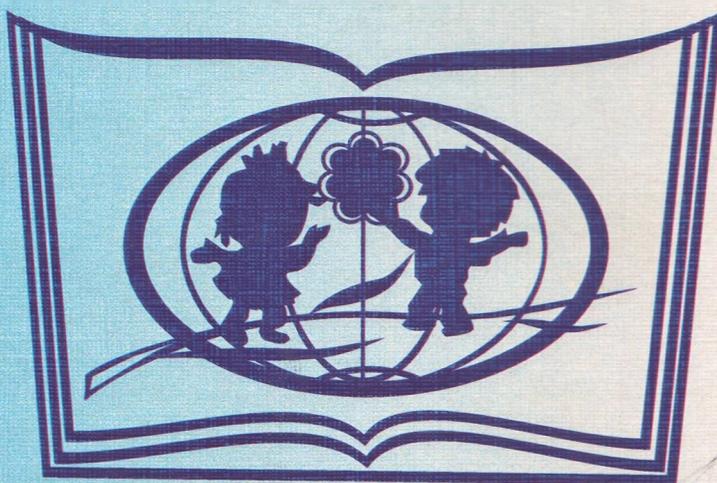


МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

Вестник

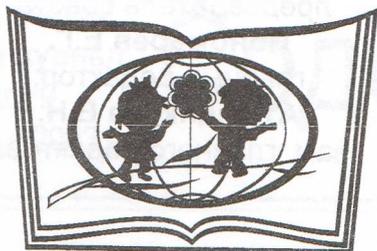
СТАВРОПОЛЬСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИНСТИТУТА

ПЕРИОДИЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



9
Выпуск
2007

Министерство образования и науки РФ
Министерство образования Ставропольского края



ВЕСТНИК

СТАВРОПОЛЬСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИНСТИТУТА

9

Выпуск
2007

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

56335/4
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.,

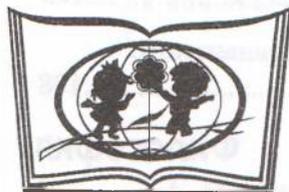
Учредитель

Ставропольский
государственный педагогический институт

ISBN 978-5-910-90-025-1

© Ставропольский государственный
педагогический институт, 2007.

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



Вестник СГПИ
Периодический
научный журнал
Выпуск 9
Издается с 2003 г.

Содержание

Педагогика высшей школы

- Атарщикова Е.Н., Пономарев Е.Г.** Методологические, нравственно-этические и правовые нормы диагностики знаний студентов.....5
- Тоискин В.С., Красильников В.В.** Сервисы Web 2.0 как средство создания саморазвивающейся педагогической среды в условиях информатизации образования.....16
- Малиатаки В.В., Руденко О.В., Красильников В.В., Тоискин В.С.** Возможности использования социальных сервисов Web 2.0 в вузе.....22
- Магомедов Р.Р., Бушенева И.С.** Эстетическое воспитание, как одно из направлений формирования профессионально-ориентированного физического воспитания студентов-хореографов.....27
- Лямина А.А.** Структурные компоненты и функции графической культуры специалиста.....37
- Кабушко А.Ю.** Формирование профессиональной компетентности студентов педагогического вуза по обучению риторике детей дошкольного возраста.....48
- Уляева Е.В.** Проблемы формирования педагогической подготовленности курсантов в учреждении высшего профессионального образования системы МВД России.....53
- Григорьев А.Ф.** Актуализация проблемы исследования традиционного песенного фольклора терско-гребенского казачества.....62
- Козина А.В.** Ориентация современного филологического образования на компетентностный подход.....69

Коррекционная педагогика

- Артеменкова Л.Ф.** Предпосылки учебной деятельности старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня75
- Прилепко Ю.В.** Вербальное насилие: пути преодоления.....83
- Шеховцова Т.С.** Исследование социальной перцепции у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта.....92

Министерство образования и науки РФ
Министерство образования Ставропольского края

Психология

Евмененко Е.В.	Роль социально-психологических факторов в формировании феномена девиантного материнства.....	99
Бобренко О.С.	Анализ психотерапевтического дискурса.....	103
Алексеева М.Н.	Особенности ценностно-мотивационной сферы девиантного подростка.....	108

