе в Европе явно продолжил радикалистские подходы к апатии как к «побеждённой логике протеста» (5). Но апатия для него не ограничивается только политическим неучастием. Он считает, что апатия проистекает также из того, что наличие политической свободы в индивидуальном обществе не освобождает людей от добывания «средств к существованию и вследствие этого закрывает для людей и социальных классов путь к свободе» (6).

Ч. Р. Миллз и особенно Г. Маркузе придерживаются весьма радикальных позиций, полагая, что политическое отчуждение может быть не только относительным, но и абсолютным. Такую степень отчуждения, согласно Миллзу, создаёт политическая субординация, а, по мнению Маркузе, направленность общества на формирование «одномерного человека», отличающегося мышлением и поведением, сформированным манипуляцией власти. Именно манипуляция власти, стремящейся к достижению пассивно-одобрительной позиции населения, рассматривается как целенаправленное производство апатии, от которого сама же власть начинала страдать, теряя свою социальную базу.

Тема манипуляции для производства апатии была продолжена в Европе в тесной связи с констатацией перехода от общества автономных индивидов к массовому обществу, вызванному демократизацией и индустриализацией. В пер-



вую очередь здесь следует указать на научные искания Х. Ортеги-и-Гассета, Г. Блумера, Ж. Бодрийара и других. Масса воспринимается ими в основном как восставшая или пассивная. Последнее восприятие массы характерно в первую очередь для Ж. Бодрийара и некоторых постмодернистов. Апатия, присущая массе, полагает Бодрийар «относится к их сущности, это их единственная практика, и говорить о какой-либо другой, подлинной, а значит и оплакивать то, что массами якобы утрачено, бессмысленно» (7). Бодрийар говорит, что всё имеет свою репрезентацию, кроме массы. Он утверждает, что «пренебрежение смыслом красноречиво характеризует молчаливую пассивность» (8), которую мы вполне можем назвать апатией. Апатичной, по мнению Бодрийара, она стала именно из-за своего господства, которым она вытеснила социальное. Пренебрежение иерархией социальной структуры поставило массу не только выше творческого меньшинства, но и выше социального, которое могло скорректировать прежде поведение масс. Не имея над собой социального, масса стала диктовать свой вкус. Общение с массой, по Бодрийару, возможно лишь как мониторинг, который выхватывает что-то, что тот час же гаснет и поглощается в массе и не имеет никакого значения для структурирования этого бесструктурного образования.

Если Бодрийар знакомит нас с апатичной массой, а Ортега-и-Гассет указывает на восставшую массу, то Блумер ведёт речь о пассивной массе. Ортега-и-Гассет объясняет, в каком смысле и почему воссталась масса, Блумер описывает, почему на другом историческом этапе она оказалась пассивной. Это говорит о том, что у каждого исследователя свой взгляд на проблему.

В отечественной литературе также имеются трактовки апатии, которые в

значительной мере отвечают радикальной западной традиции. Согласно Т. Кутковец и И. Клямкину в российском социуме идёт борьба между преобладающей сегодня модернистской культурой, ориентированной на развитие потребностей и свободной конкуренции, индивидуальных способностей, право индивидуально принимать решения, ощущать верховенство закона, и «русской системой» взаимоотношения власти и народа, при которой поощряется «нестыжательность» – занижение потребности и государственная опека, бюрократическое господство и отсутствие верховенства закона. Авторы провели социологическое исследование, где отмечается, что именно среди носителей модернистского сознания доля апатичных людей составляет 25%. Они уходят в частную жизнь, являются наиболее апатичными, безразличными ко всему за пределами частной жизни. Социальная апатия является продуктом отсутствия модернистского проекта у государства, считают Т. Кутковец и И. Клямкин (9). Указанный процент апатически настроенного населения среди сторонников модернистской политической культуры подвергает сомнению самое её преобладание над традиционалистской в сегодняшнем культурном социуме России. Восприятие любого заявленного индивидуализма, признающего главенство интересов личности, её прав и свобод, её частной жизни и семьи над интересами любых общностей, в том числе и государства, является необходимым, но недостаточным признаком перехода традиционной политической культуры в современное состояние. В такой ситуации индивидуалист выражает примордиальные (первичные, исконные – родовые, племенные, семейные) ценности и примордиальную идентичность, без которых просто не существует человек и которые совсем не характеризуют его как авто-



номного индивида. Т. Кутковец и И. Клямкин примордиальные ценности и идентичность трактуют как ценности модернистские. В действительности же – это вообще не ценности, а условия адаптации, обрезающие высшие уровни общественного существования – постановку целей, социальную дифференциацию и интеграцию, выработку культурных образцов (по логике Т. Парсонса) или характеризующие низшие ступени в наборе таких индивидуальных потребностей, как физиологические, потребность в безопасности и защите; в единстве духовных интересов и привязанности к другим людям (социальные потребности); в уважении и самоуважении, в самореализации (по схеме индивидуальных потребностей А. Маслоу).

Подобную точку зрения не приемлет В.Г. Федотова. По её мнению, указанный процент апатически настроенного населения среди сторонников модернистской политической культуры подвергает сомнению её преобладание над традиционалистской в сегодняшней политической культуре России. Восприятие любого заявленного индивидуализма, признающего главенство интересов личности, её прав и свобод, её частной жизни и семьи над школьной программой и выступающая прецедентом понимания русской культуры вообще, сегодня существует на таких окраинах культуры, что возникает вопрос: а является ли она частью отечественной культуры? (10). Как справедливо пишет автор: «Российская литературная элита сделала модной рефлексию сознания масс, его отображение и моделирование архаики в гротескной форме, результат которого – не сближение культурных полюсов и не взаимопроникновение массовой и элитарной культуры, а ожесточённое поругание масс, сознанию которых не противостоят никакие культурные образцы» (11). И это действительно так: значи-

тельная часть выделенных обществом творческих сил сегодня просто подыгрывает массе, формируя её такой, какой она ещё не была до их представления о ней и предпринятых усилий сделать её адекватной своим представлениям. Однако, если следовать логике того же Бодрийара, то «...дело не в том, будто они кем-то дезориентированы, – дело в их внутренней потребности, экспрессивной и позитивной контрстратегии, в работе по поглощению и уничтожению культуры, знания, власти, социального» (12).

Не следует забывать, что производство культуры осуществляется как в неспециализированной, так и в специализированной форме. Первая характеризуется формами народного творчества. Общеизвестно, что народ и масса – не одно и то же. Народ обладает некой цельностью мифо-поэтического видения и проявляет себя большей частью в традиционных обществах, где выступает как достаточно целостная общность, носитель традиций. Вторая, или специализированная форма производства культуры осуществляется подготовленными элитами, существование и творческий характер которых поддерживаются институционально. Как отмечает профессор И.Смирнов: «... социальность ...создает такие обстоятельства для креативной, исторически релевантной работы, которые препятствуют участию в ней любого индивида, как он того бы пожелал, которые фильтруют кандидатов... в обществе наличествуют также институции, в которых соредотачивается его креативный авангард (будь то княжеский двор, монастырь, академия, университет, учреждения для публичного проведения досуга в виде театров и т.п.). Торможению спонтанного творчества, исходящего от масс... сопутствует... поощрение креативной деятельности в специально отведенных для неё анкла-



вах. Важнейший результат такого позиционирования творцов следует усмотреть в том, что они – в силу их включения в коллектив – подвергают друг друга взаимоконтролю. Они сами отсеивают те идеи, которые кажутся им почему-либо недостойными быть культурным капиталом» (13).

В целом следует подчеркнуть, что апатия повседневной жизни в России совсем не такова, как на Западе, и имеет другие причины. Она не исчерпывается тем, что общество является массовым, у неё есть множество причин обыденного и культурного характера, а также политической разочарованности и растущей уверенности, что от человека мало что зависит.

Тем не менее, феномен массы, произведённой как индустриальным производством, так и СМИ, сегодня существенно усиливает взгляд на апатию как следствие господства масс. Можно сказать и так: под апатией традиционно понимают пассивность, нежелание участвовать в чём-либо, неспособность к активности, к преодолению обстоятельств и своего собственного безразличия к объективной реальности. И вместе с тем, апатия – стабилизационный тип порядка, найденный не в проектной деятельности власти, а в некоторой игре исторических последствий российской истории как с властью, так и с народом. Для понимания этого феномена нужен более серьёзный научный анализ.

* * *

Литература

1. *Философский энциклопедический словарь*. – М.: ИНФРА-М, 2004. – С. 25.
2. Deluca T. *The Two Faces of Political Apathy*. Philadelphia: Temple University Press, 1955. – P. 191.
3. См.: Stiglitz J. E., Greenwald B. *Towards a New Paradigm in Monetary Economics*. Cambridge, 2003. – С. 161.
4. Там же. – С. 168.
5. См.: Маркузе Г. *Одномерный человек*. – М., 1994. – С. 161-188.
6. Там же. – С. 168.
7. Бодрийяр Ж. *В тени молчаливого большинства, или Конец социального*. – Екатеринбург, 2001. – С. 19.
8. См.: Кутковец Т., Клямкин И. *Нормальные люди в ненормальной стране // Московские новости*. – 2004. – № 25.
9. Там же. – С. 15.
10. См.: Федотова В.Г. *Апатия на Западе и в России // Вопросы философии*. – 2005. – № 3. – С. 16.
11. Там же. – С. 16-17.
12. Бодрийяр Ж. *Указ. Соч.* – С. 15.
13. Смирнов И. *Социософия революции*. – СПб., 2004. – С. 31.

Сведения об авторе

Чуприна Анжела Анатольевна, кандидат философских наук, доцент кафедры философских и культурологических дисциплин СГПИ. Лауреат Всероссийского конкурса «Педагогические инновации» в г. Москве, 2002г. Член Всероссийского общества психологов. Область научных интересов – проблемы формирования духовно-нравственных основ современной личности в условиях трансформации российской действительности. Автор 18 публикаций.



О ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПОНЯТИЙ «СИСТЕМА» И «СТРУКТУРА» ЯЗЫКА

Я.Н. Скрипник

Для того, чтобы осознать язык в его целостности и во всем функциональном многообразии его элементов, нужно связать воедино все сведения о нем, представить их в виде некоей иерархической системы, цементирующей каркас такого сложного явления, каким является язык. Осмысливание языка как определенной структуры и целостной системы должно способствовать формированию целостного научного мировоззрения, целостной языковой и научной картин мира.

Системное рассмотрение фактов языка и речи обуславливает необходимость их группировки в зависимости от форм содержания и выражения, объединяющих функций и принадлежности к тем уровням языка, в которые они входят в качестве элементов. Совершенно очевидно, что единственно правильным путем решения возникающих в этой связи проблем теоретического или практического свойства будет системное описание явлений, предполагающее всестороннее освещение взаимосвязей между элементами в их многоплановых отношениях и взаимозависимостях.

Подобное осмысление языка предполагает движение мысли от абстрактного к конкретному и потому может считаться восхождением, ведь в диалектической традиции абстрактное знание именуется бедным, а конкретное – богатым. Последовательное использование в языковой практике такого метода не только способствует приобретению зна-

ния, но и осознанию окружающей нас действительности.

В отечественном языкознании интерес к системному описанию языка с особой силой проявился в последние десятилетия. Активно разрабатывается вопрос о сущности языковой системы, об иерархии уровней и единиц языка, о соотношении отдельного и общего в языке, о системных соотношениях в родственных и разносистемных языках, разграничении в языке статики и динамики (1).

Помимо общего неравнодушного отношения к проблеме соотношения системы и структуры в языке, реализованного в достаточно большом количестве монографических публикаций, для теоретика и практика языкознания принципиально важным является их терминологическое разграничение и уточнение дефиниций самих понятий. Признанным является факт, что начало современному широкому употреблению терминов «система» и «структура» в языкознании было положено еще в 1929 году «Тезисами Пражского лингвистического кружка», явившимися первой систематизированной формулировкой принципов структурного подхода к изучению языка (2: 69-85), однако единства в понимании этих терминов и их взаимоотношений не достигнуто до сих пор ни в языкознании, ни в философии. По наиболее общему признаку позиции современных ученых могут быть сведены к двум противоположным направлениям в понимании содержания терминов. Одни ученые фактически не усматривают различий в содержании этих понятий, употребляя термины как абсолютные сино-



нимы: Шаумян С.К. и Бушенс Е. об этом открыто заявляют; Ельмслев Л. утверждает это посредством определений, даваемых в разных работах; Скаличка В., Трнка В., Рассел Б., Степанов Ю.С. используют один из терминов, но со значением, которое оказывается более приемлемым для другого термина. Иногда один из терминов (в частности, «система») употребляется в двух разных значениях, которые другими авторами передаются терминами «структура» и «система». А.А. Реформатский дает определения этих явлений недифференцированно: «Язык как орудие общения должен быть организован как целое, обладать известной структурой и образовывать *единство своих элементов как некоторая система*» (3: 20), и «*Под структурой следует понимать единство разнородных элементов в пределах целого*» (3: 25) (курсив наш – Я.С.). Г.С.Щур аналогично пишет, что «совокупность элементов (единиц) данного объекта называется структурой. Совокупность связей, существующих между элементами данной структуры, называется системой» (4: 16). Подобно рассматривает терминологию и Ю.С.Степанов: «Под структурой вообще и в современном языкознании в частности понимается такое сочетание элементов, в котором каждый элемент обусловлен всеми другими» (5:8).

Другая часть исследователей, которая составляет большинство, употребляет термины дифференцированно для обозначения различных понятий, но содержательное наполнение самих терминов весьма пестро и неоднобразно. В работах Афанасьева В.Т., Тюхтина В.С., Мельникова Г.П., Бенвениста Е., Заводского Л., Ахмановой О.С., Спиркина А.Г. система понимается как внутренне организованная совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов, а структура – как схема взаимо-

отношений между элементами системы, их внутренней организации. Более общо структура как свойство системы в указанном смысле понимается Ружичкой Р., Ньюманом В., Кробрером Г.. Иногда понятие структуры рассматривается как высшее по отношению к понятию системы (Каливода Р.). Довольно часто термины «система» и «структура» употребляются автономно, неопозиционно, но в таком значении, которое предполагается только в результате противопоставления (Мейе Г.Ф., Трост П., Шмидт В., Вальт Л.О. и др.).

При таком многообразии имеющихся определений терминов «структура» и «система» никакое рассмотрение сущности соответствующих понятий не может быть даже начато без предварительного выбора наиболее обоснованного и целесообразного понимания значений данных терминов и их соотношения. Без решения этой задачи трудно построить системное описание языковых явлений.

В «Толковом словаре русского языка» отмечается, что слово *система* буквально означает ‘целое из составных частей’, а слово *структура* – ‘строение, расположение’. Эти слова совпадают лишь в одном из лексико-семантических вариантов: «Устройство, структура, представляющая собой единство закономерных расположенных и функционирующих частей (*книжн.*)». «Когда мы говорим «система языка» или «структура языка», то подчеркиваем, что язык имеет внутренний порядок, организацию частей в единое целое. Однако мы говорим «структура слова», но «система склонения». Следовательно, системность и структурность характеризуют язык и его единицы как единое целое с разных сторон» (6: 78).

В лингвистической литературе понимания системы, наиболее близкого общенаучному, придерживается, в част-



ности, Г.П. Мельников: «Под системой следует понимать любое сложное единство, состоящее из взаимосвязанных и взаимообусловленных частей – элементов, воплощенных в реальную субстанцию и имеющих конкретную схему взаимосвязей (отношений), то есть структуру. Следовательно, структура – это хотя и важнейшая, но лишь одна из характеристик системы. Второй, не менее важной характеристикой системы является ее субстанция» (7: 98).

Уточнению дефиниций терминов посвящены параграфы монографии В.М. Солнцева (8: 11-28). Полемизируя с Г.П. Щуром и Ю.С. Степановым, В.М. Солнцев убедительно доказывает, что под термином «система» следует понимать «целостный объект, состоящий из элементов, находящихся во взаимных отношениях» (8: 11), в то же время «структура» – это «совокупность внутрисистемных связей, внутренняя организация, упорядоченность объекта» (8: 26). Иначе говоря, элементы и их связи составляют категорию – систему, или объект как целое; совокупность связей составляет категорию – структуру как атрибут системы, или целого.

Такое определение согласуется и с общенаучным алгебраическим и философским определением статической изолированной реляционной системы, опирающимся на созданную Г. Кантором теорию множеств: $S = (S, R)$, где: S – множество элементов, R – множество отношений (структура) (9: 23).

Указание на элементы и их взаимосвязи имплицитно подразумевает понятие о целостном объекте, каким, безусловно, является язык. В соответствии с общенаучным пониманием системы и вслед за В.М. Солнцевым нам представляется целесообразным целое (элементы плюс связи) именовать системой, а, словами В.М. Солнцева, «сетку связей» – структурой. Именно поэтому говоря о системе

языка, следует вкладывать в этот термин два неотъемлемых друг от друга понятия – инвентарь, набор единиц, присущих данному языковому уровню или языку в целом, и их взаимное по отношению друг к другу расположение. Такой подход обусловлен пониманием и признанием того, что всякое целое состоит из своих частей, находящихся в определенном расположении по отношению друг к другу и ко всему целому. Структура же представляет собой непосредственно данное строение, в котором могут быть определенные иерархические отношения, ориентированные на строение и внутреннюю организацию, структуру языка образуют отношения между ярусами и их единицами и элементами. Структура выражает лишь то, что остается устойчивым, относительно неизменным при различных преобразованиях системы. Так, при преобразовании письменной речи в привычной нам буквенной системе посредством азбуки Морзе или флажковых сигналов происходит перенос структуры языка. Однако переносится только принцип организации, упорядоченность элементов, то есть структура, а не сами элементы или единицы системы. Следовательно, структура – лишь один из признаков системы языка.

Понятие структуры коррелирует с понятием формы, поскольку они оба характеризуют организацию, взаимодействие элементов и проявляющуюся внутреннюю связь. Однако поставить между ними знак равенства едва ли правильно. Очевидно, структура как внутреннее устройство объекта входит составной частью в форму объекта, имеющую и внутреннее устройство и внешний облик. В этой связи нельзя согласиться с В.И. Кодуховым, рассматривающим структуру языка в рамках ее внешнего и внутреннего выражения. Под внешней структурой языка им понимается «его



пространственная, временная и социальная вариантность. Она обусловлена структурой общества, его функционированием и историей» (6: 73). По мнению В.И.Кодухова, современная внешняя структура проявляется в системе функциональных стилей, социальной дифференциации и под., а историческая внешняя структура – в исторических вариантах языка. Под внутренней структурой, являющейся объектом нашего анализа, понимается изоморфность ярусов, или уровней языка. Очевидно, в этом случае происходит смешение понятий: речь идет о временной, пространственной и социальной варианностях *формы* языка, и только когда упоминается об изоморфизме, возможно говорить о *структуре*.

Вообще проблема изоморфизма имеет важное теоретическое и практическое значение. В «Философском словаре» изоморфизм определяется следующим образом: «Две системы, рассматриваемые отвлеченно от природы составляющих их элементов, являются изоморфными друг другу, если каждому элементу первой системы соответствует лишь один элемент второй и каждой операции (связи) в одной системе соответствует операция (связь) в другой, и наоборот. Такое взаимоднозначное соответствие называется изоморфизмом» (10: 127). Это означает, что полного изоморфизма в языковой системе можно достичь только на уровне идеализированных структур, в том же случае, когда речь идет о конкретных языковых проявлениях, возможно говорить только об относительном изоморфизме сходных, но не тождественных структур.