Философия

Грузков В.Н.	Германский фашизм: идеология и практика (историко-философский анализ).....	115
Чуприна А.А.	Душа как феномен единого-цельного мира личности.....	125

История

Леонова Н.А.	Изменение представлений о ценности детства в условиях голода 1921-1922 годов.....	128
Новикова О.Н.	Проблемы национального самоопределения народов Боснии и Герцеговины и их роль в общественно-политической жизни провинций в 1878-1909 гг.	134
Исрафилова Т.Н.	Кризис доиндустриальной экономики Ставрополя в начале XX в.	
Боташева Б.З.	Персия в европейской торговле второй половине XIX – начала XX вв.	145
Садченко В.Н.	«Монашеский феминизм» в XIII в., или О том как Клара Ассизская изменила представление о женском монашестве.....	150
Бибарсова Г.Ш.	Развитие идеи гражданственности в России.....	154

Филология

Чанкаева Т.А.	Н.В. Гоголь и мировая литература.....	167
Биджиев З. А.-Д., Чанкаева Т.А.	К вопросу об актуальном членении бытийных номинативных предложений в тюркских языках.....	170
Крупина О.В.	Развитие идеи межкультурной коммуникации.....	181
К сведению авторов журнала.....		192



МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ, НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКИЕ И ПРАВОВЫЕ НОРМЫ ДИАГНОСТИКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ

Е.Н. Атарщикова
Е.Г. Пономарев

О значении слова «диагностика» говорит его происхождение от греческого *diagnosticos* – «способный распознавать» (1). Однако в каждой области науки это понятие интерпретируется по-разному. В педагогике под диагностикой понимается «прояснение всех обстоятельств протекания дидактического процесса, точное определение его результатов» (2). В таком понимании диагностика «включает в себя контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего развития событий» (3). Обращаем внимание на то, что в этой трактовке диагностика состоит из двух равных составляющих: обученность и обучаемость. Диагностика обученности понимается как «фиксация результатов обучения в «момент диагностирования», а диагностика обучаемости – как выявление способности (возможности) учащегося «овладеть заданным содержанием обучения». Для высшей школы приоритетное значение имеет диагностика *обученности*. Диагностика обучаемости здесь проводится редко, например, когда проверяется степень пригодности студентов к получению той или иной специальности. Таким образом, мы присоединяемся к определению, что диагностика – это проявление всех обстоятельств дидактического процесса, точное определение результатов

последнего. Без диагностики невозможно эффективное управление дидактическим процессом, достижение оптимальных для имеющихся условий результатов. Диагностирование включает в себя: контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего развития событий.

Применительно к современной практике высшей школы диагностика наиболее часто проводится в виде экзаменов, зачетов, коллоквиумов, тестирования, собеседования, контрольных заданий и других, достаточно широко используемых организационных формах. Обучение в вузе завершается сдачей итогового государственного экзамена и защитой выпускной квалификационной работы (формы организации и виды контроля не являются предметом рассмотрения данной статьи). Как показывает принятое нами определение диагностики, важнейшими ее компонентами следует считать контроль, проверку, оценку обученности, а также учет знаний и умений, если под ним понимать, в соответствии со словарным толкованием, «накопление статистических данных» или стремление «установить наличие кого-либо, чего-либо путем подсчета, описи». Контроль – это наблюдение с целью проверки.

Термин «проверка» может пониматься двояко: в широком значении – как синоним слова «контроль», и в более узком – как выявление результатов контроля. *Контроль* представляет собой выявление, измерение и оценивание зна-



ний, умений; *проверка* – выявление знаний, умений. Проверка есть составной компонент контроля, основными дидактическими функциями которого выступают обеспечение обратной связи между преподавателем и студентами, получение педагогом объективной информации о степени освоения учебного материала, своевременное выявление недостатков и пробелов в знаниях. Проверка имеет целью определение не только уровня и качества обученности учащегося, но и объема учебного труда последнего.

При проведении диагностирования и контролирования деятельности студентов необходимо, по нашему мнению, соблюдать следующие основные принципы:

1. Систематичность. Система вузовских занятий в этом отношении не так последовательна, как в других учебных заведениях. Здесь нет узаконенной функции систематического контроля на лекциях и других занятиях в межсессионный период. Хотя спорадически преподаватель вуза во время своей лекции, чтобы проверить, как понимается сообщаемая информация, может обращаться к студентам с вопросами и кратковременными заданиями.

В то же время практические и лабораторные занятия имеют хорошие возможности для осуществления «по следам лекций» систематической проверки знаний и умений. Для подготовки студентов к проверке степени их обученности преподаватель обычно предварительно сообщает им тему практического занятия и дает вопросы для повторения.

2. Индивидуальный подход. В условиях высшей школы этот принцип прежде всего связан с учетом посещаемости занятий. Тем студентам, которые пропустили предшествующие занятия, попутно задаются вопросы по пропущенным темам. На практических занятиях, а иной раз и на лекциях препода-

ватель старается активизировать тех, кто «присутствует отсутствуя», не стараясь слушать и услышать. Так же, как и в средней школе, на вузовских занятиях при необходимости обучающимся даются индивидуальные задания. Особенно удобно предлагать работу по индивидуальным программам в лингафонном кабинете или при помощи индивидуальных компьютеров.

3. Объективность. Названный принцип реализуется в однотипности контрольных работ для всех студентов курса или группы либо примерной равноценности вариантов этих работ, с одной стороны, и в одинаковом подходе к оценке уровня знаний – с другой. В этом плане в студенческой аудитории меньше оснований допускать индивидуальный подход к оценке работ студентов, чем к работам у школьников.

4. Учет специфики учебной дисциплины. Это требование в учебнике по педагогике под ред. Ю. К. Бабанского (4) именуется дифференцированным подходом по отношению к учебному предмету. Однако принцип дифференцированного подхода в педагогической традиции принято понимать главным образом как учет в обучении индивидуальных особенностей студентов.

Оценивание (как процесс) входит в состав контроля. *Оценка* – это результат проверки, определение и выражение в условных знаках – баллах (отметках), а также в оценочных суждениях преподавателя степени усвоения студентами знаний, умений, навыков, установленных программой, уровня прилежания и состояния дисциплины. Основой для оценивания успеваемости учащегося являются итоги (результаты) контроля, при этом учитываются как качественные, так и количественные показатели работы учащихся. Количественные показатели фиксируются преимущественно в баллах или процентах, а качественные – в оценочных суждениях типа



«хорошо», «удовлетворительно» и т.п. Каждому оценочному суждению приписывается определенный, заранее согласованный (установленный) балл, показатель (например, оценочному суждению «отлично» соответствует балл 5). Очень важно при этом понимать, что оценка – это не число, полученное в результате измерений и вычислений, а приписанное оценочному суждению значение.

Оценка обученности студента может быть выражена в различной форме. Наиболее часто применяемое в мировой учебной практике получили две ее разновидности: словесная характеристика и отметка (однословная или цифровая). Кроме того, все большей популярностью у нас и за рубежом пользуется рейтинговая оценка усвоения информации, разной по своей познавательной значимости, соответствующим количеством очков (количественных баллов). В педагогической традиции отметку принято считать количественным показателем оценки. Но это бесспорно лишь в отношении числовых (или цифровых) показателей («5», «4» и пр.). Словесные наименования отметки («отлично», «хорошо» и др.) правомерно квалифицировать как и количественные и качественные показатели оценки, представленные в обобщенном виде. Но как соотносятся оценка и отметка?

В отечественной педагогике наблюдались попытки различать эти понятия. Как известно, этому много внимания уделял известный педагог и психолог Ш. А. Амонашвили. Он квалифицировал отметку как количественный показатель оценки и поэтому считал, что «оценка, которая бывает и в словесной, и даже в описательной форме, обязательна, в то время как отметка может быть в каких-то условиях факультативной»(5). Разведение этих понятий позволяет утверждать, что если в некоторых ситуациях можно отказаться от от-

метки, то какая-то словесная оценка и в таких случаях правомерна. Например, студент, поступивший на вечернее отделение пединститута после долгого перерыва в обучении, во второй письменной контрольной работе допустил хотя и много ошибок, но все же меньше, чем в первой. Справедливо поступит преподаватель, если не поставит ему вторую «двойку», а вместо этого скажет, что уровень грамотности у него повысился, но еще недостаточно для положительной отметки, сообщит, что ему нужно делать, чтобы «успехи» были бы более значительными. Все же в большинстве случаев отметка (количественная оценка) в высшей школе необходима. Она позволяет студенту осознать свои возможности в обучении, сравнить уровень своих знаний с уровнем других студентов, что является действенным стимулом для него.