Принципиальная важность проблемы изоморфизма состоит в том, что она обнажает и выводит на первый план вопрос сохранения информации. Вообще понятия структуры и информации связаны через понятие упорядоченности. «Структура есть упорядоченность дан-

ной системы (объекта), информация (согласно Шенону) есть мера упорядоченности данного объекта (системы)» (8: 33). Возникает ситуация зависимости между структурой объекта и количеством информации, которую он может передавать: чем сложнее структура, тем более она информативна, и наоборот. Однако при образовании изоморфных или подобных структур для некоторой данной структуры, при перекодировке информации происходит ее энтропия, то есть утрата, утечка, и она тем более значительна, чем больше разницы между исходной и новой структурами. Это кажется справедливым и естественным при перекодировке устной речи в электрические посылки: часть информации, передаваемой посредством просодических единиц, ритмико-мелодической инструментовки, оказывается утраченной. Однако если происходит перекодирование письменной речи в сигналы азбуки Морзе, или устной речи из одной материальной субстанции в другую (например, при телефонном разговоре – звука в электромагнитные волны и опять в звуки), или устной речи в письменную, то это уже не кажется само собой разумеющимся. Таким образом, обнаруживается, что «мысль изреченная» становится ложью не только в процессе своего озвучивания, но и во время переноса структуры соответствующей ей субстанции. Прогрессирующая тенденция экономии языковой энергии и придания информативной насыщенности различным языковым структурам, по моему мнению, делает затронутую проблему одной из самых важных.

Язык, говоря словами Ю.Д. Каражаева, «есть бесконечное, конституируемое конечным» (11: 81). Такое утверждение применительно к языку справедливо потому, что всякая система, поскольку в ней выделяются элементы, дискретна и дискретность является ее



важным свойством. Дискретность понимается как конечность языка, а его бесконечность – это комбинаторность. Иначе говоря, язык есть дискретно-комбинаторное образование.

Однако представление о том, что дискретен может быть не только план выражения, но и план содержания, вызывает возражение у некоторых исследователей. Так, В.М.Солнцев в качестве важнейшего свойства простейших означаемых отмечает глобальность: «попытки расчленивать простое означаемое на какие-то элементы значения ... представляют собой истолкование исследователем содержания данного означаемого (= значения) с помощью более или менее адекватно выбранных признаков. Однако такое «расчленение» отнюдь не есть выделение реально составляющих его элементов» (8: 136). В качестве аргументов невозможности выделения компонентов значений В.М.Солнцев отмечает, во-первых, полную свободу выбора их количества при отражении классов предметов в зависимости от степени детализации, во-вторых, отсутствие выражения в отдельной знаковой форме. Однако с такими аргументами едва ли можно согласиться. Независимо от степени детализации в дефиниции слова должен присутствовать необходимый и обязательный набор признаков, релевантный для единственно возможного и тождественного истолкования значения того или иного слова. Так, исключение из дефиниции *отец* даже одной из сем 'предок' 'первого колена' 'по прямой линии' 'мужского пола' делает невозможным его адекватное восприятие. Сказанное В.М.Солнцевым может, в таком случае, относиться и к единицам плана выражения: ведь в зависимости от степени детализации звукового облика слова мы можем выделить импловзивные призвуки и под., в то время как для комплексной звуковой оболочки они реле-

вантными не будут. Относительно второго замечания можно сказать, что и в плане выражения имеются элементы, не получающие в знаковой форме отдельного выражения: так, фонемные признаки, являющиеся сигналообразующими, сами по себе представлены только в нашем сознании.

Подобное утверждение целиком согласуется с делением знака на фигуры в глоссематике: «Фигурами плана выражения являются, например, фонемы и фонологические слоги; фигурами плана содержания – элементы, представляющие минимальные семантические различия, а также планы содержания морфем, слов, предложений и т.д.» (12: 93).

В этом смысле мы согласны с Н.Д.Арутюновой, которая констатирует возможность членимости языковых планов следующим образом: «Если означающее знака допускает членение на симультанные единицы – фонемы, разложимые в свою очередь на дифференциальные признаки, то означаемые знаков, будучи сами симультанными единицами, делятся только на компоненты значения» (13: 41).

Итак, структура может пониматься как некая идеализированная сущность, возникающая как результат творческой мыслительной деятельности человека, так называемый инвариант, соответствующий классу однородных реальных объектов, и в то же время в реальном выражении – как вариант определенного инварианта. Между инвариантом и его вариантами допустимы определенные различия, расхождения, но амплитуда таких колебаний должна быть в фиксированных пределах. В противном случае, если отклонения превышают допустимые параметры, из варианта инварианта А новая структура переходит в иной статус, образуя вариант инварианта Б или даже самостоятельный инвариант.



Система представляет собой категорию, которая располагается на целый порядок выше, поскольку она включает помимо элементов строения также еще элементы функционирования, объединенные в категории и ярусы по типовым отношениям. Это те же элементы, но взятые не в застывшей субстанции, а в их живом функционировании и взаимном влиянии друг на друга. Структура показывает, из каких элементов она состоит и какое место в ее строении занимает каждый элемент как часть целого.

Соотношения между структурой и системой можно определить как соотношение между формальной стороной и ее содержательным наполнением. Структура – это материальная сторона системы. И в то же самое время структура представляет собой понятие, «противопоставленное материальным ... или идеальным объектам системы» (8: 25). Система включает структуру в качестве важнейшей составной части, является структурообразующим фактором. Взаимодействие структурных элементов в процессе функционирования языка и представляет собой действие языковой системы. И термин «структура», и термин «система» служат для обозначения сложного многоэлементного единства, но указывают по-разному на характер взаимодействия между его частями.

Литература

1. Звезгинцев В.А. Мысли о лингвистике. – М., 1996.
2. Тезисы Пражского лингвистического кружка // Звезгинцев В.А. История языкознания

XIX-XX вв. в очерках и извлечениях. – М., 1960. – Ч.2.

3. Реформатский А.А. Введение в языковедение. – М.: Просвещение, 1967.
4. Щур Г.С. О некоторых общих категориях лингвистики // Вопросы общего языкознания. – М., 1964.
5. Степанов Ю.С. Основы языкознания. – М., 1966.
6. Кодухов В.И. Общее языкознание. – М., 1987.
7. Мельников Г.П. Системная лингвистика и ее отношение к структурной // «Проблемы языкознания» (Доклады и сообщения советских ученых на X Международном конгрессе лингвистов). – М., 1967.
8. Солнцев В.М. Язык как системно-структурное образование. – М., 1971.
9. Шрейдер Ю.А., Шаров А.А. Системы и модели. – М., 1982.
10. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983.
11. Каражаев Ю.Д. Дискретно-комбинаторный характер языковой структуры и его след в грамматике НС и генеративной грамматике // Мат-лы 5-ой Всероссийской научной конференции «Язык и мышление: Психологический и лингвистический аспекты». – М.; Пенза, 2005.
12. Лекомцев Ю.К. Основные положения глоссематики. – ВЯ. – №4. – 1962.
13. Арутюнова Н.Д. О минимальной единице грамматической системы // Единицы разных уровней грамматического строя языка и их взаимодействие. – М., 1969.

Сведения об авторе

Скрипник Яна Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, зав.кафедрой русского языка и литературы СГПИ. Сфера научных интересов: проблемы психолингвистики, фоносемантики. Работает над проблемой определения метасистемы языка и его формально-семантических метаструктур. Автор более 30 научных и научно-методических работ.



ФРАЗЕОСИНТАКСИЧЕСКИЕ СХЕМЫ С ОПОРНЫМИ КОМПОНЕНТАМИ «ЧТО ЗА» И «QUÉ» В РУССКОМ И ИСПАНСКОМ ЯЗЫКАХ

А.В. Меликян

Изучением фразеологических единиц (ФЕ) ученые-лингвисты занимаются уже несколько веков. В большей степени данные единицы языка исследовались в отечественной лингвистике (Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, В.Л. Архангельский, Л.П. Якубинский, А.И. Смирницкий и многие другие). В зарубежной лингвистической науке уделяется мало внимания исследованию ФЕ. В связи с этим сформировались разные лингвистические традиции изучения фразеологии. В отечественном языкознании фразеология – самостоятельная научная дисциплина, в то время как в зарубежной лингвистике она рассматривается в качестве составляющей других разделов языкознания: стилистики, риторики, лексикографии, культуры речи и т.п.

Во фразеологической подсистеме русского и испанского языков выделяются различные группы синтаксических фразеологических единиц (СФЕ). Одним из наиболее специфических классов синтаксических фразеологизмов являются так называемые фразеосинтаксические схемы.

Термин «фразеосинтаксическая схема» (сокращенно – «фразеосхема») был введен Д.Н. Шмелевым, который, подчеркивал, что в таких предложениях нет фразеологизации какого-либо отдельного слова, но фразеологической является сама схема предложения. Здесь всегда имеется заданность определенной схемы построения и ее «необратимость». Для иллюстрации он приводит такие

примеры, как *Понимать я понимаю; Страх страхом; Правда не правда* и т.д. (6).

Под фразеосхемой мы понимаем синтаксические фразеологизированные конструкции, характеризующиеся признаками устойчивости, воспроизводимости, структурно-семантической цельно-оформленности, идиоматичности и экспрессивности. «Фразеосинтаксическая схема – это коммуникативная предикативная единица синтаксиса, представляющая собой определяемую и воспроизводимую несвободную синтаксическую схему, характеризующаяся наличием диктумной и модусной пропозиции, выражающая членимое, понятийное смысловое содержание, т.е. равное суждению, обладающая частичными грамматической и лексической членимостью, проницаемостью, распространяемостью, сочетающаяся с другими высказываниями в тексте по традиционным правилам и выполняющая в речи эстетическую функцию (1:152). Синтаксическая схема таких построений всегда неоднocomпонентна и включает в свой состав два типа обязательных компонентов: неизменяемый (опорный) и переменный (морфологически устойчивый, но лексически варьируемый).

В испанском и русском языках функционируют десятки фразеосхем. Чаще всего в качестве опорного неизменяемого компонента используются вопросительные местоимения.

Вопросительные предложения способны выступать в качестве производящей основы фразеосхем, выражающих значение утверждения, отрицания, оцен-



ки или побуждения, благодаря своей функционально-семантической специфике. Общеизвестно, что вопросительные слова в специальных вопросах характеризуются наиболее обобщенным смысловым наполнением. Это обусловлено отсутствием конкретной информации о запрашиваемом факте. В связи с этим и все типы вопросительных предложений приобретают большую степень смысловой неопределенности, которая необходима для обеспечения неограниченных возможностей при поиске некоторой информации: «сема же неизвестного – это ряд возможных признаков, действий, состояний и т.д., которые в разной степени могут быть неизвестны говорящему» (7:335-336).

Отсюда следует, что все вопросительные предложения содержат пресуппозицию незнания, существует ли предмет речи в действительности или нет. Неопределенность их семантики способствует более легкому их переосмыслению в любом из заданных функционально-семантических направлений, в связи с чем у вопросительных предложений появляется широкий набор вторичных функций. Русская грамматика (3:395-396) выделяет шесть таких функций: 1) вопрос-утверждение (уверенное, экспрессивно окрашенное): *Разве это не здорово?*; 2) вопрос-отрицание (уверенное, экспрессивно окрашенное): *Кому это нужно?*; 3) вопрос-уяснение: – *Где моя книга? – На столе. – На столе?*; 4) вопрос-побуждение: *Что же вы молчите? Не молчите, рассказывайте.*; 5) вопрос-реакция (эмоциональная): *Ну как тебе не совестно?*; 6) вопрос, имеющий целью активизировать внимание: *И что ты будешь делать? Она совершенно неуправляема!*

Следует отметить, что практически все вторичные функции предложений сопровождаются повышенной эмоциональностью и экспрессивностью. Фразе-

осхемы с опорными компонентами *что за* и *qué* не являются исключением. Более того, как единицы, относящиеся к фразеологической подсистеме языка, они характеризуются обязательным наличием эмоционально-экспрессивной окрашенности. Это позволяет им выполнять воздействующую функцию (смягченного воздействия), а также повышает эффективность процесса коммуникации.

Рассмотрим фразеосхемы с опорными компонентами *что за* и *qué* в русском и испанском языках, которые выступают в качестве эквивалентных: *Что за + NI(?)!*; *Что + это (Pron1, NI) + за + NI(?)!*; *Что + ещё + за + N (Adj, Adv, ...)>?!;* *Что + <это (<это> такое)> + ещё + за + N (Adj, Adv, ...)>?!;* *Что + <это> + ещё + за + N (Adj, Adv, ...) + <какие-то (какой(-ая, -ое)-то, такие(-ой, -ая, -ое))>?!;* *Что + <это (<это> такое)> + за + N (Adj, Adv, ...) + ещё?!*; *Что + <это> + за + N (Adj, Adv, ...) + ещё + <какие-то (какой(-ая, -ое)-то, такие(-ой, -ая, -ое))>?!;* • *¡Qué + NI (Pred, SS)!*. Обе фразеосхемы многозначны и способны выражать разнообразные значения. Однако система значений двух эквивалентных фразеосхем не совпадает в полном объеме. Так, например, данная фразеосхема в русском языке выражает шесть значений:

1) «положительная оценка предмета речи, одобрение, похвала, восхищение и т.п.»: Она с любовью посмотрела на свои ярко-розовые ногти: «Какие прелестные ногти у этой дивчины, скажут все. – Ах, смотрите, смотрите! *Что за ногти!*» (В. Панова. Спутники).

2) «негативная оценка предмета речи, неодобрение, порицание, возмущение и т.п.»: – Прошу вас, не мешайте мне, – попросила она и медленно сдунула волос со щеки, встретив глазами грустный взгляд Кондратьева. – *Что за человек!* Это я вам мешаю? – раздраженно



загудел голос полковника (Ю. Бондарев. Батальоны просят огня).

3) «высокая степень проявления чего-л.»: Какие дорогие фольговые образа висели в углу её, что за дивные бумажные цветы окружали их (И. Бунин);

4) «уверенное отрицание, несогласие иногда в сочет. с осуждением, возмущением и т.п.»: – ...Мол, барин у меня добрый и хорошенький такой... – Вот, хорошенький! Зачем же врешь? – *Что за вру!* Вы ведь хорошенькие. (И. Гончаров. Иван Савич Поджабрин);

5) «уверенное утверждение иногда в сочетании с неодобрением, осуждением, возмущением и т.п.»: – Да ты не справишься с этим заданием. – *Что за не справлюсь!* Да запросто! (Из разг. речи);

6) «побуждение (приказ, требование) к прекращению каких-л. действий в сочетании с осуждением, возмущением и т.п.»: И задыхаясь, она старалась вырваться из рук Юрия... – *Что за шум!* Кто там развозился! (М. Лермонтов. Вадим).

Эквивалентная фразеосхема испанского языка имеет лишь пять значений:

1) «положительная оценка предмета речи, одобрение, восхищение, похвала и т.д.»: Su vanidad era creerse un seductor irresistible, y sólo cuando alguna chulilla atrevida que conocía su flaco le sitiaba con un: « ¡Ay, Sixto, *qué caída de ojos tienes!*», perdía la cabeza y confundía los pesos y los precios (L. A. Zunzunegui. El supremo bien). • Он воображал себя неотразимым дон Жуаном, и когда какая-нибудь озорная девчонка, знавшая его слабость, задорно восклицала: «Ах, Сиксто, *какой у тебя взгляд*, так и прожигает насквозь!» – он терял голову и начинал путать веса и умы;

2) «негативная оценка предмета речи, неодобрение, порицание, возмущение и т.п.»: – A propósito, ¿sabe cuál es ahora la nota de escándalo en F...? ¡ *Qué*

leyes, señor, qué leyes! Es juzgado civil falló en favor de la viuda, la herencia pasa integra a sus manos (M. Azuela. El desquite). • – Между прочим, вы думаете, какая теперь главная скандальная сенсация в Ф...? *Ну и законы, сеньор, ну и законы!* Гражданский суд решил дело в пользу вдовы, наследство переходит целиком в её руки (“Это плохие законы + возмущение, негодование, порицание и т.п.”).

3) «высокая степень проявления чего-л.»: – ¡Dios mío! *¡qué bien te sienta el estado de viuda!* ¡y riquísima que me han dicho que eres!... Ocho años de destierro te ha costado, pero en fin, si estuviste como el ratón en el queso, ¡anda con Dios! (F. Caballero Clemencia) • – Боже, *как тебе к лицу быть вдовой!* И как мне сказали, богатой!... Конечно, это стоило тебе восьми лет изгнания, но, в конце концов, тебе там жилось очень неплохо, ей богу (“Тебе к лицу быть вдовой” + очень и т.п.”);

4) «отрицание»: – Hijo, esto no tiene buena cara. *¿Qué necesidad tienes tú de meterte donde nadie te llama?* (L.A. Zunzunegui, Novelas de Bilbao). • – Нет, знаешь, это просто некрасиво. *С какой стати ты будешь вмешиваться в чужие дела?* (“не будет вмешиваться + неодобрение, раздражение и т.п.”);

5) «утверждение»: Gabriela. *¿Qué pasa, Benjamín? Te he esperado, ¿por qué no fuiste? ¿Eres capaz de dejarme sola tanto tiempo? Benjamín. ¿Qué me importa que estés sola?* Estoy harto de hacer carantoñas (F.A. Ocampo. Al otro día). • В чем дело, Бенхамин? Я тебя ждала; почему ты не пришел? Как ты можешь оставлять меня одну столько времени? Бенхамин. *Да мне-то не все ли равно, одна ты или не одна?* Надоело цацкаться с тобой (“мне все равно + неодобрение, порицание и т.п.”).

Таким образом, русский эквивалент данной фразеосхемы обладает бо-



лее широкой системой значений. Он способен выражать в том числе значение побуждения, которое свидетельствует о более высоком прагматическом (а отсюда – эмоционально-экспрессивном) потенциале русской фразеосхемы.

Обе фразеосхемы являются производными. В качестве их производящей основы выступает следующая вопросительная синтаксическая конструкция: 1) – *Что он за человек?* Он хороший человек; Ср.: – *Что он за человек!* Добрый, отзывчивый (“Он хороший человек + восхищение, одобрение и т.п.”); 2) – *¿Qué niño es eso? – Es mi hijo.* • – *Что это за ребенок? – Это мой сын.*; Ср.: – *¿Qué niño es eso! Bonito, inteligente.* • – *Что это за ребенок! Красивый, умный* (“Это хороший ребенок + восхищение, одобрение и т.д.”).

В качестве обязательного опорного компонента в русской фразеосхеме выступает сочетание вопросительного местоимения *что* с предлогом *за*, в испанской – местоимение *qué*. В системе языка данные эквивалентные компоненты имеют следующее значение: обозначают вопрос о качестве, свойстве чего-л (4:686), например, – *Что это за книга?*. Значение вопросительных местоимений *что* <*за*> и *qué* частично десемантизировано в связи с утерей всей конструкцией значения вопросительности и ее трансформацией в конструкцию повествовательную (восклицательную) по цели высказывания. Однако данные слова сохраняют этимологические связи с классом слов, на основе которого они были сформированы.

Переменный компонент русской фразеосхемы может быть выражен именем существительным в именительном падеже, личным местоимением, прилагательным, наречием и является лексически свободным, но морфологически устойчивым. Кроме того, данная фразеосхема может осложняться факультативными

элементами: *еще, это* <*такое*>, <*какие-то* (какой(-ая, -ое)-то, такие(-ой, -ая, -ое))>, например: 1) (Дудкин:) *Ах, красавица моя!* (Коринкина:) *Что такое за красавица!* Что за фамильярность! (А. Островский. Без вины виноватые); 2) Он поглядел на Катю. Она шла спокойно... Уголки губ чуть ли не улыбались. – Что она – не понимает всего этого ужаса? *Что это за всепрощение какое-то?* (А. Толстой); 3) – Ты, Ворчун, всё ворчишь, – ответил Незнайка. – От тебя и на воздушном шаре покою нету. – Ну и уходи, раз тебе не нравится! – Куда же я тут уйду! – Ну, довольно! – крикнул на спорщиков Знайка. – *Что это ещё за споры на воздушном шаре?* (Н. Носов. Над облаками). Данные компоненты усиливают общее значение фразеосхемы, а также ее эмоционально-экспрессивный потенциал.

В испанской фразеосхеме обязательный изменяемый компонент может быть выражен именем существительным, предикатом или простым предложением и также является лексически свободно варьируемым. Испанский эквивалент фразеосхемы не осложняется факультативными элементами.

Анализ языкового материала показал, что факультативные элементы в составе русской фразеосхемы могут находиться в пре-, интер- и постпозиции по отношению к обязательным компонентам, что свидетельствует о некотором ослаблении фразеосинтаксической связи между ними и меньшей степени фразеологизации русской фразеосхемы по сравнению с ее испанским эквивалентом. Кроме того, возможность большего варьирования и осложнения русской фразеосхемы с помощью факультативных элементов значительно увеличивает ее смысловой потенциал, позволяет выразить большее количество эмоционально-экспрессивных семантических оттенков.



Синтаксические отношения в исследуемых фразеосхемах неактуальны, поэтому порядок следования компонентов неизменен. Как отмечает Н.Ю. Шведова, «синтаксические отношения здесь являются вполне современными, но лексические значения образующих сочетание слов ослаблены, “отодвинуты”» (5, 279).

Свойство воспроизводимости описываемых фразеосхем связано с тем, что они используются в качестве готовой модели и подразумевают варьирование лишь переменного компонента в заданных лексико-грамматических рамках. Данные синтаксические конструкции обладают устойчивостью, которая проявляется в наличии двух обязательных компонентов – опорного (неизменяемого) и переменного, в невозможности изменения порядка их следования, лексико-грамматического варьирования опорного компонента и морфологического варьирования изменяемого компонента. Они характеризуются также семантической целостностью, которая заключается в наличии общего фразеосинтаксического значения, например, «негативной оценки предмета речи...». Это значение присуще фразеосхеме, а не отдельным ее компонентам. Структурная целостность конструкций проявляется в устойчивом наборе компонентов, в значительном ограничении распространения и вставки каких-либо лексико-грамматических компонентов без изменения его значения.

Данные фразеосхемы характеризуются также признаком идиоматичности, который подразумевает невыводимость общего значения фразеосхемы из значений компонентов, входящих в ее структуру, например: – *И что за удовольствие слушать оперу?* Они же поют по-итальянски! А хоть бы и по-испански пели – всё равно никто бы не слушал: зевали бы по сторонам. Потому что, по-

моему, никакое это не пение: визжат как собаки, когда их бьют (“Нет никакого удовольствия слушать оперу + неодобрение, сожаление, возмущение и т.п.”). ● – *¿Qué gusto se le puede sacar a lo que dicen en l’opera? ¿Si cantan en italiano!... Y aunque cantaran en español, siempre se quedarían todos en la luna. Porque eso, pa mí, no es canto: lo que hacen es ladrar como perros apaliados* (C.L. Fallas. *Mi Madrina*). Невыводимыми в данном случае являются повествовательная (восклицательная) функция вопросительной по форме синтаксической конструкции, значение отрицания (хотя фразеосхема имеет утвердительную форму), эмоционально-экспрессивные семы («неодобрения, возмущения, сожаления и т.д.»), стилема (фразеосхема характеризуется разговорной окраской, а ее производящая синтаксическая конструкция – нейтральной).

Таким образом, синтаксические конструкции с опорными компонентами *что за* и *que* представляют собой фразеосинтаксические схемы, которые относятся к фразеологической подсистеме языка, в частности к уровню синтаксической фразеологии. Подобные конструкции способны реализовывать не только предметное, но и эмоционально-экспрессивное значение и относятся к разговорному стилю речи. Данные фразеосхемы в системе русского и испанского языков квалифицируются как эквивалентные, однако характеризуются рядом отличий: русская фразеосхема имеет больше вариантов обязательного изменяемого компонента, может осложняться факультативными элементами, отсюда располагает большим количеством структурных вариантов фразеосхемы. Это обуславливает ее более широкие семантические возможности и прагматический потенциал. Данные отличия детерминированы спецификой строя русского (синтетический) и испанского



(аналитический) языков. Так, например, в испанском языке порядок следования компонентов синтаксической конструкции грамматически в большей степени регламентирован, поэтому фразеологизированные синтаксические конструкции и предложения со свободным порядком следования компонентов отличаются друг от друга в меньшей степени, чем в русском языке. Это объясняет существование меньших ресурсов фразеологического состава испанского языка, в частности его синтаксических единиц, по сравнению с русским языком.

Литература

1. Меликян В.Ю. *Современный русский язык. Синтаксис нечленимого предложения: Учебное пособие.* – Ростов н/Д: РГПУ, 2004.
2. Мишланов В.А. *Семантика и структура русского сложного предложения в свете динамического синтаксиса.* – Пермь, 1996.

3. *Русская грамматика* / Гл. ред. Н.Ю. Шведова. Т. 2. М., 1980.
4. *Словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. А.П. Евгеньевой.* – М., 1981.
5. Шведова Н.Ю. *Очерки по синтаксису разговорной речи.* – М., 1960.
6. Шмелев Д.Н. *О «связанных» синтаксических конструкциях в русском языке // Вопросы языкознания.* – 1960. – №5.
7. Щепкина И.Г. *Категория вопросительности: особенности выражения в русском языке // 2-й Международный конгресс исследователей русского языка. Русский язык: исторические судьбы и современность. Труды и материалы.* М.: МГУ, 18-21 марта, 2004.

Сведения об авторе

Меликян Анна Васильевна – аспирантка кафедры русского языка и теории языка Ростовского государственного педагогического университета. Сфера научных интересов – коммуникативные аспекты языков.

* * *



ФАМИЛЬНЫЕ ОНИМЫ СТАВРОПОЛЬСКОГО ДВОРЯНСТВА КАК ФРАГМЕНТ АНТРОПОНИМИЧЕСКОГО СЕКТОРА ОНОМАСТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА РЕГИОНА

Т.Б. Кузнецова

В своей работе мы обращаемся к фамильным онимам ставропольского дворянства как к значимому фрагменту не только антропонимического сектора ономастического пространства региона, но и духовной культуры переселенцев. Фамилия – своего рода живая история. «Это наследственные семейные именованья, сложившиеся из родовых прозваний» (11, с. 10), которые прошли огромный путь, прежде чем обрели свою окончательную форму.

В конце XVIII начале XIX веков началось активное заселение территории Предкавказья переселенцами из средней и центральной полосы России, Украины, Польши, что было связано с расширением границ страны. Среди переселенцев в Ставропольскую губернию основную массу составляли однодворцы – потомки служивых людей, разорившихся боярских детей, казаков и стрельцов, которые занимали промежуточное положение между дворянами и крестьянами. Дворянство составляло очень небольшой процент переселенцев: мало кто хотел уезжать в новые неизвестные места, поэтому основную часть дворян представляли высшие военные чины, разорившиеся помещики, приехавшие в Кавказский край в поисках счастья, польская шляхта, высланная на Кавказ за участие в антиправительственных восстаниях.

По данным Казенной палаты Кавказского края, основную часть приезжих составляли выходцы из Орловской,

Тульской, Воронежской, Курской, Смоленской, Пензенской, Малороссийской Полтавской и Свободной Украинской губернии, причем количество и соотношение в разные годы было неодинаковым (Ф.87. оп.1.д.51).

Ставропольское дворянство XIX в. было разнородным и по национальному и по социальному составу, что отражено в родословной книге «Список дворян Ставропольской, Терской, Кубанской областей», родословная книга с 1795 – 1912 г.

Многонациональность ставропольского дворянства связана с тем, что Кавказский край заселялся выходцами не только из Российской империи, но и колонистами, приехавшими из Германии, Шотландии, Англии. Издавна на данной территории проживали греки, евреи, и, конечно же, российское правительство награждало дворянскими титулами князей местных кавказских народов. Мы не касаемся в своей работе таких фамилий, их основ и происхождения, т.к. они формировались в совершенно иной среде, под влиянием иных факторов, чем фамилии славянских переселенцев.

В основном ставропольское дворянство сформировалось к середине XIX века. По данным родословной книги, потомственные дворяне составляют не более 10%, т.е. те, кто прибыл на Северный Кавказ, имея дворянский титул. Остальные дворяне получили свой титул, став чиновниками, или в результате присвоения офицерского звания. Так, например, Конон Устинов, полковой командир Хо-



перского полка, отличившийся в военных операциях на Кавказе, а также в мирном заселении и строительстве Ставропольской крепости, указом Военной коллегии был представлен к званию премьер-майора (Ф. 322, оп.1.д.2).

В одной из первых ревизских сказок Ставропольского округа за 1779 год фамилии у переселенцев встречаются крайне редко. В основном записи выглядят следующим образом: «Петро Козьмов сын у него жена Аксинька» (Ф. 459, оп.2, д.70). Таким образом, мы можем предположить, что по большей части фамильный фонд Ставропольской губернии сформировался уже на новом месте жительства. В фамильных онимах нашла свое отражение, как духовная, так и материальная культура переселенцев. Фамилии ставропольских дворян не стали в этом плане исключением. Это огромны пласт информации, в котором отражаются верования и обычаи народа, его мировоззрение и суеверия.

Этимология фамильных онимов дворянства богата и разнообразна. Самая обширная группа представляет собой пласт патронимических фамилий, образованных от крестильных имен и их модификаций: Алексеев, Андреев, Ванеев, Ефстафьев, Егоров, Мартынов, Парамонов, Пахомов, Сергеев, Аносов (Анос – просторечная форма старинного имени Енос) (11, с. 18), Тимофеев, Устинов, Григорьевский, Яновский, Протасевич, Самойленко, Авраменко, Борисенков, Назаренков и др.

Вторая группа, куда входят фамилии, образованные от прозвищ, более информативна как в языковом, так и культурологическом плане, подразделяется на ряд подгрупп.

Фамилии, связанные с социальным положением и профессией человека: Кузнецов, Барышников – (барышник – перекупщик, мелкий торговец) (9, с. 27), Пономарев (от пономарь – прислужник в

церкви, не имеющий духовного сана), Окладников – потомок очень старых русских переселенцев на р. Мезень, где несколько столетий существовала Окладникова слобода. Отчество от именованного отца: окладник – 1) получающий оклад (жалование по должности). 2) Ведающий окладными книгами, 3) платящий оклад (налог), 4) человек, делающий оклады на иконы (4, с. 61).

Немногочисленную группу составляют фамилии, характеризующие человека по физическому состоянию: Белый, Смирной, Краснов, Гнилов и др.

Фамилии, образованные от названия животных и птиц, в прошлом были прозвищами, которые стали в дальнейшем основами фамилий: Волков – Волк – волк, Соколов, Соколовский – Сокол – сокол, Сорокин – Сорока – сорока, Суслов – Суслик – суслик, Зозулевский – Зозуля – зозуля (ук. кукушка) и т.д.

Фамилии, образованные от прозвищных онимов, в основе которых лежат названия растений немногочисленны: Квятковский – (ук. квяток – цветок), Грушецкий, Яворский – (польск. явор – клен), Липский.

Фамилии дворян, возникшие от названия различных предметов и явлений, немногочисленны: Лопатин, Кремнев, Песков, Домов, Горшков, Туманов.

Особо отметим фамилии, образованные от прозвищных словосочетаний, т.к. в них образно и экспрессивно отражается мироощущение переселенцев: Безладный, Криворучко, Майборода, Криволапов, Миловидов, Шестопапов.

Немногочисленны дворянские фамилий, основы которых уходят в тюркские корни: Баскаков – баскак, ханский сборщик податей. Балашов – Балаш, личное имя из тюркского «балас» – драгоценный камень, еще в очень древние времена распространившееся среди русских (9, с. 25), Асланов – Аслан (тюркское личное имя).



Интерес вызывают дворянские фамилии, в которых нашли отражение реалии жизни казаков, непосредственных участников заселения Предкавказья. Например, Есаулов – есаул (казачий офицерский чин, соответствующий капитану), по родословной книге данной фамилией обладает Есаулов Андрей Васильевич, есаул в отставке. Очень часто в казачьей среде чин по решению казачьего круга передавался по наследству, если наследник был достойным продолжателем дела отца. Сотников – сотник (командир, казачьей сотни).

Среди ставропольских дворянских фамилий четко выделяются искусственные, принятые в среде духовенства. Многие из них придумывались специально для лиц, обучающихся в духовных семинариях. Образовывались они от названия мест проживания или церковных праздников, например, Никольский, Богоявленский, Покровский. Особый тип искусственных фамилий, принятых в духовенстве, – это кальки. Он возник из стремления разнообразить и облагораживать фамилии священников. С этой целью основы их естественно сложившихся фамилий переводились на латинский или греческий язык, а затем к ним прибавлялся фамильный суффикс -ский (7, с. 123). Так в родословной книге ставропольских дворян находим такие фамилии, как Флоренский (от лат. цветок), Сперанский (от лат. надежда), Новицкий (от лат. новый), Моравский (священная для православия область в Словакии), сюда же можно отнести такие фамилии, как Богословский, Любомирский.

Интерес вызывают фамилии с затемненной семантикой корня, значение которого можно найти в разных диалектах, что в свою очередь дает возможность узнать место возникновения имени. Например, Бирюков (по данным северо-русских говоров, бирюк – одино-

кий волк), Курбатов (по данным орловских говоров, курбат – малорослый толстяк) (9, с. 106), Гулин (по данным орловских говоров, гуля 1) шишка на теле человека, желвак, отсюда человек с такой приметой, 2) голубь) (9, с. 59), Третьяков (Вологда, Великоустюг., Верховаж. уезды.) – фамилия частая на Севере, первоначально означала третьего ребенка в семье (3, с. 89), Балуйев (фамилия образована от мирского имени, имеющего форму повелительного наклонения, «балуи» в значении, «тот, кто балуется»). В ярославских говорах балуй – то же, что и валуй (гриб) (9, с. 26), Крамаров – крамарь (юж. костр., пск.) мелочник, разносчик или лавочник, торгующий щепетильным бабьим товаром (3, с. 184), Кравцов – кравец (м юж.и зап. портной) (3, с. 197).

Немногочисленную группу составляют фамилии, в основе которых лежат географические названия: Орловский, Иноземцев, Крыжановский (житель с. Крыжановки Винницкой области) (9, с. 103), Литвинов – литвин (литовец).

Единичны дворянские фамилии, отражающие языческие суеверия: в семьях, где часто болели или умирали дети, новорожденным давали имена – обереги. Эти имена зачастую имели отрицательную окраску, которая создавалась при помощи отрицательной приставки не-. Многие из них послужили источниками возникновения фамилий: Некрасов – Некрас, Немилев – Немил, Нежданов – Неждан.

Всего две фамилии в родословной книге дворянства отражают в своей основе степень родства: Сестрицын, Дедов.

Нередко встречаются в родословной книге ставропольских дворян двойные фамилии, что издавна было привилегией только дворянства. Это помогало размежеванию отдельных ветвей разросшихся древних родов, либо если в семье не было детей мужского пола, то



при замужестве девушка оставляла свою фамилию, совмещая ее с фамилией мужа. Так возникают особенные онимы, которые отражают историю возникновения нескольких дворянских фамилий, создавая неповторимый фонд русской дворянской антропонимики. Например, надворный советник Матвей Иванович Залуский – Юноша, подполковник Гладко-Сацкий, коллежский регистратор Дворжецкий-Богданович, коллежский асессор Бежанов-Секварелидзе, коллежский секретарь Гаевский-Буданов и др. В этих фамилиях отразился процесс формирования ставропольского дворянства, т.к. по данным родословной книги дворянский титул этими людьми был получен уже на Ставрополье.

Особый пласт антропонимического фонда ставропольского дворянства составляют польские фамилии. Польская территория была включена в состав Российской империи сравнительно поздно – в 1795 г. и находилась в ее пределах немногим более века, до революции 1917 года.

На Ставрополье поляки попали в результате антиправительственного восстания 1831 году. На Кавказ они были высланы за неповиновение. Основную массу ссыльных составляли дворяне, которых российское правительство лишило всех привилегий и титулов, но со временем многие из них были взяты на государственную службу, т.к. ставропольское правительство нуждалось в образованных кадрах. Впоследствии им были возвращены дворянские титулы. Поэтому более 20% фамилий родословной книги польские: Бржецкий Михаил Иосифович (штабс-капитан), Бенкевич Дионисий Антонович (статский советник), Грельский Дамиан Стефанович (коллежский асессор), Маевский Казимир Дионисович (надворный советник), Ржакинский Андриан Осипович (статский советник), и мн.др. Поляки внесли огромный вклад в развитие Ставрополь-

ской губернии. Известный краевед, польский дворянин Иософ Викентьевич Бентковский посвятил свою жизнь исследованию Ставрополья. Многие современные ученые в своих работах по краеведению опираются на его труды. Этимология польских фамилий также разнообразна. Гродзинский /Grodzinski/ город; Пионтковский /Piatkowski/ пятерка; Оржеховский /Orzechowski/ орех и др.

Фамилии ставропольского дворянства представляют собой замечательный памятник истории, культуры, языка, который позволяет нам проследить процесс формирования неповторимой, самобытной культуры переселенцев. Анализ основ фамилий дает значительную информацию, представляющую интерес не только для лингвистов, но и историков, этнографов, социологов, диалектологов. В антропоосновах фамилий ставропольского дворянства раскрывается социальная жизнь далекого прошлого; хозяйство, духовный мир человека и сам человек во всех своих проявлениях.

Это только подходы к проблеме ставропольского антропонимикона, мы видим свою задачу в дальнейшем исследовании фамильного фонда региона, как на синхронном, так и на диахронном уровне, в выявлении семантики фамилий, в определении словообразовательных формантов фамильных онимов.

Литература

1. Баскаков Н.А. Русские фамилии тюркского происхождения. – М., 1972.
2. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: Т.1 – 4. – М., 1981 – Т.2. И-О. 1981. 779 с.
3. Никонов В.А. География фамилий. – М., 1988.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1989.
5. Суперанская А.В., Суслова А.В. Современные русские фамилии. – М., 1981.
6. Суперанская А. В. Структура имени собственного. – М., 1969.



7. 7.Твалчрелидзе А. Ставропольская губерния в статистическом, географическом, сельскохозяйственном отношении. – Ставрополь, 1897.
8. Унбегаун Б.О. Русские фамилии. – М., 1995.
9. 9.Федосюк Ю.А. Русские фамилии. – М., 1981.
10. 10.Чекменев С.А. Переселенцы (Очерки заселения и освоения Предкавказья русским и украинским казачеством крестьянством в конце XVIII начале XIX века). – Пятигорск, 1994.
11. Щетинин Л.М. Имена и названия. – Ростов-на-Дону, 1968.

Источники

1. ГАСК Ф.87.оп.1.д.51. Указ сената о раздаче земель в полуденных губерниях под поселение крестьян. Императорский указ о переселении.
2. ГАСК Ф. 459. оп.2. д. 70. Ревизская сказка крестьян мужского и женского пола Ставропольского округа за 1779 год.
3. ГАСК Ф.322. оп.1.д.2. Личный фонд И.В. Бентковского.
4. Список дворян Ставропольской, Терской Кубанской областей, родословная книга с 1795 по декабрь 1912 года. – Ставрополь, 1913.

Сведения об авторе

Кузнецова Татьяна Борисовна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры теории языка и массовой коммуникации Ставропольского государственного института. Круг научных интересов связан с проблемами ономастики и изучением регионального ономастикона. Автор 21 публикации.

* * *



ЗАВЕРШЕНИЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ ПЕТРА I В СУДОПРОИЗВОДСТВЕ И ИХ ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ

Е.Г. Пономарев

В предыдущем номере журнала нами были рассмотрены проблемы, определяющие первый этап судебной реформы, начатой Петром I в январе 1689 года двумя указами, положившими начало модификации традиционной системы государственного управления и судопроизводства и усиления режима личной власти императора. На этом этапе были организованы ландрихтерские суды, которые имели ограниченные функции, и Петру так и не удалось добиться разделения между административной и судебной властью.