Численный показатель оценки, как известно, выражается в баллах. О том, что он является условным, говорит его история.

С помощью баллов в Европе начали оценивать степень обученности во второй половине XVIII века. В это время известностью пользовалась двенадцатибалльная система оценки немецкого педагога И. Базедова.

В настоящее время в странах Европы по-разному используют численно-балльную оценочную систему. В Италии, распространен одиннадцатибалльный показатель оценки, в Нидерландах – десятибалльный, в Венгрии, Чехии, Словакии, Польше и некоторых других странах – пятибалльный. Есть и более широкие диапазоны оценочных критериев в баллах. В Индии, например, знания учащихся оцениваются по 100-балльной шкале.

В России до 1918 года существовала шестибалльная система оценки от «0» до «5»). В 1918 году оценка «ноль» была уп-



разднена. Все реже и реже использовалась, а сейчас практически вышла из употребления не только в вузе, но и в средней школе «единица». Фактически в средней школе установилась, а в высшей узаконена четырехбалльная вариативность оценки.

С 1935 года в советской средней школе была введена словесная пятибалльная система, которую в 1944 году опять заменили цифровой. С середины прошлого века меньше стала использоваться «двойка». В практике российской высшей школы педагоги, ощущая недостаточность дифференцированности в оценке знаний, достаточно часто неофициально используют «+» и «-» для каждой отметки, что практически в три раза расширяет оценочный диапазон четырехбалльной системы.

В современных российских вузах сохраняются как числовые (цифровые), так и словесные наименования отметки: «отлично» («5»), «хорошо» («4»), «удовлетворительно» («3») и «неудовлетворительно» («2»).

Однако такая практика не удовлетворяет ученых-педагогов, методистов и преподавателей своей неизбежной «приблизительностью» и уравниванием заметно различающихся уровней обученности студентов в рамках одной отметки. Поэтому в Российской академии образования и в педагогических вузах делаются попытки расширить эту систему оценок. Можно выделить несколько способов: а) выставление отметок с добавлением знаков «+» и «-» в своем рабочем журнале; б) цифровая балльная система дополняется словесной (например, «Молодец!» на титульном листе письменной работы); в) усиление коммуникативного воздействия (привлечь студентов к сопереживанию успехов и неудач товарищей по группе); г) организация соревнования с самим собой (в

конце учебного цикла студент получает словесную оценку «лучше», «хуже»).

С недавних пор в некоторых регионах проходит эксперимент по применению двенадцатибалльной системы отметок. В то же время при составлении норм отметки стало очевидным, что расширения «балльности» для объективного подхода к оценке знаний явно недостаточно: непросто найти общепризнанные объективные и точные критерии количественной отметки. В этом отношении безусловный интерес вызывает удачная попытка В. П. Беспалько создать иерархию познавательных задач по степени мыслительной активности при их решении. Деятельность студентов по решению познавательных задач он делит на репродуктивную и продуктивную (творческую) (6). Особенно часто контрольные задания репродуктивного уровня даются в форме так называемых *тестов*. Практика тестирования, позволяющая оценивать низший (репродуктивный) уровень знаний студентов, административно-волевым решением государственных чиновников от образования активно внедряется в современную высшую школу России.

В Российской педагогической энциклопедии тесты определяются как «стандартизированные задания, предназначенные для измерения в сопоставляемых величинах индивидуально-психологических свойств личности, а также знаний, умений и навыков...» (7). Нетрудно заметить, что такое определение предполагает вопрос: «А чем тестовые задания и упражнения практически отличаются от обычных заданий и упражнений?» Поэтому не удивительно, что, следуя модной практике, в различных пособиях под видом тестов студентам предлагаются обычные, давно опробованные задания и упражнения.

Наиболее типичными для тестовой технологии следует считать задания,



предусматривающие выбор нужного ответа (нужного решения) из нескольких предполагаемых. Именно такими были задания при зарождении тестовой методики. В педагогической практике диагностические тесты впервые были разработаны и применены в 1864 году английским педагогом Дж. Фишером для проверки знаний учащихся. Каждый такой тест содержал вопрос, а также ряд ответов, из которых «от учащихся требовалось найти правильный». Несомненно, что такие типичные тестовые задания наилучшим образом позволяют производить количественные подсчеты и точнее измерять уровень обученности. В то же время в своем «чистом» виде они являются наиболее упрощенными, позволяющими бездумно и подчас случайно угадать правильное решение. Вот почему такие тестовые решения нуждаются в дополнительных пояснениях и обоснованиях.

На наш взгляд, применение методик, чуждых традициям российского образования, через несколько лет будут иметь серьезные негативные последствия для всей системы высшего профессионального образования. Причем выделение приоритета тестированию существенным образом ломает не только веками сложившуюся практику диагностики знаний, но и предполагает коренное изменение содержания образования, методику преподавания, да и саму систему подготовки кадров в целом.

Такие противоречия тестовой методики (точнее, технологии) побуждают искать альтернативы. Так, говоря о концепциях контроля и оценивания уровня обученности студентов за рубежом, К. С. Махмуриян констатировал, что хотя там «от тестирования не отказались, но теперь во главу угла стали выдвигаться технологии и приемы, как проверяющие, так и раз-

вивающие продуктивное творческое мышление, формирующие интегративное аналитическое восприятие картины мира» (8).

На Западе принята кредитная система оценки знаний, которая предполагает, что в зависимости от сложности изучаемой темы объявляется ее «стоимость» в «кредитах», и студент за семестр должен набрать определенное количество «кредитов». Это своеобразная рейтинговая система (9), которую можно перенять если не полностью, то хотя бы частично (10). На наш взгляд, внимание Министерства образования и науки РФ на предотвращение тяжелых последствий недостоверных результатов тестирования детей (11), должно относиться не только к детям младшего возраста, но и к студентам.

Отдавая должное уровневой градации В. П. Беспалько и другим рейтинговым концепциям оценки степени обученности, нужно признать, что все они без исключения дают лишь общие ориентиры для общепринятых норм с количественными показателями уровня знаний, умений и навыков студентов. Полной объективности и общепринятости чисельных (цифровых) оценок на основе этих концепций вряд ли можно ожидать, поскольку:

- *во-первых*, далеко не все типы познавательных задач и соответствующих мыслительно-речевых действий обучающихся умещаются в «прокрустово ложе» нескольких уровней познавательной активности. К тому же контрольные вопросы и задания преподавателя нередко в комплексе соответствуют познавательным задачам разных уровней;

- *во-вторых*, для оценки выполнения контрольных заданий нужно учитывать не только правильность, но и полноту, доказательность и иллюстрированность ответов и решений; а эти



параметры с трудом поддаются выражению в определенных числах;

- *в-третьих*, выбор количественных показателей для каждой уровневой оценки в значительной мере зависит от субъективного подхода к цифровой отметке как составителей «норм оценки», так и каждого преподавателя при отсутствии таких общепринятых «норм».

Все это показывает, что нужно приложить еще много усилий, чтобы разработать хотя бы относительно объективные общепринятые нормы оценки знаний, умений и навыков студентов высшей школы. Целесообразно при этом учитывать хотя бы некоторые *нравственно-этические нормы диагностической деятельности* (12):

а) личную ответственность педагога за проводимую им диагностику, даже если она инициирована (поручена) кем-то другим (к примеру, администрацией);

б) конфиденциальность, нераспространение диагностической информации без прямого согласия самого диагностируемого;

в) научную обоснованность применяемых диагностических методов и методик (соответствие требованиям надежности, валидности, дифференцированности и точности результатов);

г) объективность в рамках интерпретации результатов, а не зависимость от складывающихся субъективных отношений между преподавателем и студентом, а также чьих-либо установок;