Второй этап реформ Петра I связан с реорганизацией центрального правительственного аппарата, а потому началом его можно считать 1717–1718 гг., когда взамен приказов было решено учредить коллегии (1). Они строились по единому принципу разделения отраслей управления, усиливая тем самым централизацию государственного аппарата. Коллегии были наделены единым штатным расписанием, четким разграничением обязанностей, выполняли присвоенные им функции на всей территории страны.

В отличие от приказов, деятельность которых основывалась преимущественно на принципе единоначалия, дела в новых органах государственной власти, включая суды, должны были решаться коллегиально. В указе от 22 декабря 1710 г. подчеркивалось преимущество коллегиального управления и судопроизводства по сравнению с приказным: “президенты и председатели не та-

кую мочь имеют, как старые судьи: делали, что хотели. В коллегиях же президент не может без соизволения товарищей ничего учинить” (2). Регламент или Устав Духовной коллегии отмечал, что в коллегиях “не обретается место пристрастия, коварству, лихоимному суду”, что в условиях коллективного обсуждения и принятия решения, лучше отыскивается “истина соборным сословием, нежели единым лицом”, что скорее “по уверению и повиновению преклоняет приговор соборный, нежели единоличный указ” и что коллегия “свободнейших дух в себе имеет к правосудию: не тако бо, яко же единоличный правитель гнева сильных боится” (3). Разумеется, в условиях абсолютной монархии, характеризующейся тенденцией бюрократизации аппарата, живучестью обычаев местничества (хотя и отмененного юридически в 1682 г (4), но на практике существующего), принцип коллегиальности соблюдался далеко не всегда, так как члены коллегии как правило поддерживали мнение президента.

Система коллегий создавалась постепенно. Первоначально, согласно указу от 14 декабря 1717 г., было создано 9 коллегий: иностранных дел, Камер-коллегия, Юстиц-коллегия, Ревизион-коллегия, Военная коллегия, Адмиралтейская коллегия, Берг-коллегия, Мануфактур-коллегия, Штатс-контор коллегия. Последующие изменения выразились как в частичной реорганизации учрежденных, так и в создании новых (Малороссийской, Коммерц-коллегии и на правах коллегий – Главного Магистрата



и Синода). Всего к концу царствования Петра I было создано 13 коллегий (5).

Деятельность коллегий как части бюрократического государственного аппарата была детально регламентирована. Часть коллегий имела собственные инструкции и регламенты, или уставы, а другие (Военная, Вотчинная, Малороссийская и Юстиц-коллегия) действовали на основе Генерального регламента (6).

Все коллегии, помимо административных функций, выполняли и судебные в отношении своих служащих, в случае совершения ими незначительных преступлений и проступков. Некоторые коллегии обладали более широкой и специальной судебной компетенцией. Так, Коммерц-коллегия решала “споры и тяжбы по морским учреждениям”, “споры между городами о торгах, торговых и ярмарочных правах”, рассматривала вексельные дела, дела иностранных купцов (7). Берг- и Мануфактур-коллегии ведали “судом и расправой” берг- и мануфактур-заводчиков (8). Соляной конторе были подсудны соляные промышленники (9) и т.д.

До учреждения Юстиц-коллегии жалобы и апелляции по делам, производившимся в областных, местных инстанциях, подавались в Расправную палату, последняя и осуществляла судебное управление до передачи его в компетенцию Юстиц-коллегии. Вероятно, Расправная палата была ликвидирована с появлением названной Коллегии (10).

Юстиц-коллегия осуществляла управление губернскими и надводными судами и была для них апелляционной инстанцией по уголовным и гражданским делам, а также ведала розыскными делами и сбором сведений о заключенных (11). Кроме того, Юстиц-коллегии были подсудны дела по доношениям фискалов, дела самих фискалов; тяжбы иностранцев, служащих в коллегиях: вице-президентов, советников и ассессоров,

конфликты которых возникали как между собой, так и с посторонними. В ее компетенцию входили и все другие дела, связанные с разрешением проблем пребывания в России иноземных служащих, кроме дел по государственным преступлениям иностранцев (12). Юстиц-коллегия ведала также рассмотрением земельных конфликтов, межевыми делами и делами архиерейских крестьян и всех лиц, подведомственных Синоду, в тех случаях, когда они влекли за собой наказание в виде смертной казни (13).

Коллегии являлись средней судебной инстанцией, подчиненной Сенату, который осуществлял контроль за их деятельностью. С 1718 г. Сенат стал высшей апелляционной инстанцией, рассматривающей жалобы на решения Юстиц-коллегии, Поместного приказа и других судебных мест. В качестве суда первой инстанции он рассматривал дела о политических преступлениях высших должностных лиц. Решения Сената не подлежала обжалованию и могли быть отменены только царем – высшим судьей государства. В этот период изменились структура и состав Сената. В продолжении первых двух десятилетий Сенат составлял одно присутствие, позднее был разделен на департаменты.

На втором этапе реформ был создан и институт прокуратуры. Если фискалы утверждались для “безгласного”, тайного надзора, то прокуроры должны были осуществлять гласный надзор за деятельностью всех центральных и местных государственных органов. Система прокуратуры возглавлялась генерал-прокурором, учрежденным при Сенате согласно указу от 12 января 1722 г (14). В качестве его помощника и заместителя в Сенате назначался обер-прокурор. Обер-прокурор имелся также и в Синоде; последний обладал компетенцией равной генерал-прокурору в своем ведомстве. При коллегиях и надворных



судах также имелись прокуроры. Таким образом система прокуратуры была централизованной.

С созданием прокуратуры надзор был распространен и на Сенат. Прокуроры контролировали также финансовую отчетность и ведомости коллегий. Ведущей тенденцией развития надзора являлось обособление его от Сената путем непосредственного подчинения императору, что вполне соответствовало принципам абсолютизма.

Задача генерал-прокурора состояла не столько в регистрации нарушений закона, сколько в их предупреждении. Методы и формы прокурорского надзора отличались от деятельности фискалов. Генерал-прокурор был обязан приносить протест с правом приостановления дела. Об этом он должен был немедленно ("если весьма нужно") донести императору, в других случаях – сообщать в установленные указом сроки. Протест приносился в тех случаях, когда сенаторы "в своем звании праведно и не лицемерно" не поступали. В соответствии с новым указом от 27 апреля 1722 г. "О должности генерал-прокурора" последнему были подчинены фискалы.

К 1718 г. было намечено образовать новую судебную систему, состоявшую из двух единообразных судебных инстанций, а именно: надворного суда и городского, или нижнего, суда, – непосредственно подчиненных Юстиц-коллегии. Последний носил в законодательстве различные наименования: уездный, земский, нижний или нижний городской, или провинциальный суд (15). Где новых судов не было, там их функцию выполняли соответственно воеводы, губернаторы, вице-губернаторы, обер-ландрихтеры, ландрихтеры и городские судьи (16).

В Указе 22 декабря 1718 г. говорилось, что для правосудного решения "челобитчиковых дел" везде по губерни-

ям, провинциям и городам должны быть учреждены надворные суды и судьи, а над ними высший надворный суд в "знатных" губерниях, под апелляцией Юстиц-Коллегии. Вскоре, указом 8 января 1719 г., было предписано открыть надворные суды в следующих восьми городах: в Петербурге, Москве, Казани, Курске, Ярославле, Воронеже, Нижнем Новгороде, Смоленске и Тобольске. При этом распределении были приняты во внимание географическое расстояние судебных надворных округов и населенность губерний. Это видно из того, что во многих главных городах они не были открыты, и притом их было не по равному числу в каждой губернии. По всей вероятности, это распределение было сделано только как начальный шаг, потому что в некоторых губерниях вовсе не было судов, и гражданские дела по-прежнему судились административной властью или ландрихтерами.

Можно высказать предположение, что подчинение надворных судов областным начальникам, то есть нарушение принципа разделения властей, вероятно, было связано с временными обстоятельствами военного времени. Это может свидетельствовать об отступлении от своих первоначальных идей Петром I под влиянием исторических условий. И этот отход от своих замыслов у великого реформатора был, по всей видимости, не единственным. Так Ф. Дмитриев подчеркивал, что в том же 1722 году институт провинциальных и городских судей был отменен. Все судебные дела в провинциях были переданы воеводам, а для скорого управления "без волокиты" им были определены два помощника ("ассессора") из дворян или отставных офицеров (17).

Надворный суд составлял вторую, высшую областную судебную инстанцию, причем ему были подсудны дела нескольких губерний, по примеру гофге-



рихтов в Швеции. Тем самым как бы создавались особые судебные округа, не совпадающие с административно-территориальным делением страны. Вместе с тем надворный суд являлся судом первой инстанции для города или уезда, в котором он был расположен. Там, где не были учреждены надворные суды, их функции выполняли губернаторы (18).

Введению надворных судов подлежали уголовные и гражданские дела. Вышестоящий над ними инстанцией была Юстиц-коллегия, в которую поступали жалобы на надворные суды и на дела, превышавшие их подсудность, а также пересылались из них доносы фискалов. Делопроизводство было таким же, как и в других присутственных местах, заседания протоколировались (19).

О составе надзорных судов специальных указаний в законах Петра I не содержится. Известно только, что Московский надворный суд состоял из трех полковников, одного подполковника и двух царедворцев и должен был осуществлять свои функции на территории губернии совместно с вице-губернатором (20). Таким образом, в отличие от ландрихтеров, бывших единоличными судами, надворные суды были коллегиальными.

Самую низшую, первую инстанцию в общей судебной системе составляли провинциальные суды, для которых "главные" – высшие, надворные были апелляционной инстанцией (21). Там, где не были введены нижние суды, их функции выполняли воеводы. Им были подсудны также уголовные и гражданские дела, большинство из которых могло быть решено ими окончательно. В тех же случаях, когда преступление влекло наказание в виде смертной казни или галерных работ, приговор низшего суда направлялся в надворный суд, туда же доставляли преступника. Надворный суд

мог по согласованию с местным губернатором, вице-губернатором или воеводою утвердить приговор и вернуть в низший суд для исполнения. В случаях несогласия с приговором дело направлялось на ревизию в Юстиц-коллегию. Апелляция на неправильность решения или медленность судопроизводства в низших судах приносились в надворные суды той же губернии (22).

Нижние провинциальные суды были учреждены в девяти городах. Они являлись также коллегиальными органами и состояли из председателя – оберландрихетар и ассессоров (23). В то же время в других больших городах были введены единоличные нижние судебные органы в лице городского судьи. Компетенция их была равна компетенции коллегиальных нижних судов; им также были подсудны как уголовные, так и гражданские дела.

Однако в 1722 г. они были упразднены, а функции их переданы воеводам. В городах же, отдаленных от центра провинции более чем на 200 верст и в которых не было воевод, создавался судебный орган в лице особого ассессора, компетенция которого распространялась на несколько соседних городов. Ему были подсудны дела, не превышавшие цены иска в 10–20 рублей (24). Вскоре ассессоры были заменены судебными комиссарами, которым стали подведомственны дела с ценой иска в 50 рублей (25). Более значительные дела были подсудны воеводам, которым подчинялись комиссары.

Такова была система общих областных, местных судов, созданная Петром I. Сделать суды полностью независимым от администрации не удалось. Были созданы лишь специальные органы, ведавшие отправлением правосудия. Отношения между судебной и административной властью определялись тем, что воеводы и губернаторы не обладали правом



решать спорные гражданские дела (26), они могли лишь контролировать деятельность судей, пресекая проволочку дел и нарушения правил делопроизводства, а также принимали жалобы на действия судей, направляя их в надлежащие инстанции для рассмотрения (27). Они обладали также правом самостоятельного обжалования судебных решений и являлись органами, исполняющими решения (28).

Таким образом в ходе реформ Петром I были созданы две системы отдельных инстанций: сначала образована судебно-административная (коменданты и городовые и провинциальные воеводы-губернаторы), а на втором этапе реформ – судебная (судьи и городовые провинциальные суды – надворные суды). Ликвидация в 1722 г. городских судей и передача их компетенции воеводам, т.е. опять же слияние судебной и административной властей, тогда как в других городах, где сохранились городовые и провинциальные суды, сохранялось разделение властей, привело к “нерегулярности” в областной системе того времени, нарушило ее организацию и иерархию присутственных мест, запутало порядок принесения апелляционных жалоб. Это вновь привело к замедлению делопроизводства в судах, накоплению большого числа дел, неудовлетворительному их решению, а впоследствии и к отказу от созданной Петром I общей системы местных судебных органов.

Подводя итоги рассмотрению проблем судоустройства, введенного реформами Петра Великого, следует указать следующие положительные моменты. Организация суда основывалась на принципе коллегиальности рассмотрения и решения дела, последовательно проведенном как в высших судах, так и в центральных и местных. Была осуществлена, хотя и недостаточно последовательно, попытка отделения суда от ад-

министрации. Четко прослеживается тенденция рассмотрения дел гражданско-правовой сферы, а именно вотчинных и исковых, в одних судебных органах, тогда как раньше их подсудность была разделена. Помимо общей создавались специальные, особенные судебные системы для различных сословий (для горожан и духовенства). Суд четко разделялся на гражданский и военный. Была установлена система судебных инстанций, а также специальная система прокурорского надзора.

Литература

1. ПСЗ. Собр. 1. Т. V. № 3129, 3255, 3197.
2. ПСЗ. Собр. 1. Т. V. № 3261.
3. ПСЗ. Собр. 1. Т. VI. № 3718.
4. См.: *Соборное деяние об уничтожении местничества. 12 января 1682 г. Российское законодательство X–XX веков. Т. I–IX. М., 1984–1994. Т. IV. С. 35–45.*
5. *Подробнее о коллегиях см.: Сыромятников Б.И. Регулярное государство Петра I и его идеология. М.–Л., 1943. Ч. I; Стешенко Л.А., Фроненко К.А. Государственный строй России в первой четверти XVIII века. М., 1973.*
6. ПСЗ. Собр. 1. Т. VI. № 3534.
7. ПСЗ. Собр. 1. Т. V. № 3318. *Регламент Государственной Коммерц-коллегии, п. 8, 12, 21, 25. Т. VII, № 5142.*
8. ПСЗ. Собр. 1. Т. VII. № 5875.
9. ПСЗ. Собр. 1. Т. IX. № 6202.
10. См.: ПСЗ. Собр. 1. Т. V. № 2710, № 3285.
11. См.: ПСЗ. Собр. 1. Т. V. № 3261, п. 3; № 3201, 3202, 3254.
12. *В связи с тем, что коллегия намечалось создать по шведскому образцу: “Всем коллегиям надлежит ныне, на основании шведского устава, сочинить во всех делах и по пунктам, а которые пункты в шведском регламенте неудобны, или с ситуацией сего государства не сходны, и оные оставить, по своему рассуждению” (ПСЗ. Собр. 1. Т. V. № 3197), то и в состав коллегий Петр I предписывал вводить иностранцев.*
13. См.: ПСЗ. Собр. 1. Т. V. № 3255, 3261, 3280; Т. VI. № 3573, 3658, 3714, 3854.
14. ПСЗ-1. Т. VI. № 3877.
15. ПСЗ. Собр. 1. Т. VI. № 3979. п. 7, 3577.
16. ПСЗ. Собр. 1. Т. V. № 3453; Т. VI. № 35 7.
17. *Дмитриев Ф. История судебной инстанции и гражданского апелляционного судопроиз-*



водства от Судебника до Учреждений губерний. — М.: Университетская типография, 1859. С. 446-448.

18. Там же.
19. ПСЗ. Собр. 1. Т. V. № 3435; Т. VI. № 3536, 3880, 4142; Т. VII. № 4424.
20. ПСЗ. Собр. 1. Т. V. № 3344.
21. ПСЗ. Собр. 1. Т. V. № 3202, 3261, п. 2.
22. ПСЗ. Собр. 1. Т. VI. № 3577, 3847.
23. См.: Юшков С.В. История государства и права СССР. Ч. I. М., 1947. С. 418.
24. ПСЗ. Собр. 1. Т. VI. № 3917.
25. ПСЗ. Собр. 1. Т. VI. № 3935.
26. ПСЗ. Собр. 1. Т. VI. № 2135; Т. V. № 3294.
27. ПСЗ. Собр. 1. Т. VI. № 2865; Т. VI. № 3571.
28. ПСЗ. Собр. 1. Т. V. № 3294.

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.

* * *



ПОЛИТИЧЕСКИЙ ТЕРРОРИЗМ В РОССИИ В 1878-1881 ГГ.

Д.Р. Кинжибаев

Сейчас перед Россией, как и перед всем мировым сообществом, стоит проблема распространения терроризма. Но это несколько не говорит о том, что терроризм порождение сегодняшних дней. Его волны прокатывались по России и многие десятилетия назад. Одна из них пришлась на правление Александра II, последние годы которого ознаменовались всплеском террористической деятельности. В одном из журналов «Былое» они были названы одним из наиболее рельефных периодов русского революционного движения (1). Конечно, невозможно в пределах нескольких страниц охватить все, что касается данной темы. Поэтому, чтобы представить картину тех далеких лет мы решили остановиться только на нескольких значимых моментах.

Все началось в январе 1878 г., когда прогремел выстрел Веры Засулич в петербургского градоначальника генерал-адъютанта Ф. Трепова. Покушение обосновывалось тем, что по распоряжению Трепова был выпорот арестованный в процессе демонстрации у Казанского собора А. Боголюбов (Емельянов). Правда, о причине порки исследователи расходятся во мнении. Кто-то говорит о дерзком поведении Боголюбова (2). Другие писали, что он «всего только забыл снять шапку перед градоначальником» (3). То есть внешне акт Засулич был представлен как акт мести. Думается, следует признать наличия элемента мести в деянии Засулич, но мести Трепову не как обычному человеку, а как пред-

ставителю власти. Уже тогда политическая подоплека дела была ясна многим. Несмотря на это, судьба Засулич, по причине пробела в законодательстве, была отдана в руки присяжных, которыми она и была оправдана. Положение усугубило то, что процесс был открытый. Власти рассчитывали превратить его в «публичную порку», но недооценка ситуации привела не только к оправдательному приговору. Знаменательность этого момента, как отмечают многие исследователи, заключается в том, что он является точкой начала серии политических убийств и покушений, чему и способствовал оправдательный приговор, явившийся толчком для «целенаправленной высокоорганизованной деятельности по уничтожению значимых элементов государственного механизма» (4). С этого времени политические покушения и убийства стали считаться неременным атрибутом антиправительственной деятельности.

Процесс над Засулич имел небывалый для тех времен эффект. Подробному обсуждению этот процесс подвергся не только в России, но и на страницах газет других стран. Особо следует отметить, что ее оправдание многими было воспринято как торжество справедливости. Это само по себе уже говорит о многом. Часть общества была готова к новым подобным убийствам. И они явиться не замедлили. Уже сам день оправдания Засулич был ознаменован беспорядками, произошедшими у здания судебных установлений, которые не обошлись без выстрелов и пролития крови (погибли бывший студент Г. Сидорацкий и, как



следовало из официального отчета, «нигилистка» Рафаилова (5); и если смерть Рафаиловой произошла от пули Сидорацкого, то смерть последнего остается до конца не выясненной – по одной версии он был сразу же убит жандармами, а по другой покончил с собой). Настал новый этап в истории России – это было начало первой волны терроризма, захлестнувшей Россию во второй половине XIX – начале XX вв. А. Камю назвал 1878 г. «годом рождения русского терроризма» (6). Н.А. Троицкий, в свою очередь, утверждал, что после дела Засулич «разлилась волна не просто революционных, а именно террористических настроений...» (7). Конечно, до Засулич было, например, покушение на Александра II в 1866 г. Его исполнителем стал член группы «Ад» из общества под названием «Организация» 60-х годов XIX в. Д. Каракозов. Но это был не более чем единичный акт на общем фоне противоборства власти и народа. До 1878 г. предпочтение большей частью отдавалось мирным способам противодействия режиму. Большая надежда возлагалась, например, на «хождение в народ», когда тысячи молодых людей из крупных городов посчитав работу в народе необходимым этапом в борьбе с существующим строем отправились в различные регионы страны осуществлять «летучую» и «оседлую» пропаганду. Направлять народную жизнь к лучшему, пробудить в народе понимание гражданских прав, внедрить в сознание народа идеи о преобразовании общества, подтолкнуть его к восстанию – вот основные мотивы, которыми оправдывали свою деятельность те, кто посвятил себя «хождению в народ». Но оно длилось не долго и прекратилось как в результате невосприимчивости народа, так и в результате преследований со стороны властей. Это и заставило радикально настроенных элементов обратить пристальное внимание

на такую форму борьбы как терроризм. Изучение материалов позволяет заключить, что мысль, озвученная в произведении С.Г. Пушкирева, что именно политический строй России мешал успешной деятельности среди крестьянства, в связи с чем была необходима борьба с этим строем являлась довольно расхожей в качестве оправдания перехода от пропаганды к террористической деятельности (8).