д) профессиональную компетентность, т.е. запрет на использование педагогом методик, которыми он не владеет, на передачу диагностических методик неподготовленным специалистам, а также на выработку заключений и рекомендаций по вопросам, выходящим за рамки компетентности;

е) на нанесение ущерба - запрет на использование информации во вред

испытуемому. Более того, если диагностика проводится в целях конкурсного отбора, то человек имеет право знать не только цели и критерии оценки, но и то, кем и на какой основе будут делаться касающиеся его выводы;

ж) позитивное участие студента в диагностике, стремление преподавателя понять его и принять таким, каков он есть, уважение права учащегося на оригинальность и неповторимость;

з) обеспечение прав студентов, которые включают добровольность участия в обследовании, профилактический характер изложения результатов (деликатность, адекватность и доступность языка), предупреждение о возможных последствиях выдачи такой информации кому-либо самим обследуемым, предупреждение права заинтересованных лиц на обсуждение результатов обследования.

Эти и другие нравственно-этические правила дискутируются в среде педагогов и исследователей. Наиболее спорным считается *требование добровольности* участия ее субъектов в диагностических процедурах. При этом указывается на традицию принуждения в отечественном образовании и столь же традиционное стремление студентов уклониться от участия в диагностическом обследовании. В то же время современная практика показывает, особенно в условиях развития демократии, что в образовании деятельность по принуждению, в том числе принудительное участие в диагностике, становится все менее эффективной.

Наблюдения показывают, что отказ от участия в диагностике - верный признак отсутствия доверия, сотрудничества между участниками педагогического процесса, низкого уровня или неуверенности студента в своих знаниях. В этом случае резко снижается достоверность и педагогическая ценность ди-



агностической информации. Поэтому опыт и мастерство педагога должны быть направлены на создание необходимого климата, позволяющего сочетать принцип добровольности с принципом обязательности.

Требование конфиденциальности в сложившейся практике российской высшей школы также часто становится трудно выполнимым и подчас приводит к различным конфликтам. В то же время стоит подчеркнуть, что требование конфиденциальности совершенно не предполагает сокрытие результатов диагностики (экзамена, тестирования) студентов. Речь идет о достаточно редких случаях, связанных с индивидуальными особенностями психики обучающихся, их физическим развитием или деликатными ситуациями.

Требование компетентности перекликается с известным принципом «Не навреди!» и тем самым определяет границы профессионального творчества педагога в диагностике. Экспериментальная ситуация, создаваемая специалистом, не должна ухудшать положение диагностируемых, вести к росту напряженности и конфликтам, экстремальным ситуациям, угрожающим жизни и здоровью людей. Это требование касается, в частности, непрофессионально составленных анкет, тестов и других опросников, применяемых в образовательных учреждениях. Не исключены факты, когда они разработаны людьми, не имеющими соответствующей подготовки, или некритично взяты из профессиональной литературы без учета требований к их проведению. В лучшем случае такая «диагностика» ничего не дает, однако гораздо чаще она наносит прямой вред состоянию участников и педагогическому процессу.

К нарушению прав учащегося приводит «навешивание ярлыков» по результатам диагностики как самим преподавателем, так и теми, кому он

передает диагностическую информацию. Такие ярлыки, как правило, появляются в результате некомпетентного поведения педагогов. В частности, все более широко в оценке академических успехов студентов применяется рейтинг, результаты которого вывешиваются для публичного сведения и обсуждения.

Как уже упоминалось, в системе оценивания академических успехов американских студентов широко применяется *рейтинг*. В колледжах и университетах США особое внимание уделяется обеспечению прав и достоинства студентов. Процесс обучения и оценивания знаний каждого студента считается доступным только для преподавателя и обучающегося. Разглашение этой информации преследуется законом. Преподаватель не вызывает студента к доске: он ставит всем условные оценки во время дискуссии, и учащиеся знают об этом. Раз в две недели или раз в месяц ставится итоговая гласная рейтинговая оценка, в которую входит (но не выделяется) оценка по поведению.