Можно сказать еще об одном последствии, которое последовало после дела Засулич. Если до этого момента революционеры и прибегали к убийствам, то, как правило, лишь по отношению к предателям или применяли оружие в ходе сопротивления при аресте (как, например, князь Цицианов, который стрелял в жандармов летом 1875 г. (этот поступок однажды назвали первым в революционной истории протестующим выстрелом (9))). Выстрел же Засулич дал новый, особенно подходящий для совершения политических убийств повод – месть. Именно местью за совершенные злодеяния впоследствии оправдывали свою деятельность многие террористы. Присяжные по сути дела признали существование высоких побуждений оправдывающие совершение политических убийств.

Террористические проявления на рубеже 70 – 80-х годов XIX века действительно были для своего времени исключительным явлением. Так что же последовало после выстрела Засулич? Остановимся на нескольких основных событиях. После Засулич обращает на себя внимание деятельность в Киеве террористического кружка В. Осинского. Объектом покушения был выбран прокурор М. Котляревский. И снова на первый план выдвинулся мотив мести. Дело в том, что о Котляревском ходили слухи будто он для карьеры фабриковал политические процессы, а на одном обыске



раздел догола женщину. Возможно, все же истинной причиной стала его профессиональная деятельность. Но покушение состоявшееся 23 февраля 1878 г. не удалось и Котляревский даже не был ранен. Громкое убийство состоялось в ночь с 24 на 25 мая. Жертвой стал жандармский офицер Г. Гейкинг, а исполнителем покушения был Г. Попко. К выбору Гейкинга в качестве жертвы отношение было различным даже в среде противников режима. Л. Тихомиров писал, что «убийство Гейкинга было большой мерзостью. Этот Гейкинг совершенно никакого зла революционерам не делал» (10). Не избежал смерти и начальник III Отделения собственной его Императорского Величества канцелярии генерал Н. Мезенцев. Его убийство было совершено 4 августа 1878 г. С. Кравчинским. Участникам покушения в очередной раз удалось скрыться. Значение этого действительно профессионально подготовленного убийства исследователями всегда оценивалось очень высоко. То, что был убит сам начальник III Отделения полностью дискредитировало власть, показав всю беспомощность перед террористической угрозой. В литературе нет единого мнения по поводу причин побудивших Кравчинского к покушению. Например, С. Синегуб указывал, что в числе их была и месть за все ужасы в харьковских центральных тюрьмах (11). Л. Шишко писал, что поводом для убийства Мезенцева послужил приговор по процессу 193-х (12). В любом случае снова преследовалась цель отделить убийство Мезенцева от простой уголовщины и придать ему политическую окраску. Преемник Мезенцева генерал Дрентельн тоже не выпал из поля зрения террористов. Покушение на него было совершено 13 марта 1879 г., но произведенный внутри кареты выстрел не достиг своей цели. 2 апреля того же года произошел еще один громкий теракт – по-

кушение А. Соловьева на Александра II. Оно также оказалось неудачным. Соловьев был схвачен и вскоре повешен. После его покушения в прессе все больше стали обращать внимание на необходимость жестких мер в отношении противников режима. В частности, в «Московских ведомостях» заговорили об усилении власти и репрессивной политике как неотложной задаче (13). Но это покушение имело одно важное последствие. Именно после него разногласия по вопросу терроризма в такой крупной антиправительственной организации того времени как «Земля и воля» достигли особого пика. И если одной частью организации терроризм выдвигался в качестве основного средства борьбы, то другие выступали против этого. Противоречия, сложившиеся внутри «Земли и воли» привели, летом 1879 г., к ее разделу, которому предшествовали два съезда: Липецкий и Воронежский. На первом из них, где собрались сторонники террористических методов (А. Михайлов, Н. Морозов, А. Желябов и др.), главным методом борьбы был выбран террор. Члены этого съезда готовились к жарким дебатам и к отстаиванию своих интересов на следующем, общем съезде организации. Но вопреки их ожиданиям Воронежский съезд, на повестке которого одним из главных вопросов был и вопрос о терроризме закончился компромиссом: «Так политический террор был признан необходимой формой борьбы, но вместе с этим такое признание мотивировалось исключительными условиями данного момента» (14). Несмотря на это дальнейшая совместная работа сторонников и противников терроризма оказалась невозможной и когда-то единая и мощная организация «Земля и воля» прекратила свое существование. Результатом ее распада стало образование двух самостоятельных организаций: «Черный передел» и «Народная воля».



Первая отдавала предпочтение пропаганде, отодвинув в сторону открытую вооруженную борьбу и, просуществовав недолго, не сыграла особо значимой роли. Но «Народную волю», во главе которой стояли А. Михайлов, Н. Морозов, А. Желябов, А. Квятковский, С. Перовская, В. Фигнер и др. в полной мере можно назвать террористической организацией – «орган террористов», так называл ее Плеханов (15). Анализ событий предшествующих разделу позволяет согласиться с мнением, высказанному в одном из выпусков журнала «Былое» 1906 года, что разрыв «Черного передела» с Исполнительным комитетом «Народной воли» можно объяснить «в общем не столько принципами, сколько темпераментами», так как «в идее насилия им («Черному переделу» – от авт.) не было чуждо» (16). Это подтверждают и многие другие высказывания участников тех далеких событий. В частности, С. Ширяев впоследствии говорил, что «распадение народнич(еской) партии на две фракции вышло вовсе не из-за террора и царевубийства, но обуславливалось разницею во взглядах на политическую деятельность ... ибо террор, как известно, допускался и старо-народническ(ой) организацией» (17). Можно отметить, что на первоначальном этапе и некоторые народолюбцы относились к терроризму с крайней осторожностью. Это стало причиной того, что большинство из них не приняли вариант программы Исполнительного комитета, предложенный в августе 1879 г. Морозовым, в котором большая роль отводилась именно террористическим методам. Ее измененный вариант, изданный позднее под названием «Террористическая борьба» также не избежал критики.

Вообще, в нелегальной печати тех лет вопрос о целесообразности терроризма подвергся серьезному обсуждению. Конечно, проблеме вооруженной

борьбы уделялось много внимания и в предшествующие годы. Достаточно вспомнить «Молодую Россию» П. Зайчневского 1862 г. или «Катехизис революционера» С. Нечаева 1869 г. Но в конце 70- нач. 80-х гг. XIX в. эта проблема достигла особой остроты. В той же «Террористической борьбе» Морозов, рассматривая перспективы этой борьбы, подчеркивал, что тайное убийство самое страшное орудие в руках кучки людей. А справедливость террористической революции заключается в том, что она казнит только действительно виновных в совершившемся зле. Он предсказывал развитие терроризма, который в силу своего удобства станет традиционным источником борьбы (18). Следует констатировать, что его слова оказались пророческими. В числе тех, кто на страницах печати занимался последовательным обоснованием идеологии политического терроризма был и П. Ткачев. В рассматриваемые нами годы Ткачев предстает в качестве одного из радикальнейших публицистов, осуществляющих теоретическую защиту терроризма в печати. Например, в одной из статей «Что же теперь делать?», опубликованной в 3-5 номерах «Набата» за 1879 г., Ткачев подчеркивает, что «...революционеры должны, сомкнувшись в боевую централистическую организацию, направить все свои усилия к подрыванию правительственного авторитета, к дезорганизации и терроризации правительственной власти». А для этого «...необходимо наносить ему удары с систематической последовательностью и неуклонным постоянством, так, чтобы оно не имело времени ни вдуматься, ни притти в себя, ни собраться с силами» (19).

Но вернемся к «Народной воли». Некоторые разногласия в организации на ранней стадии существования не помешали их дальнейшей деятельности. И



важным средством достижения поставленных задач и, если можно так сказать, визитной карточкой организации стал все же терроризм: «Нова была не самая идея политической борьбы, а именно признание ее необходимости партией...» (20). Впоследствии, А. Михайлов в одном из своих писем в 1880 году написал, что «... террор – одно из средств программы, вытекающей из условий борьбы» (21). Причины этого простые. Терроризм представлялся способом, который мог позволить добиться намеченных целей с наименьшими потерями. Способом, способным вызвать большой резонанс в обществе. Основные взгляды народолюбцев нашли свое воплощение в программном документе опубликованном в третьем номере «Народной воли». И если после выстрела Засулич можно говорить о переходе к терроризму как тактике борьбы, то после образования «Народной воли» терроризму был придан систематический характер. Народолюбцам удалось создать разветвленную, централизованную и технически хорошо подготовленную организацию. В литературе неоднократно можно встретить мнение, подобно высказанному А.И. Суворовым, что «Народная воля» по дисциплине, отработанной системе конспирации, технической оснащенности и эффективности не имела «себе равных в мировой практике» (22). Народолюбцы сразу взялись за дело. Идея цареубийства к тому времени перестала казаться фантастичной и главной целью был избран Александр II, который стоял на пути предполагаемых замыслов и изменений. Ему народолюбцы и вынесли смертный приговор, на осуществление которого они бросила все свои силы, не забывая, правда, и о других представителях власти.

Вся цепочка покушений на Александра II очень хорошо показывает нам, как родившаяся однажды мысль о царе-

убийстве превратилась практически в навязчивую идею. Организация охоты на Александра II стала закономерным этапом после политических покушений на жизнь и убийств высших чинов государства. «Становилось странным бить слуг, творивших волю пославшего, и не трогать господина», – писала В. Фигнер (23). Кроме того, каждое неудачное покушение заставляло террористов совершенствовать свои методы.

Уже осенью 1879 года началась одновременная подготовка к трем покушениям. Удача хотя бы одного из них террористами не ставилась под сомнение. Но жизнь распорядилась иначе. В октябре – ноябре 1879 г. под Одессой подготавливалось покушение на железнодорожной дороге, где ожидался проезд Александра II. Но вследствие изменения его маршрута оно не состоялось. Тогда же в ноябре было заминировано железнодорожное полотно под Александровском. Были заложены два заряда на значительном удалении друг от друга. Но взрыва, несмотря на правильность соединения и приведение в действие зарядов не состоялось. По какой причине это произошло осталось загадкой для террористов. И до сих пор на этот вопрос у исследователей нет четкого ответа (24). Где террористам все-таки удалось осуществить задуманное, так это 19 ноября 1879 года под Москвой. Но и здесь их ждало разочарование. Снова объектом покушения стал царский поезд. Взрыв удался, но по ошибке был взорван поезд со свитой (было два поезда: один, где находился Александр II и другой, в котором следовала его свита). Царский же поезд прошел без происшествий. 5 февраля 1880 года было совершено наверно самое дерзкое покушение – покушение в самом Зимнем дворце. Туда удалось устроиться на работу С. Халтурину, постепенно пронесшего во дворец динамит, в количестве достаточ-



ного для совершения большого взрыва, который решено было произвести под царской столовой. Взрыв снова состоялся. Но по счастливому стечению обстоятельств Александр II задержался перед входом в столовую. Этот взрыв в святая святых стал шоком не только для царя, но и для всей России. Показав всю слабость власти перед «крамолой» способной на самые отчаянные поступки он поставил точку в споре о скором урегулировании ситуации. Между тем, после этого взрыва, как отмечалось в литературе начала XX века, общественные симпатии к «Народной воли» быстро упали (25). Вероятно, здесь сыграло роль то обстоятельство, что не достигнув своей прямой цели взрыв привел к жертвам среди ни в чем неповинных людей (26). Были и другие неудачные и несостоявшиеся покушения. Как, например, в Одессе и под Каменным мостом в Петербурге весной и летом 1880 г.

Здесь можно привести и одно интересное покушение, которое нашло описание во многих периодических изданиях начала 80-х годов XIX века (27). Согласно приведенным в них данным, убийство Александра II должно было состояться посредством пилюль присланных для государя из Парижа. Пилюли, как указывалось в статьях, содержали «начинку», т.е. динамит. Но якобы по стечению обстоятельств, после случайного приведения в действие взрывателя Боткиным, которому и были переданы пилюли, взрыва вследствие порчи механизма не последовало. Реальность этого покушения, вследствие того, что оно никогда и никому не инкриминировалось, ставится под сомнение многими исследователями (28).

После серии неудачных попыток, 1 марта 1881 г., Александр II был убит. Обстоятельства происшествия заставляют предположить, что причиной удачи теракта стала большей частью личное

легкомыслие Александра II, нежели хорошо спланированная акция. Напомним некоторые детали. Покушение подготавливалось под руководством А. Желябова, но после его случайного ареста группу фактически возглавила С. Перовская. Террористами был организован многоступенчатый план покушения. Во-первых, взрывчатка была заложена в подкоп под проезжую часть, по которой, по имеющейся у народников информации, должен был проехать Александр II. А во-вторых, прежние неудачи заставили террористов предусмотреть и другой вариант – на улице стояли метальщики с ручными бомбами, на которых изначально возлагалась второстепенная роль, но которые, вследствие изменения маршрута императорской кареты, стали главными исполнителями операции. Можно предположить, что даже такое организованное покушение потерпело бы неудачу, если бы Александр II не задержался на месте происшествия. Как известно, первая бомба, брошенная Н. Рысаковым, повредила лишь карету и ранило окружающих людей не задев самого Александра II, который, несмотря на попытки убедить его уехать с места покушения задержался для осмотра происшедшего и раненых. Этого как раз хватило для броска террористом И. Гриневицким второй бомбы, которой и были смертельно ранены император и сам террорист.

Цареубийцы пробыли на свободе недолго. Вскоре их предали суду. Суду скорому, но, естественно, не милостивому. Со смертью Александра II прервалась жизнь наиболее активных революционеров. С. Перовская же стала тогда первой в России женщиной казненной за политическое преступление. А другого исхода и нечего было ожидать.

Убийство Александра II стала кульминацией террористической деятельности в те годы. Но террористы



могли рассчитывать на понимание своего поступка только со стороны радикально настроенных элементов. О реакции общества подобной последовавшей после Засулич не могло идти и речи. Не сбылись надежды, которые питали члены "Народной воли". Их деятельность оказалась бессильна против самодержавия. Оно не пошло на уступки и, кроме того, не последовало ни революции, ни даже вообще каких-либо выступлений. «В эпоху, когда революционная партия «Народная воля»... боролась с самодержавием, мы, по условиям времени, не могли найти опоры в массах», – писала впоследствии В. Фигнер (29). Все это привело к идейному и организационному краху «Народной воли». Но даже после этого многие ее члены продолжали призывать к продолжению террористических выступлений против правительства: «Единственный путь, – отмечал Михайлов в одном из своих писем, написанным в феврале 1882 года, – это стрелять в самый центр. На очереди оба брата, но начать надо с Владимира» (30).

Так что же послужило причинами такого невероятного успеха террористических идей в эпоху Александра II? Среди них исследователи выделяют и укоренившийся среди населения того времени нигилистический взгляд на процессы, которые происходили в стране, и усилившиеся противоречия между самодержавием и радикальными оппозиционными слоями общества, и революционные события произошедшие в некоторых странах Европы, и даже ослабление среди русского народа влияния нравственных норм православия (31). Е. Щербакова справедливо отмечает, что «переходу к новой тактике революционной борьбы способствовали и сложности контакта интеллигенции с народом, не отозвавшимся на социалистическую пропаганду» (32). Между тем, зачастую исследователи упускают такую немало-

важную, на наш взгляд, деталь, как несовершенство существующих в те далекие времена правовых и организационных методов противодействия террористическим проявлениям, которое обнаружило всю неспособность правящей власти, во главе с Александром II, противостоять нарастающей угрозе.

Более того, анализ исторических материалов позволяет обобщить и все те положения, которые имели место при обосновании терроризма его идеологами. По нашему мнению, они сводятся к следующему:

1. терроризм был признан наиболее эффективным способом ответа на проводимую государством политику, считавшуюся реакционной; способом, который мог позволить добиться больших результатов с малыми потерями и должен был способствовать дезорганизации правительства;

2. терроризм рассматривали и как еще одну форму агитации, которая обратит внимание народа на внутренние проблемы, раскроет ему всю слабость и беспомощность государственного механизма и пробудит в нем желание к восстанию;

3. терроризм представлялся средством, способным помочь в осуществлении своего рода «диалога» с господствующей властью – опасность совершения новых покушений и убийств, по мнению многих сторонников терроризма, должна была заставить власть пойти на уступки;

4. совершение терактов против представителей власти оправдывалось как чисто политическими, так и моральными соображениями.

Террористические идеи распространившиеся в конце 70-х годов XIX века подготовили почву для развития терроризма в последующие десятилетия. А Желябов, Морозов, Перовская, Халтурин и др. еще долгие годы, в дореволю-



ционной антиправительственной печати и в советское время, были окружены ореолом мучеников. Конечно, к ним можно относиться по-разному. Но то, что их взгляды и деятельность оказали основное влияние на развитие и становление террористической мысли в дореволюционной России отрицать нельзя. Идея террористической войны надолго засела в умах революционеров и в дальнейшем стала одним из пунктов программ многих более или менее заметных групп.

Литература

1. Любатович О. Далекое и недавнее // *Былое*. – 1906. – №5. – С. 205.
2. Литвиновы Н. и А. Антигосударственный террор в Российской империи // *Новый мир*. – 2003. – №11. – С.134.
3. Троицкий Н.А. Царские суды против революционной России. Политические процессы в 1871-1880 гг. – Саратов.: Издательство Саратовского университета, 1976. – С.74.
4. См., например, Гриб Н.Н. История становления системы противодействия терроризму в России // *История государства и права*. – 2004. – №6. – С.15.
5. «Троглодиты». «Земля и Воля». – СПб.: Издание и типография С.М. Проптера, 1907. – С.1134.
6. Камю А. Сочинения. В 5 томах. Т.3: Праведники. Человек бунтующий. Лето. Падение. – Харьков: Фолио, 1998. – С. 218.
7. Троицкий Н.А. Указ. соч. – С. 74.
8. Пушкарев С.Г. Россия в XIX веке (1801 – 1914). – Нью-Йорк: Издательство им. Чехова, 1956. – С. 277.
9. Любатович О. Указ. соч. – С. 214.
10. Цит. по ст.: Литвиновы Н. и А. Указ. соч. С.137.
11. Синегуб С. Воспоминания чайковца // *Былое*. – 1906. – №10. – С. 74.
12. Шишко Л. Сергей Михайлович Кравчинский и кружок Чайковцев (из воспоминаний и заметок старого народника). – СПб.: Издание Вл. Распопова, 1906. – С.40.
13. Твардовская В.А. Идеология пореформенного самодержавия (М.Н. Катков и его издания). – М.: Наука, 1978. – С.185.
14. Барриве Л. Освободительное движение в царствование Александра Второго. Исторические очерки. – М.: Типография русского товарищества, 1909. – С. 168.
15. Плеханов Г.В. Социализм и политическая борьба. Наши разногласия. – Ленинград: Государственное издательство политической литературы, 1939. – С. 10.
16. Любатович-Джабадари О. Далекое и недавнее // *Былое*. – 1906. – №6. – С.109.
17. Архив «Земли и Воли» и «Народной Воли» / Под общ. ред. М.Б. Каплана и П.Е. Щеголева. – М.: Издательство политкаторжан, 1932. – С.243.
18. См. в частности Будницкий О.В. Терроризм глазами историка. Идеология терроризма // *Вопросы философии*. – 2004. – №5. – С.9.
19. Ткачев П.Н. Том 3. 1873-1879. М.: Издательство всесоюзного общества политкаторжан и ссыльно-поселенцев, 1933. – С.441 – 447.
20. Тьрков А.В. К событию 1 марта 1881 года // *Былое*. – 1906. – №5. – С.140.
21. Щеголев П.Е. Письма народовольца А.Д. Михайлова. – М.: Издательство всесоюзного общества политкаторжан и ссыльно-поселенцев, 1933. – С.136.
22. Суворов А.И. Политический терроризм в России XIX – начала XXвеков. Истоки, структура, особенности // *Социологические исследования*. – 2002. – №7. – С. 58.
23. Физнер В. В борьбе. – М.: Издательство всесоюзного общества политкаторжан и ссыльно – поселенцев, 1934. – С. 60.
24. В некоторой литературе мы все же находим объяснение этого факта. В частности, в «Архиве «Земли и Воли» и «Народной Воли»» говорится, что провода были перерезаны И. Окладским (Архив «Земли и Воли» и «Народной Воли»... С.248).
25. См., например, В.Я.Б. Событие 1-го марта и Николай Константинович Михайловский // *Былое*. – 1906. – №3. – С. 38.
26. Численность жертв в различной литературе отличается. Например, по данным все того же «Архива «Земли и Воли» и «Народной Воли»» во время взрыва было убито 11 и ранено 56 человек. Это привело к тому, что впоследствии против пролития невинной крови выступили и многие революционеры – в частности, А. Пресняков (Архив «Земли и Воли» и «Народной Воли»... С.254).
27. См., например, *Отечественные записки*.-1881. – №3. – С.4.
28. См., например, Богучарский В. 1-е марта – 3-е апреля 1881 года // *Былое*. – 1906. – №3. – С. 3.
29. Физнер В. Запечатленный труд. – М.: Издательство всесоюзного общества политкаторжан и ссыльно-поселенцев, 1933. – С. 6.
30. Щеголев П.Е. Указ соч. С.194.
31. См., например, Суворов А.И. Указ. соч. С.54 – 56.
32. Шербакова Е. Отщепенцы // *Свободная мысль*. – 1998. – №1. – С. 97.

Сведения об авторе

Кинжибаев Дамир Рафаилович – соискатель по специальности 12.00.01 – теория и история права и государства; история учений о праве и государстве (научный руководитель проф. Пономарев Е.Г.).



ФОРМИРОВАНИЕ НОВОЙ СИСТЕМЫ ИЗБИРАТЕЛЬНОГО ПРАВА В РОССИИ

Р.В. Бабарыкин

В ряду глубоких политических преобразований, начатых в нашей стране во второй половине 80-х годов, которые привели, к возникновению в России нового общественно – политического и экономического строя, особое место занимали и продолжают занимать процессы обновления и формирования новой системы избирательного права Российской Федерации.

Началом демократическим преобразованиям в стране было положено изменениями, прежде всего, в действовавшем на тот момент избирательном законодательстве: первоначально – в союзном (1), а затем в российском республиканском (2).

Внесением весьма принципиальных для того периода развития нашего общества и государства изменений в избирательное законодательство, по существу, был дан стандарт тем конституционно – правовым преобразованиям, которые, в конечном счете, завершились принятием новой Конституции Российской Федерации и формированием на ее основе российской государственности. С другой стороны, обновленные институты избирательного права Российской Федерации явились важным средством, политико – правовым инструментом дальнейшего развития и углубления легитимных, в своей основе, процессов конституционного реформирования общества и государства. И это естественно, так как конституционный процесс – это всегда процесс столкновения правовых требований и политических интересов

различных социальных групп. А в ходе избирательных кампаний эти требования и политические интересы проявляются наиболее полно и наиболее остро.

Социальная роль выборов в Российской Федерации состоит в следующем: во-первых, выборы – это институт прямой демократии, высшее непосредственное выражение народом своей власти; во-вторых, в юридическом смысле акт выборов – это акт вручения народом (в лице избирательного корпуса) своим представителям – Президенту, депутатам, другим должностным лицам – права на осуществление своей власти; в-третьих, это демократический способ формирования представительных органов власти и местного самоуправления, а также избрания различных должностных лиц в государстве; в-четвертых, выборы – это легитимный способ реформирования системы власти, ее конструирования; в-пятых, выборы – это форма управления делами государства.

Избирательное право в качестве важнейшего результата конституционно – правовой реформы вытекает из самой природы институтов избирательного права, в частности, из их конституционного содержания. Избирательное право традиционно во всех правовых системах рассматривается как совокупность (система) институтов конституционного права (3). Конституционное значение институтов избирательного права определяется не только формально-юридическими моментами (в частности, полнотой их закрепления на высшем правовом уровне, в самой Конституции), а, прежде всего, характером и значением



этих общественных отношений, которые подлежат регламентации, упорядочению с помощью норм и институтов избирательного права.

В связи с этим представляет понимание внутреннего содержания, природы новой системы избирательного права как института демократических преобразований, осуществляемых в рамках конституционной реформы в Российской Федерации.

В основе обновления российской избирательной системы и избирательного права на новом этапе развития нашего общества и государства лежат процессы связанные с изменением соотношения социальных сил в обществе, формированием принципиально новых отношений во всех сферах государственной и общественной жизни (4).

Становление и функционирование новой системы избирательного права невозможно, во-первых, без обновления реальных общественных отношений, составляющих содержание общественно-политического института выборов, порядка их организации и проведения на всех уровнях формирования выборных органов государственной власти и органов местного самоуправления в условиях демократического общества; во-вторых, формирование новой системы избирательного права естественным образом предполагает обновление организационной системы построения и функционирования органов и учреждений, призванных обеспечивать реализацию требований избирательного законодательства, гарантировать защиту избирательных прав граждан; в-третьих, развитие и обновление избирательного права невозможно без изменения его законодательной базы, включая текст самой Конституции.

Система избирательного права важное значение имеет не только ее юридическая форма, но и социальное

содержание. Оно находит свое воплощение в системе реальных общественных отношений, составляющих предмет правового воздействия (регулирования) со стороны институтов избирательного права, что, в свою очередь выводит в рамках понимания избирательного права и на вопрос об избирательной системе.

Вместе с тем установление конкретной избирательной системы не есть результат чисто субъективного выбора; оно, как правило, диктуется сложившимся соотношением политических сил как в законодательном органе (5), так и в обществе в целом. В этом плане выборы и избирательная система в целом во многом являются отражением реально сложившейся, фактической конституции общества как выражения действительного соотношения сил в данном обществе и государстве (6).

Избирательная система включает в себя совокупность упорядоченных общественных отношений, связанных с выборами органов публичной власти, осуществлением конституционных прав граждан избирать и быть избранными, реализацией процедур на всех стадиях избирательного процесса, порядком определения результатов выборов.

Избирательная система как явление государственно – правовой деятельности существует в неразрывном единстве фактических (социальных) и правовых (юридических) характеристик. И это единство обеспечивается с помощью системы избирательного права.

Формирование новой системы избирательного права представляет собой сложный процесс обновления как реальных общественных отношений в сфере реализации избирательных прав граждан, организации и проведения выборов, так и обновления всей системы избирательного законодательства, понимаемого в широком смысле этого термина, куда включаются не только федеральные и

региональные законодательные акты, но и акты местного нормотворчества, устанавливающие процедуру, порядок реализации избирательных прав граждан. Возможности избирательного права не исчерпываются избирательными законами и подзаконными нормативно – правовыми актами. Они обеспечиваются самой жизнью, практической деятельностью. Общественные отношения, возникающие в процессе организации и проведения выборов, являются объектом воздействия со стороны норм и институтов избирательного законодательства. Но это их качество обуславливается тем, что сами отношения имеют правовое значение. Не только в силу формально-юридических требований, но и с учетом реально сложившегося социально – политического положения, фактического признания общедемократических ценностей в данном обществе избирательные отношения характеризуются большей или меньшей внутренней упорядоченностью, организованностью, обязанностью, т.е. нормативностью. Это позволяет определить избирательное право как обеспечиваемый системой принципов, норм и институтов избирательного законодательства порядок общественных отношений, складывающихся в ходе организации и проведения выборов, осуществления избирательных прав граждан и реализации ответственности за их нарушение.

Такой интегративный подход позволяет отразить в категории «избирательное право» как нормативный его эквивалент, так и социальное содержание, проявляющееся в системе реальных отношений, складывающихся между участниками избирательного процесса. При этом отражается объективное и субъективное избирательное право в единстве:

активные и пассивные избирательные права граждан как бы «объективируются», получают реальное воплощение в процессе своей реализации, вплетаясь, таким образом, в реальную нормативную ткань общественных отношений, возникающих в процессе организации и проведения выборов. Это позволит в дальнейшем, при рассмотрении конкретных принципов избирательного права, анализировать их нормативное содержание на уровне не только законодательных (объективных), но и субъективно – волевых (статусно – личностных) компонентов избирательного права.

На основании вышеизложенного приходим к выводу, что институт отзыва на уровне его социально – категорийного восприятия входит в систему избирательного права.

Литература

1. См. Закон СССР от 1 декабря 1988 года «О выборах народных депутатов СССР» // Ведомости Верховного Совета СССР 1988 № 49. Ст. 729.
2. См. Закон РСФСР от 27 октября 1989 года «О выборах народных депутатов РСФСР» // Ведомости Верховного Совета РСФСР. 1989. № 44. Ст. 1306.
3. См. например: Чиркин В.Е. Основы сравнительного государственного устройства. – М. 1997. С. 80-94.
4. См. например: Пастухов В.Б. Становление российской государственности как конституционный процесс // Государство и право. 1993. № 2.
5. См.: Государственная Дума Федерального Собрания 2 созыва. Справочник. М. 1996.
6. См.: Ленин В.И. Полное собрание сочинений. Т. 17. С. 345.

Сведения об авторе

Бабарыкин Роман Владимирович – соискатель по специальности 12.00.01 – теория и история права и государства; история учений о праве и государстве (научный руководитель проф. Пономарев Е.Г.).

* * *



АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНЫХ МОДЕЛЕЙ ЭКОНОМИЧЕСКОГО И ТЕРРИТОРИАЛЬНОГО УСТРОЙСТВА

*Г.С. Шелкоплясова,
И.И. Токаренко*

Процесс организации и развития местного самоуправления в России, наделения муниципальных образований достаточными экономическими полномочиями вполне естественно опирается на мировой экономический и государственный опыт. В настоящее время мировые тенденции в этой области учитываются недостаточно, что является одной из причин неудач функционирования системы местного самоуправления в последние годы. В этой связи представляется актуальным проанализировать зарубежные модели местного самоуправления и выявить наиболее полезные достижения для последующего внедрения в современных российских условиях.

Прежде, чем структурировать модели местного самоуправления, представим наиболее характерные черты территориального устройства, общие для большинства стран.

В первую очередь, рассмотрим вопросы, находящиеся в компетенции местного самоуправления. Как правило, перечень этих вопросов, имеющих общее для всех систем название «вопросы местного значения», определяется Конституциями стран и специальными законами, регулирующими организацию местного самоуправления. К числу вопросов местного значения, так же как и в России, относятся издание нормативных актов, управление муниципальной собственностью, составление и исполнение

местных бюджетов, содержание муниципального здравоохранения, транспортного хозяйства, школьного образования, газо-, водо-, электро- и водоснабжение, распоряжение муниципальными землями, муниципальное строительство, некоторые вопросы правопорядка, архивное дело и другие. Как видно, перечень вопросов местного значения в других странах практически совпадает с изложенным в российском Законе «Об общих принципах организации местного самоуправления».

Так же, как и в России, материальная основа местного самоуправления состоит из двух частей: муниципального имущества и местного бюджета. Муниципальное имущество, являющееся публичной собственностью, переходит под юрисдикцию органов местного самоуправления различными путями: в процессе передачи государственного имущества на местный уровень, при организации муниципального предприятия, с помощью покупки различных объектов. Во многих странах в состав муниципальной собственности входят государственные и муниципальные ценные бумаги (акции, облигации, жилищные сертификаты и другие), доходы от размещения которых подлежат зачислению в местный бюджет.

К муниципальному имуществу относятся объекты государственной собственности, переданные во временное или бессрочное пользование органами государственной власти, как правило, подобные прецеденты сопровождаются передачей на местный уровень различных



государственных функций. В данном случае местное население не становится собственником имущества, а лишь управляет им в лице исполнительных органов.

Второй составляющей материальной основы местного самоуправления, так же как и в России, является местный бюджет. В доходную часть бюджета включаются поступления от местных налогов и сборов, отчисления от федеральных и региональных налогов, в местный бюджет в обязательном порядке включаются доходы от муниципальных предприятий, а также от использования муниципального имущества, например, от сдачи его в аренду. Кроме того, в доходной части местного бюджета учитываются безвозмездные перечисления из бюджетов других уровней, средства самообложения граждан или разовые платежи для решения различных неотложных вопросов, штрафы, добровольные пожертвования и иные доходы, не запрещенные законодательством.

Отметим, что практически во всех странах доходы органов местного самоуправления не покрывают их расходы (например, в США доходы составляют не более 65% всех расходов, в Канаде – половину, в Японии – 40%). Сборы и платежи, как правило, составляют не более одной трети местного бюджета. В большинстве стран местные займы для финансирования муниципальных расходов покрывают порядка 10% от общей суммы муниципальных расходов.

Значительную часть доходов муниципальных образований получают из государственных фондов, прежде всего, из специальных государственных фондов поддержки муниципальных образований. Распределение средств из этих фондов производится с учетом численности населения, размера территории, уровня жизни, доли детей или пенсионеров среди жителей. Средства выделяют-

ся в формах дотаций, субсидий и субвенций.

Так, во Франции введена система компенсаций потерь из специального федерального фонда, возникающих в случае непредвиденного изменения доходной базы местного бюджета. Деятельность всех территориальных органов государственной власти подчинена префектам, которые назначаются президентом. В Германии функционирует система межбюджетного регулирования, основанная на перераспределении финансовых ресурсов между землями по принципу подушевого выравнивания бюджетных доходов.

Если структура доходов местных бюджетов в России и за рубежом во многом совпадает, то при анализе расходов местных бюджетов обнаруживаются существенные расхождения. В мировой практике стало обычным явлением расходование средств местных бюджетов на строительство и инвестиции, расширение муниципального производства, выплаты процентов и погашение долга по займам, страхование гражданской ответственности муниципальных служащих, выплаты дотаций малообеспеченным семьям.

Впрочем, есть и общие статьи расходов, такие как строительство и ремонт местных дорог, оплата труда муниципальных служащих (размер оплаты труда органами местного самоуправления устанавливается самостоятельно), содержание объектов социальной сферы, благоустройство и озеленение, выравнивание уровня бюджетной обеспеченности поселений и городских округов. Расходование средств на многие из перечисленных статей производится в форме муниципального заказа, который в законе «Об общих принципах организации местного самоуправления» трактуется как размещение заказов на поставки то-



варов, выполнение работ, оказание услуг для муниципальных нужд».

Добавим, что в российской практике стать исполнителем муниципального заказа может практически любая организация (согласно ст. 8 Федерального закона от 21 июля 2005 г. № 94-ФЗ «О размещении заказов на поставки товаров, выполнение работ, оказание услуг для государственных и муниципальных нужд» участником размещения заказа может быть любое юридическое лицо независимо от организационно-правовой формы, формы собственности, места нахождения и места происхождения капитала или любое физическое лицо, в том числе индивидуальный предприниматель), в зарубежной же практике все большее предпочтение отдается публичным корпорациям, созданным на основе публичной собственности, но действующих в целях получения прибыли.

Краткий анализ действующих зарубежных систем местного самоуправления приводит к констатации – непременным условием успешного функционирования местных органов власти является наличие собственности. Если собственного или переданного в пользование имущества недостаточно, местные бюджеты в значительной степени зависят от финансовых вливаний органов государственной власти, что существенно снижает эффективность местного самоуправления в целом. Такая ситуация характерна для России настоящего времени – несмотря на коренные изменения экономических отношений, возросшее количество объектов управления, местное самоуправление сталкивается с неготовностью государства обеспечить соответствующую материальную базу. К недостаткам и просчетам на практике добавляются теоретические и методологические промахи.

Все действующие модели местного самоуправления можно схематично раз-

делить на англосаксонскую и континентальную. В англосаксонской модели для решения местных вопросов жителями избирается совет. Наряду с советом население непосредственно избирает некоторых должностных лиц: начальника муниципальной структуры охраны правопорядка, представителя муниципального образования в суде, казначея и других лиц. Такая система характерна для Австралии, Британских островов, Дании, Канады, Кипра, Мальты, Новой Зеландии, США, Финляндии, Швеции, и некоторых других стран.

Англосаксонская модель не предусматривает назначения чиновников из центра для контроля за деятельностью местных органов власти. Контроль осуществляется посредством финансовых ревизий, инспекций различных государственных структур, судебного контроля, однако, повторим, что обширного государственного контроля за деятельностью исполнительных органов муниципальных образований нет.

Основными чертами англосаксонской модели самоуправления являются:

- высокая степень автономии, выборность и контроль со стороны населения, отсутствие чиновников, осуществляющих надзорные функции;
- отсутствие органов государственной власти местного уровня, действующих параллельно с органами местного самоуправления;
- строго очерченная компетенция органов местного самоуправления, невозможность корректировки со стороны органов государственной власти действий местных исполнительных органов в тех случаях, когда принимаемые решения относятся к их компетенции и не нарушают действующее законодательство;
- самостоятельность и автономность органов местного самоуправления, функционирующих в соответствии с общегосударственными правовыми ус-



тановками, возможность вмешательства лишь со стороны профильных органов государственной власти, осуществляющих контроль за соблюдением законности на государственном уровне.

Континентальная или романо-германская система органов местного самоуправления строится на основе сочетания выборности и директивной назначаемости органов местного самоуправления. На низовом, первичном уровне в поселковых общинах или небольших городах существуют только выборные органы местного самоуправления. Региональное звено муниципальных образований в виде объединений нескольких первичных структур характеризуется наличием выборных советов и назначенных представителей президента или правительства. Государственный представитель осуществляет функции контролера за соблюдением законности в деятельности органов местного самоуправления, руководит региональной администрацией, подчиненной выборному совету, принимает принципиальные решения об обращении к главе государства с просьбой о роспуске выборных региональных органов. Континентальная модель местного самоуправления распространена в Австрии, Германии, Индонезии, Италии, Таиланде, Украине, Франции, Японии и других странах.

Основными чертами континентальной модели самоуправления являются:

- сочетание выборных органов местного самоуправления и административно назначаемых органов государственной власти местного уровня, структурирование системы управления, при котором местное самоуправление является нижестоящим звеном по сравнению с государственным;
- ограниченная автономия местного самоуправления, наличие государ-

ственных чиновников, назначаемых президентом в целях контроля за деятельностью местного самоуправления.

Организационные отличия двух моделей выстраиваются на основе ситуации вокруг одной из двух составляющих экономической основы местного самоуправления, являющейся ведущей – к собственности. Различные подходы к собственности муниципальных образований являются продолжением разных платформ экономического устройства в странах-приверженцах различных систем местного самоуправления.

Если в англосаксонской модели основными собственниками являются физические лица, а достижения в бизнесе строятся на индивидуальных качествах граждан, то в континентальной модели владельцами собственности в преобладающей степени выступают институциональные структуры. Тем не менее, обе модели экономики являются рыночными, в основе находится частная собственность, и разграничения проходят по линии вмешательства государства в развитие экономики, поддержки социальных программ, использования наемного труда, инвестиционной политики.

Два различных подхода к собственности и экономическому устройству в целом, базой которых кроме исторических предпосылок и правовых прецедентов являются религиозные устои, стали основой в становлении двух различных систем местного самоуправления. Культ американских индивидуальных свобод, получивший свое развитие от исторических английских традиций, где еще в средние века королевский институт существовал со своими вассалами на принципе широкого делегирования полномочий «на места», стал базисом существующего ныне американского государственного устройства.



В странах, культивирующих самостоятельность и автономность системы местного самоуправления, главенствует принцип позитивного регулирования, по которому органы местного самоуправления в своей деятельности должны ориентироваться, прежде всего, на закон. Подспорьем в деятельности исполнительных органов местного уровня являются судебные прецеденты, анализ которых позволяет регулировать и конкретизировать компетенцию местных органов власти.

Учитывая это обстоятельство, вполне логичным выглядит то, что в странах англосаксонской модели в нормативных и регулирующих актах присутствуют в основном общие обозначения компетенции местного самоуправления. Например, в Финляндии сферы деятельности муниципалитетов определены в виде образования, здравоохранения, социального обеспечения, контроля за экологией. Никаких «расшифровывающих» положений нет. В датском законе о местном самоуправлении вопросы местного значения не раскрываются. Датские местные органы вправе заниматься любыми вопросами, которые они посчитают важными для функционирования и развития местного сообщества, при условии, что регулирование данных проблем не является компетенцией государственного или отраслевого законодательства. Англосаксонская модель не предусматривает учреждения на местах представительств государственной или региональной власти, однако предполагает существование всех необходимых форм государственного контроля. Принцип самостоятельности и автономности в своих действиях, деятельности «под свою ответственность», подразумевает эффективное государственное регулирование, осуществляемое и с помощью судебной власти, и за счет принятия модельных законов, и с использованием

такого «аргумента» как государственные дотации.

Во многих странах англосаксонской модели автономия распространяется на определение ставок местных налогов, сборы от которых доминируют в местных бюджетах. Например, опора самостоятельности шведских ландстингов - собственная налоговая база. Схожая ситуация в Канаде.

Континентальная модель в отличие от англосаксонской зиждется на высокой степени централизации государственно-го и, как следствие, местного самоуправления. Наиболее ярким представителем данной модели является Франция, унитарные принципы организации власти в которой были заложены в конце XVIII - начале XIX вв. во времена Великой французской революции и существенно отличались от англосаксонских начал.

По французской континентальной модели местное самоуправление предусматривается на уровне коммун, а более крупные кантоны и округа относятся к местным уровням государственной власти, на уровне регионального департамента элементы самоуправления еще присутствуют, а на уровне региона уже полностью переходят к органам государственной власти. Каждая коммуна имеет свой представительный орган - совет, из числа депутатов которого избирается мэр. Депутаты совета, работающие на постоянной основе, и мэр образуют муниципалитет, однако мэр уже является государственным служащим, хотя его деятельность осуществляется под одновременным контролем муниципального совета и представителя верховной власти. Таким представителем является префект, который в рамках системы опеки наделен правом объявить то или иное решение местного совета недействительным. В ответ коммуна через мэра может обратиться в суд с ходатайством об отмене постановления префекта.



С 80-е гг. XX в. система контроля направлена на урегулирование возникающих претензий на этапе, предшествующем вступлению правового акта в законную силу. Как видно, континентальная модель строится на более существенном государственном контроле по сравнению с англосаксонской.

Отметим, что обоснованность масштабного государственного контроля подтверждается значительным числом общегосударственных функций, переданных на местный уровень, обязанностью государства поддерживать определенный стандарт их реализации, необходимостью обеспечения эффективности самого местного самоуправления, важностью содействия достижению национальных ориентиров в области экономики, финансов, государственного планирования.

Отсюда более значительное внимание выравнению бюджетной обеспеченности и выделение масштабной государственной помощи, которая, не смотря на положительные стороны, имеет многие отрицательные для хозяйства местного самоуправления последствия – ограничение свободы принятия экономических решений, отвлечение части местных средств при долевом финансировании каких-либо объектов, самоуспокоенность муниципалитетов в расчете на финансовую помощь государства.

Таким образом, перед нами предстают два характерных типа муниципальной организации, «первый из которых формируется снизу, в силу, прежде всего, гражданской инициативы населения, а второй преимущественно строится сверху, под бдительным присмотром и патронажем государства». Повторим, что и та, и другая модель основаны на рыночных началах, многовековом мировом опыте местного самоуправления, учете религиозных и правовых особенностей стран, ошибках и допущениях

предыдущих лет. Однако есть одна общая черта, присущая обеим моделям – наличие производственной собственности и производственного самоуправления. Мировой опыт показывает, что местное самоуправление наиболее эффективно там, где на его территории действуют предприятия, организованные на принципах производственного самоуправления.

Для России с ее общинным местным самоуправлением и единой на протяжении многих веков государственной властью наиболее целесообразной представляется ориентация на основные принципы континентальной модели, что, собственно, и происходит в настоящее время. По мнению автора, одной из причин, тормозящих реализацию реформы местного самоуправления, является игнорирование основной закономерности между характером экономического уклада и моделью местного самоуправления в развитых демократических странах: отношение собственности и доктрина местного самоуправления должны быть идентичными, то есть нельзя развивать экономику в направлении англосаксонской модели и выстраивать местное самоуправление на основе континентальной модели. Кроме этого соображения, на поверхности лежит вывод об отсутствии производственной собственности и производственного самоуправления на российских территориях, о минимальных собственных источниках пополнения местного бюджета и о недостаточном финансировании государством переданных на места функций.

Литература

1. Чиркин В.Е. *Опыт зарубежного управления (государственное и муниципальное управление): Учеб. пособие.* – М., 2006.
2. *Государственные и муниципальные финансы: учеб. пособие / Под ред. Г.Б.Поляка.* – М., 2007. – С.184.



3. *Федеральный закон «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации»*. – М., 2006. – С. 78.
4. *Василенко И.А. Административно-государственное управление в странах Запада: Великобритания, Франция, Германия, США: Учебное пособие*. – М., 1998.

Сведения об авторе

Шелкоплясова Галина Семеновна, доктор экономических наук, профессор, зав. кафедрой экономики, менеджмента и рекламы СГПИ. Круг научных интересов связан с исследованием проблем социально-экономического развития региона, исследованием вопросов истории менедж-

мента, менеджмента, управления персонала, экономической теории, предпринимательства. Является автором более 80-ти научных работ, из них 5-ти монографий.

Токаренко Илина Ивановна, старший преподаватель кафедры экономики, менеджмента и рекламы СГПИ. Круг научных интересов связан с решением проблем развития региональной экономики, с исследованием вопросов истории экономики, менеджмента, истории менеджмента, управления персоналом. Является автором 7-ми научных работ, из них 2-х монографий.

* * *



ВДОХНОВЕННАЯ ПЕСНЯ О МИФЕ

К.Н. Паранук. Мифопоэтика и художественный образ мира в современном адыгском романе. – Майкоп: Качество, 2006 – 312 с.

П.К. Чекалов

Для литературы XX века мифологизм стал характерной чертой, проявившей себя как в творчестве писателей дальнего и ближнего зарубежья, так и отечественных, и северокавказских авторов. Литературоведы объясняют такое состояние поиском модели мира и человека в мифологии. В связи с этим и перед адыгским литературоведением встает задача исследования функций мифа в национальной литературе. Свообразным ответом на подобное веление времени и явилась монография К.Н. Паранук, представляющая собой завершенное научное исследование по актуальной и новаторской теме. Насколько нам известно, не только в адыгском литературоведении, но и в северокавказском на сегодняшний день нет монографической работы, изучающей мифопоэтику романа. В этом смысле научный труд Кутас Нуховны необходимо признать пионерской, выводящей национальное литературоведение на новый уровень осмысления современного литературного процесса.

Считаем важным отметить и тот факт, что для исследования берутся произведения, изданные за последние 20 лет: «Каменный век» Х. Бештокова (1985), «Сказание о Железном Волке» Ю. Чуюко (1993), «Абраг» Д. Кошубаева (1999), «Черная гора» и «Вино мертвых»

Н. Куека (1997, 2002). Таким образом, современность исследуемого материала не подвергается сомнению. Но современен не только сам материал, но и инструментарий, с помощью которого производится анализ. Ключевыми терминами диссертации являются: архетип, хронотоп, мифопоэтика, мифологема, бинер, континуум, инициация, реинкарнация, интертекстуальный, инфернальный, метагерой и т.д.

В первой главе «Влияние мифопоэтики на духовно-нравственные основы современного адыгского романа, его сюжетостроение и жанрообразование» ставится и решается ряд задач, связанных с воздействием мифопоэтики на содержательную основу национального романа, выявлением основных мотивов и способов их реализации, определением типа мифологизма в творчестве рассматриваемых авторов ... Все эти вопросы разрешаются с необходимой полнотой и аргументированностью.

Тщательно изучив названные произведения, автор приходит к мысли о том, что адыгские писатели стремятся преодолеть границы традиционных тем и выйти к широкомасштабному исследованию таких глобальных проблем современности, как война и мир, человек и история, человек и природа. Для решения этих задач как нельзя лучше подходит миф с его универсальным общечеловеческим смыслом и целостным восприятием мира.



Подробный анализ мотивов и способов их реализации в романах подводит автора к заключению о том, что обращение к мифу и его онтологическим основам существенно повлияло на содержательную основу романа, способствовало глобализации проблематики и конфликтов, повлияла на сюжетостроение, расширило диапазон жанровых модификаций и представило такие разновидности, как роман-притча («Сказание о Железном Волке»), роман-миф («Каменный век», «Абраг»), философско-мифологический роман («Черная гора»), историко-мифологический роман («Вино мертвых»).

Во второй главе «Мифопоэтика и образостроение в романах Ю. Чуяко, Н. Куека, Х. Бештокова, Д. Кошубаева» исследуется воздействие мифопоэтики на создание художественных образов и мифологических символов, выявляются архетипы, восходящие к универсально-постоянным началам человеческой природы. На основании проведенного скрупулезного анализа автор в конце главы представляет четко разработанную классификацию образной системы всех изученных романов, состоящую из семи типов.

Обобщая изученный материал, К.Н. Паранук утверждает, что герои - носители мифологических черт гармоничны, сопряжены со своим пространством, погружены в него и питаются жизненными силами родной земли, они выстраивают гармоничные отношения с природой, живут в согласии с окружающим миром, космосом.

В то же время в работе отмечается, что современный адыгский роман не ушел от определенного типажа героев, своего рода национального архетипа с надежным духовно-нравственным основанием личности; в образной системе проявляется тенденция преобладания архетипических образов над типически-

ми, сквозных образов - над единичными, концептуальных - над локальными.

В третьей главе «Мифопоэтика и структура художественного текста в современном адыгском романе» исследуется влияние мифопоэтики на художественную структуру романа, выявляются особенности миромоделирования, анализируются категории пространства и времени, особенности хронотопа, прослеживаются функции основных мифологем.

Разрабатывая эти вопросы, автор отмечает, что пространственные параметры создаваемой модели мира в современных адыгских романах ассоциируются не только с адыгской землей, но часто выходят за ее пределы, тяготея к универсальности. Категория времени выражается многозначно и имеет такие разновидности, как мифологическое, циклическое, остановившееся, обратимое, необратимое, интегрирующее, историческое и линейное. Автор приходит к выводу, что в мифопоэтической модели мира, сконструированной адыгскими писателями, формируется единый образ времени, имеющий мифологический характер и обусловленный цикличностью и всеобщей повторяемостью событий. Также отмечается, что неомифологизм, новое мифотворчество современных авторов выражается как в сотворении новых мифов (Н. Куек), так и травестии классического мифа, мифоэпической традиции (Д. Кошубаев), своеобразной демифологизации (Х. Бештоков); в романах Н. Куека и Д. Кошубаева создается мир, в котором оказываются возможны любые перевоплощения - превращения вплоть до растворения личности в природе, а жизнь и смерть не разделены четкой гранью - это уже по существу мир мифологический, не только воспроизводящий механизм мифологического сознания, но и построенный по законам мифа.



Чтобы подчеркнуть тщательность и скрупулезность, с какой автор обращался с художественными текстами, отметим, что одних только сквозных мотивов в рассматриваемых произведениях обнаружено и проанализировано десять, среди них – мотив умирающего и воскресающего божества, игры-состязания, двойничества, оборотничества, обольщения, рождения героя, добывания невесты и т.д. Помимо того, детально раскрывается сущность мифологем пути, коня, камня, гор, огня, воды, дерева/леса, воздуха/ветра, архетипов Великой Матери, старца, отца, сына, воина, образов Железного Волка, Черной горы, Одинокого всадника, героев с трансцендентным сознанием ...

Чтобы представить глубину проникновения диссертанта в образную систему исследуемых произведений, верность и объективность интерпретации героев, хотим остановиться на некоторых частностях.

Все читавшие «Сказание о Железном Волке» Ю. Чуяко знают, что Бирам Мазлоков, отец главного героя, не самый примечательный персонаж. Он не столь ярок, как Хаджекыз, не столь активное действующее лицо, как сын его Сэт, и потому говорить о нем, давать ему какую-то характеристику довольно сложно: нет в нем особенки, притягивающей и восхищающей. Кутас Нуховна в данном случае проявляет себя тонким наблюдателем, умеющим подметить главное в герое, выделить его и выразить в сжатой лаконичной форме: «Рядовой труженик колхоза, бывший фронтовик, скромный и молчаливый, он, на первый взгляд, весьма отстранен от процесса воспитания своего сына и лишен всяческих амбиций, потуг на авторитарность. Но *молчаливая поведенческая модель* этого скромного труженика земли оказывается сильнее слов и всяческой дидактики».

В этой фразе – весь Бирам, и лучше этого вряд ли можно о нем сказать еще что-либо. Найдена точная формулировка: *молчаливая поведенческая модель*, и суть героя, его доминанта оказывается выраженной четко и ясно. И на фоне этой характеристики даже самый яркий поступок Бирама, когда он со своим комбайном «пошел на таран государственной машины», кажется уже не главным, а лишь подтверждающим сказанное выше.

Точно также превосходным примером лаконичной и емкой характеристики является Кунтабеш, герой романа Н. Куека «Вино мертвых»: «Авторская трагедия известного эпического образа начинается с того, что он дает герою имя-перевертыш Кунтабеш (от эпического Шабатнуко), что является недвусмысленным намеком на то, что герой «живет наоборот». С одной стороны, это «славный сын Нартов, рискнувший преодолеть пространство и обогнать время», а с другой, – он жаждет славы ради славы, он не в состоянии предаваться радостям жизни, чувству любви, оценить красоту Сатаней. Все это делает образ героя несколько ущербным и превращает достоинства героя в его недостатки. Образ героя дан в единстве бинарных оппозиций: отважный рыцарь без страха и упрека, но не способный любить и прославлять радости жизни».

Логичность суждения автора, его умение интерпретировать художественный текст, исходя из заключенного в нем смысла, можно рассмотреть на примере трактовки одного из двух эпиграфов к роману Х. Бештокова «Каменный век».

Воспроизводя наставления Гелиоса Фазтону не подниматься слишком высоко, но и не опускаться слишком низко, автор далее размышляет: «Путь, заповеданный Гелиосом, есть срединный путь. Автор этим эпиграфом изначально подчеркнул значимость мифологемы пути



героя, олицетворяющего все человечество, и недвусмысленно указал на путь золотой середины, который суждено пройти человеку – промежуточному существу между животными и богами».

К этому выводу нельзя ничего ни добавить, ни убавить, он совершенно естественным образом вытекает из самого текста.

Важно не только то, что Кутас Нуховна умеет вычленив главную мысль и выразить его просто и прозрачно, в краткой, емкой литературной форме, но и то, как умеет она попутно «прочитывать» и «расшифровывать» поэтику произведений. Обращаясь к финалу романа «Каменный век», когда герои решают выбраться из леса, автор поясняет, что лес в данном случае выступает «аллегорией жизненных катастроф и заблуждений». Рассматривая эпизод, когда герои взбираются на макушку высокого дерева, чтобы оглядеть окрестность, исследователь трактует это следующим образом: «Сама пространственная ориентация уже символична – герои выбирают самую высокую точку, чтобы «далеко смотреть». Обращая внимание на то, что героев «колеблет атакующий ветер», исследователь и здесь не забывает отметить, что «ветер – традиционный символ, ассоциирующийся с переменами». Касаясь новеллы Н. Куека «Танец Мешвеза» (роман «Вино мертвых»), когда героиня, напоминая остановленный в полете кинжал, застыл на носках перед девушкой, автор замечает: «Традиция танцевать на носках может символизировать некий отрыв от земли и устремленность вверх».

Все эти тезисы, кроме безоговорочного согласия и принятия, никаких возражений не вызывают.

Отдельно хочется сказать о языке и стиле монографии. Они чисты и грамотны, четко формулируют и выражают мысль автора. Здесь каждое предложе-

ние и фраза насыщены смыслом, они носители конкретной информации, непосредственно связанной и раскрывающей тему исследования. Пустых фраз, просто «нарабатывающих» объем, мы в работе не обнаружим.

Язык монографии обладает необходимой стилистической окраской научного текста, он правилен, точен в обозначениях, обладает простотой построения фраз, но его нельзя назвать сухим и бесстрастным. Наоборот, он живой, яркий и образный. В работе мы неоднократно встречаемся с фразами, напоминающими скорее беллетристику: «своеобразный художественный «прорыв» к неомифологизму», «виртуозное композиционное решение», «пульсация архетипических элементов», «сверкающий, блистающий, вибрирующий радостью мир» и т.д.

Прекрасной иллюстрацией того, что мы говорили о языке и стиле, может явиться следующий фрагмент: «Целый каскад ярких мифометафорических образов обрушивается на читателя буквально с первых страниц романа, рисующего удивительный, завораживающий мифологизированный мир предков: «горная река впадает в утреннюю зарю», «туча глотает звезды», «солнце падает в обморок», «румяные звезды в полночь собрались и присели на подоле неба».

Фактически вся книга написана таким ярким, литературно грамотным языком, и на всем ее протяжении демонстрируется умение исследовать художественный текст, выявлять его идейно-художественную доминанту.

В работе все построено настолько логично, последовательно, взаимосвязано, с такой полнотой и исчерпанностью каждой локальной темы, и все это выражено таким воодушевленно научным языком, что кажется, будто она вылилась на бумагу за один присест. Текст прочи-



тывается с неослабевающим интересом буквально на одном дыхании. И если бы мы решились по возможности кратко охарактеризовать работу К.Н. Паранук, мы бы сказали, что это вдохновенная научная песня о мифе, с одной стороны, и современном адыгском романе, с другой.

Сведения об авторе

Чекалов Петр Константинович – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы Ставропольского государственного педагогического института. Сфера научных интересов – абазинская и русская литература XX в. Опубликовал 85 научных работ, в том числе 10 монографий, учебников и учебных пособий.

* * *



ДОСТОЙНЫЙ ВКЛАД В АДЫГСКУЮ НАУКУ

К.М. Шиков. Закономерности развития русскоязычной адыгской литературы XIX – начала XX веков (этнокультурная специфика творческой индивидуальности писателя и литературный процесс). – Майкоп: Качество, 2005. – 378 с.

П.К. Чекалов

Русскоязычная адыгская литература 19 в. неоднократно становилась объектом изучения кабардинских, адыгейских и черкесских ученых, и наиболее основательные труды по ней, как известно, принадлежат Р.Х. Хашхожевой и А.Х. Хакуашеву. К.М. Шиков, широко опираясь на открытия и достижения в этой области, все же не повторяется, а находит свой аспект исследования в данной теме. Предметом изучения он избирает закономерности развития адыгской просветительской литературы и специфику творческой индивидуальности в соотношении с литературным процессом. Такой поворот темы действительно является новым, так как не только в адыгской, но и в российском литературоведении преобладает практика изучения творческой индивидуальности в отрыве от закономерностей развития литературы и от самого литературного процесса.

Следуя за материалом исследования, К.М. Шиков представил свое видение проблемы в трех главах монографии, в первой из которых подробно остановился на вопросе формирования и развития творческой индивидуальности в контексте взаимодействия фольклорных и литературных традиций. «Контекст» в данном случае выбран не случайно, ибо всякая национальная литература в первую очередь произрастает на фольклорной почве, а затем уже испытывает воздействие более развитых литератур. И именно этими двумя «важнейшими факторами» и объясняет автор относительно бы-

стрый рост мастерства горских художников слова и значительное ускорение процесса формирования их творческой индивидуальности.

Охват временного пространства в книге достаточно широкий: с конца XVIII по 20-е годы XX века. И в данной литературной эпохе выделяются свои стадии становления и интенсивного развития (1820 – 1860 гг.), расцвета (1860 – 1890 гг.), стабилизации с последующим кризисным спадом в конце XIX – начале XX веков. В рамках первого периода рассматриваются творческие индивидуальности Шоры Ногмова, Султана Казы-Гирея, Султана Хан-Гирея, Дмитрия Кодзокова; во втором – Султан Адиль-Гирей, Султан Крым-Гирей, Адиль-Гирей Кешев, Умар Берсей; в третьем – Кази-Бек Ахметуков, Сефербей Сиюхов, Талиб Кашежев, Паго Тамбиев, Ибрагим Цей. Как видим, охват имен и творческих личностей является достаточно репрезентативным. Причем подход к ним и характеристика их лишены какой-либо рафинированности. Автор исходит исключительно из исторического и литературного материалов, он беспристрастен, не пытается закрывать глаза на реалии прошлого, если даже они выставляют в неприглядном свете уважаемых – и в первую очередь самим исследователем! – людей. Так из жизни Султана Хан-Гирея приводится факт, когда он покупал рабов и вывозил их в Россию. В этом ученый видит национально-патриархальную и социально-классовую ограниченность, ментальность княжеско-дворянского сословия.



К.М. Шиков в своей работе пытается выявить не только индивидуальные черты того или иного автора, но и черты, объединяющие группы писателей, относимых к тому или иному периоду. Так, разницу между представителями первого и второго периодов он раскрывает следующим образом: «Если подавляющее большинство деятелей адыгского просветительства первого периода были «страшно далеки от народа» в силу своего сословного происхождения, то представители нового поколения просветителей и по происхождению, и по духу, и по своим воззрениям на окружающий мир во многом были близки к нему, знали и понимали его чаяния».

Отмечаются различия не только мировоззренческого плана, но и творческого: «Если писатели первого периода в большинстве своем создавали литературу факта, то адыгские писатели второго периода от литературы факта постепенно переходили к литературе художественного вымысла».

Хотим обратить внимание и на следующий факт: исследуя литературный процесс, приходящийся на время кавказской войны, разобщавшей русский и горские народы, исследователь приходит к неожиданному, на первый взгляд, выводу: «Опыт духовно-эстетического и практического освоения реалий мира и художественного отображения культуры и быта кавказских народов русскоязычными адыгскими писателями первых десятилетий XIX века явился своеобразным мостом, сближающим русский и северокавказские горские народы». Мысль оригинальная и небезосновательная, и, насколько нам известно, подобного взгляда у предыдущих исследователей данной эпохи не было.

Прослеживая закономерности развития адыгской русскоязычной литературы XIX века, автор большое внимание уделяет взаимосвязям адыгов с представителями русской литературы, мощному творческому воздействию на национальных литераторов и Пушкина, и Лермонтова, и Гоголя, и Бестужева-Марлинского, и Тургенева, и Толстого. В связи с этим автор высказывает мысль, не согласиться с которой невозможно: «Именно адыгские писатели-

просветители своим творчеством заложили традицию учиться у русских писателей тонкостям художественного мастерства, традицию, ставшую впоследствии необходимой и показательной для последующих поколений адыгских писателей».

К.М. Шиков считает, что русских и адыгских художников слова объединяют общие интересы, главным из которых является служение своему народу через просвещение, пропагандируемое с помощью разумного использования богатейшего духовного наследия народов. Но отмечаются не только типологически сходные черты представителей двух литератур, но и специфические особенности каждой из них. Так, например, разницу развития русской и адыгской художественно-публицистической практики автор видит в том, что в отличие от Н.Г. Чернышевского и Н.А. Добролюбова, наполнивших свою общественную деятельность революционным, социально-политическим смыслом, адыгские просветители избирали эволюционный приход к осознанию необходимости свободы личности в обществе через его массовое просвещение.

Все эти наблюдения ценны сами по себе, но они важны и в том отношении, что как нельзя лучше демонстрируют умение исследователя осмысливать факты, обобщать их, формулировать вытекающие из них суждения. Это, в свою очередь, характеризует автора монографического труда как зрелого и вполне сформировавшегося ученого.

Для стиля письма К.М. Шикова характерна спокойная, неторопливая, рассудительная манера. Как мы отмечали выше, он опирается на открытия своих предшественников, цитирует и ссылается на них, подтверждая ими собственные положения. Нередко он дополняет мнения ученых старшего поколения, порой вступает с ними в научную полемику, но ведется она им корректно и дипломатично. Так, например, при определении жанровой природы «Долины Ажитугай» С. Казы-Гирея, автор вначале обращается к мнению С.К. Бушуева, И.В. Трескова, Ш.Х. Хута, Ф. Китова, А.Х. Хакушева, а затем уже неторопливо размыш-



ляет над их выводами, оспаривает их суждения, вычленив из них рациональные зерна и отдавая дань уважения их позиции. Он не прибегает к категорическим формулировкам при оценке выводов предшественников, но показывает собственное видение проблемы, свою точку зрения на обсуждаемый вопрос и находит наиболее уместным обозначить жанр «Долины Ажитугай» как *лиро-эпическую повесть очеркового характера*. Возможно, формальная сторона определения несколько страдает, но зато сущностная сторона предмета, на наш взгляд, схвачена и выражена достаточно полно.

Но при всех бесспорных достоинствах монографии, обладающей необходимой добротностью и основательностью, хотелось бы обратить внимание на то, что автор иногда отклоняется от обозначаемой темы исследования на второстепенные и необязательные рассуждения иного плана. Первую главу, нацеленную на решение проблемы формирования и развития творческой индивидуальности писателя в контексте взаимодействия фольклорных и литературных традиций, автор считает необходимым начать с вопроса о периодизации адыгского фольклора, и при этом не только перечисляются сами периоды, но каждому из них дается своя характеристика, выделяются главные герои, элементы поэтики и т.д. Думается, в главе, посвященной творческой индивидуальности, эти детали можно было бы опустить.

Нечто подобное, на наш взгляд, происходит и тогда, когда автор обосновывает тезис о правомерности отнесения к национальной литературе произведений, написанных на ином языке. И здесь автор уходит в необязательные подробности истории создания «Новой жизни» Данте. Все это интересно само по себе, но прямого и непосредственного отношения к спорному вопросу не имеет.

При всем уважении к адыгейским, кабардинским, черкесским ученым и лично к Кошмазуку Муссовичу не могу обойти молчанием еще один достаточно щепетильный вопрос.

Во второй половине 20 века было открыто имя А.-Г. Кешева, благодаря трудам

адыгских исследователей вошедшего в общественное сознание как адыгский писатель-просветитель 19 в. При этом основной частью обращавшихся к имени и произведениям Кешева не брался в расчет или попросту игнорировался вопрос о его национальном происхождении. В издании 2000 г. «Из истории общественной мысли и просветительства абазин 19 в.» В.Б. Тугов корректно, но бескомпромиссно заявил о принадлежности Кешева именно к *абазинским* просветителям, и у него, по нашему мнению, были все основания для такого заключения. Но установившаяся традиция восприятия Кешева как адыгского просветителя работает и до сих пор, свидетельством чего служит факт того, что и К.М. Шиков включил его в свою работу в качестве *адыгского* просветителя. Правда, ситуация здесь несколько смягчена: национальная принадлежность писателя не умалчивается, а даже подчеркивается. Но, исходя из того, что «принадлежность к тому или иному народу не может быть препятствием для просвещения другого», Шиков приходит к мысли: «Природный абазин Адиль-Гирей Кешев все же является одним из самых ярких представителей русскоязычной *адыгской литературы* и остается выдающимся деятелем *адыгского просветительского движения* второй половины 19 в.». Получается так: раз абазин просвещал адыгов, значит, он адыгский просветитель. Но в таком случае, почему данный закон работает только в случае с Кешевым? Почему, например, неоднократно цитируемые в работе Шикова Белинский, Чернышевский, Добролюбов на том же основании не записываются в адыгские просветители? Почему, в таком случае, уважаемые Л.А. Бекизова, А.Х. Хакушев, К.Г. Шаззо и другие известные адыгские литературоведы на том же основании не могут быть зачислены в абазинские ученые, если исходный тезис Шикова является верным? И почему, в конце концов, «природный абазин» не может считаться просто *абазинским писателем-просветителем*?

Ни один здравомыслящий абазин, конечно, не будет возражать против того, что адыги видят в абазине Кешеве своего учителя. Но здесь происходит некая подмена: на-



зывая Кешева *адыгским* просветителем, в общественное сознание внедряется мысль о том, что он был не кем иным, как «*природным адыгом*», и это утверждается эпитетом «адыгский». Характерно при этом, что во всей диссертации К.М. Шиков только однажды упомянул об абазинском происхождении А.-Г. Кешева, во всех остальных случаях он выводится не иначе, как *адыгский* писатель-просветитель. Вслед за В.Б. Туговым мы считаем, что Адиль-Гирей Кешев был и остается русскоязычным абазинским писа-

телем, и относимся к этому положению как к объективной данности.

Сделанные замечания и спорные моменты, естественно, не заслоняют и ни в коем случае не отменяют всех несомненных положительных сторон монографии Кошмазука Муссовича, которую можно воспринимать как достойный вклад в современную адыгскую литературоведческую науку.

* * *



III МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ДЕТСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ»

Одна из характерных черт современности - гуманизация общественной жизни. Она требует от человечества, вступившего в новую эпоху своего развития, пересмотра содержания и статуса тех наук, которые задействованы в воспроизводстве его духовного потенциала. С полным основанием это можно отнести к педагогической антропологии, основной целью которой является создание теории целостной личности, выдвигающей принцип «развивающейся личности в развивающемся мире». Среди актуальных проблем человекознания оказались идеи гармоничного развития человека, его гуманистических ориентаций, прав личности, ее психологической защиты и психического здоровья, создания благоприятных условий для ее саморазвития и самореализации и др.

Решение названных и других антрополого-педагогических проблем зависит от уровня образования как неотъемлемого компонента человеческой культуры, которое было и остается основным средством развития гуманистической сущности человека. В связи с этим должен быть задействован антропологический потенциал всей системы образования.

Исследования в данной области уже в течение 4 лет являются приоритетными в Ставропольском государственном педагогическом институте и являются результатом работы комплексной научно-исследовательской лаборатории «Антропология детства», созданной при

финансовой поддержке Министерства образования Ставропольского края под руководством доктора педагогических наук, профессора, действительного члена Международной славянской академии образования **Л.Л. Редько**. Перспективы решения антропологических проблем сотрудники научной лаборатории видят в анализе не только целей образования и воспитания, но и их содержания, которое рассматривается с позиций релевантности определенному возрасту, физиологическим, психическим и ментальным особенностям того или иного уровня развития ребенка.

Итоги очередного этапа работы комплексной научно-исследовательской лаборатории «Антропология детства» были обсуждены в ходе III Международной научно-практической конференции «Теоретические и прикладные проблемы педагогической антропологии», состоявшейся 18-20 октября 2006 года в Ставропольском государственном педагогическом институте. Вопросы, рассматриваемые в рамках конференции, не оставили равнодушными не только отечественных, но и зарубежных ученых разных отраслей знания. В конференции приняли участие в очной и заочной формах свыше 400 ученых, преподавателей вузов, аспирантов и студентов, работников системы педагогического образования, руководителей учреждений и педагогов-практиков из многих городов России (Москвы, Владимира, Волгограда, Казани, Карачаевска, Краснодара, Май-



копа, Пятигорска, Ростова-на-Дону, Ставрополя, Челябинска и др.), а также Белоруссии, Украины, Приднестровья и Германии.

В рамках конференции проходили мастер-классы, тематика которых была посвящена актуальным вопросам педагогической антропологии.

На мастер-классе «Проблемы человека в психологии и педагогике» под руководством **Братуся Бориса Сергеевича**, члена-корреспондента РАО, доктора психологических наук, профессора, заведующего кафедрой общей психологии Московского государственного университета была раскрыта сущность антропологического подхода сквозь призму психологических знаний.

Будучи истинным психологом, Борис Сергеевич построил работу на основе проблем, предложенных аудиторией, останавливаясь более подробно на проблемах духовного развития и нравственного воспитания человека. Раскрывая опыт ведения на первом курсе дисциплины «Психология и мир», проводимой в диалоговом режиме ведущими преподавателями кафедры общей психологии МГУ, он отметил, что главная цель их работы – «Постижение Истины на благо Отечества и себя». Ключевой стала фраза, прозвучавшая на мастер-классе и пленарном заседании: «Образование – не услуга, образование – хребет культуры».

В этой же тематике **Ямбург Евгений Александрович**, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, директор Центра Образования №109, г. Москвы на мастер-классе «Педагогическая антропология: прикладной аспект» представил уникальный фильм, воссоздающий реальные проблемы современного образования и человека. Евгений Александрович призвал слушателей расстаться с «мифами образования»: «Педагог – лишь посредник в культуре». Это «всего лишь» нис-

колько не умаляет его роль... Но как только сама культура переживает очередной системный кризис, педагог первым оказывается, можно без преувеличения сказать, в положении Гамлета, призванного восстанавливать «дней связующую нить»».

Подводя итоги работы мастер-класса «Организация помощи лицам с интеллектуальными нарушениями: отечественный и зарубежный опыт», его руководитель **Малофеев Николай Николаевич**, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, директор Института коррекционной педагогики РАО, отметил, что модернизация российской системы специального образования невозможна без понимания всеми участниками процесса новых целей, смыслов обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями. И в этом смысле многие педагогические вузы страны, в том числе и Ставропольский государственный педагогический институт, активно и продуктивно работают в этом направлении: обновляется содержание подготовки и переподготовки дефектологов и практических психологов, разработаны и внедряются в практику высшей школы инновационные спецкурсы, отражающие результаты новейших исследований в области психофизиологии, специальной педагогики и психологии, устанавливаются прочные связи с научно-исследовательскими центрами России. Объединение общих усилий научных коллективов российских вузов послужит делу интеграции науки и образования, делу модернизации отечественного специального образования.

Кроме того, заведующим редакцией литературы по коррекционной педагогике научно-образовательного центра издательства «Просвещение» **Сацевичем Сергем Вильевичем** был проведен семинар посвященный учебно-



методическому обеспечению общего и специального образования.

По завершении работы мастер-классов участники конференции в своих докладах и сообщениях, выступлениях на секциях при обсуждении теоретических и прикладных вопросов продемонстрировали эвристический потенциал антропологического подхода в научных исследованиях и обосновали практическую значимость педагогической антропологии. Именно это и подтверждают актуализированные на конференции направления исследований:

– методология исследования проблем педагогической антропологии;

– антропологические аспекты психолого-педагогического сопровождения и физического развития личности в онтогенезе;

– антропологические проблемы специальной психологии и педагогики;

– антропологический подход к реализации профильного обучения;

– технологическое обеспечение антропологической подготовки педагога в системе непрерывного педагогического образования;

– антропологические проблемы историко-правовых и экономических исследований детства и образования;

– антропологические аспекты лингвистических исследований;

– искусство и образование: антропологические аспекты и проблемы взаимодействия.

На пленарном заседании с докладами выступили:

1. **Братусь Борис Сергеевич**, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии МГУ

«Антропологическая катастрофа: миф или реальность».

2. **Ямбург Евгений Александрович**, член-корреспондент РАО,

доктор педагогических наук, профессор, директор Центра Образования №109, г. Москва

«Педагогическая антропология: проблемы и перспективы».

3. **Малофеев Николай Николаевич**, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, директор Института коррекционной педагогики РАО

«Гуманистические традиции, современные технологии, социальные ожидания как основа модернизации образования детей-инвалидов».

4. **Сериков Владислав Владиславович**, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, директор НИИ проблем личностно-ориентированного образования, зав. кафедрой управления педагогическими системами Волгоградского педагогического университета.

«Личностный подход – ресурс качества образования».

5. **Целковников Борис Михайлович**, член-корреспондент Международной педагогической академии, доктор педагогических наук, профессор Краснодарского государственного университета культуры и искусства

«Человек и музыка в познании друг друга (философско-антропологический аспект)».

6. **Ромаева Наталья Борисовна**, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой начального и дошкольного образования СГПИ

«Психолого-педагогическое сопровождение жизнедеятельности ребенка в предшкольном образовании».

7. **Магомедов Руслан Расулович**, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой физической культуры и здоровья

«Проблемы здоровьесбережения в предшкольном образовании».



8. Леденев Юрий Юрьевич, доктор филологических наук, профессор кафедры теории языка и массовых коммуникаций

«Антропологические основания когнитивного подхода в лингвистике».

На основании подведения итогов работы 2-х пленарных заседаний, заседаний 8 секций и 3-х мастер-классов, а также выдвинутых рекомендаций, в качестве заключительного документа конференции были приняты следующие рекомендации:

1. В условиях вхождения России в Болонский процесс исследовать антропологические факторы становления и развития национальных образовательных систем.

2. Апробировать разработанные преподавателями СГПИ здоровьесберегающие технологии в системе дошкольного, предшкольного и общего образования, антропоориентированные педагогические технологии в образовательном пространстве вуза.

3. Разработать диагностический инструментарий, критерии оценки и уровневые показатели эффективности технологического обеспечения антропологической подготовки педагога в системе непрерывного педагогического образования;

4. Сотрудникам лаборатории провести анализ апробации в учебном пространстве вуза курсов дисциплин «Педагогическая антропология», «Психолого-педагогическая антропология» и предложить рекомендации по совершенствованию.

5. Ходатайствовать перед Министерством образования Ставропольского края о создании системы координации государственных структур и неправительственных организаций для решения проблем девиантного детства с использованием потенциала факультета специальной педагогики СГПИ;

6. Факультету дополнительных образовательных программ организовать повышение квалификации ППС СГПИ, педагогов образовательных учреждений города и края по образовательным программам «Проектирование антропоориентированных педагогических технологий в системе непрерывного педагогического образования», «Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями интеллекта» и др.;

7. Подготовить второе (дополненное) учебное пособие по педагогической антропологии.

8. Подготовить к изданию серию избранных произведений выдающихся представителей антропологов гуманистического направления в отечественной педагогике.

9. При разработке исследований по различным аспектам педагогической антропологии обеспечить комплексное психолого-педагогическое, медико-социальное, социально-реабилитационное взаимодействие всех субъектов образовательного пространства.

10. Руководству СГПИ выступить с инициативой перед Министерством образования Ставропольского края с предложением об открытии научных лабораторий по предшкольному образованию и профильному обучению.

11. Организовать и провести открытый методологический семинар «Психологическое и педагогическое сопровождение школьника в условиях предпрофильного выбора и профильного обучения».

12. Создать в вузе электронную базу источников и литературы по педагогической антропологии.

13. Разработать совместно с учителями-предметниками и ввести интегрированный курс «Человек и общество глазами ребенка и взрослого» в школы г. Ставрополя, являющиеся экспериментальными площадками СГПИ.



14. Научному сообществу филологов и историков продолжить теоретическую разработку оснований антропологического аспекта языковых и исторических исследований.

15. Кафедрам СГПИ и руководителям аспирантуры продолжить разработку проблем педагогической антропологии в докторских и кандидатских диссертациях, ВКР и в деятельности студенческого научного общества.

16. Научно-исследовательскому управлению СГПИ продолжить разработку тематической

страницы научной лаборатории «Антропология детства» на сайте вуза.

Участники конференции дальнейшие свои задачи видят в реализации системы технологического обеспечения антропологического подхода на разных уровнях образовательного процесса, позволяющей обеспечить научное, методическое и информационное сопровождение изучения антропологии в системе педагогического образования.

Оргкомитет

* * *



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.