Гласность итоговой оценки означает, что преподаватель ее конфиденциально сообщает каждому студенту или вывешивает ранговый список, где вместо фамилии ученика стоит его код «Ай-Ди», известный только преподавателю, студенту и его родителям. Оценка – «приватная информация», она не должна ущемлять самолюбия студента и вызывать дух нездорового соперничества.

Преимущество рейтинга заключается в том, что он более информативен и предохраняет от амбиций: учиться, например, только на «пятерки», когда первая же «четверка» вызывает стресс. При рейтинге нет никакого страха, никакой суеты: не надо срочно исправлять «двойку», чтобы затем успокоиться до следующей. В ранговом списке студент видит свое место и понимает, что разли-



ца с теми, кто немного впереди или сзади, невелика и есть возможность подняться на следующую ступеньку (13).

Важно помнить, что человек, как правило, психологически не готов принять отрицательную диагностическую информацию. Поэтому необходимо каждый раз продумывать способы подготовки диагностируемого к восприятию такой информации и предпринимать особые меры против случайного ее распространения и некомпетентного использования. Пренебрежение этой стороной диагностической деятельности может привести к нежелательным последствиям не только педагогического, но и правового характера.

Правовые ограничения в педагогической диагностике. С морально-этическими нормами тесно соприкасаются и гражданские права участников диагностического процесса, нарушение которых влечет ответственность по закону.

Участниками образовательного процесса являются физические лица, наделенные взаимными правами и обязанностями по реализации целей и задач образования. Круг участников образовательного процесса обозначен в законе «Об образовании», глава 5 (14), а также в Типовых положениях об образовательных учреждениях (15). Обязательными участниками образовательного процесса являются обучающийся (воспитанник) и педагогический работник. При этом в Типовых положениях не случайно обучающийся называется в первую очередь. Именно обучающийся – главный участник образовательного процесса, центральная фигура в системе образования. Именно его интересы и потребности в первую очередь реализуются в процессе обучения и воспитания. Обучающийся должен рассматриваться как субъект, а не как объект

образовательного процесса. За ним следует признавать важнейшие права и свободы в сфере образования. Однако на него возлагаются и обязанности по участию в образовательном процессе. Возникает вопрос о правосубъектности обучающихся в образовательных отношениях.

«Достоинство личности в России охраняется государством» (16) – этот основополагающий постулат Основного Закона страны определяет всю конкретику нормативно-правовой базы, защищающую в том числе и студентов в многочисленных коллизиях, происходящих в процессе обучения в вузе. Причем диагностическая деятельность регламентируется не только законом Российской Федерации «Об образовании», но также семейным, гражданским и уголовным законодательством, нормы которого педагогу следует знать и учитывать в своей работе. Так, п.4 ст.56 закона Российской Федерации «Об образовании» (17) предусматривает в качестве дополнительного основания для увольнения педагогического работника образовательного учреждения по инициативе администрации этого образовательного учреждения до истечения срока действия трудового договора (контракта) «применение, в том числе однократное, методов воспитания, связанных с физическим и (или) психическим насилием над личностью обучающегося, воспитанника». Эта же норма закреплена Трудовым кодексом Российской Федерации (18).

Психическое насилие – это такое воздействие на обучающегося, которое причиняет ему душевное страдание, в частности может понижать его нравственный (духовный), социальный статус. Психическое насилие может привести к формированию у обучающегося (воспитанника) патологических черт характера, определяющих выбор агрессивного



или суицидального (самоагрессивного) поведения, а также затормозить развитие личности.

Диагностическая деятельность педагога может быть признана как форма психического насилия, если она включает в себя: а) угрозы в адрес воспитанника; б) его преднамеренную изоляцию; в) предъявление к нему чрезмерных требований, не соответствующих возрасту; г) оскорбление и унижение человеческого достоинства; д) систематическую необоснованную критику учащегося, выводящую его из душевного равновесия; е) постоянную негативную характеристику обучающегося;

ж) демонстративное негативное отношение к обучающемуся; з) запугивание воспитанника и другие действия, нарушающие права студента.

Требование конфиденциальности предполагает неразглашение результатов диагностики без прямого согласия на это самого диагностируемого, если он совершеннолетний. Если же речь идет о несовершеннолетних, то на разглашение результатов их диагностики обязательно требуется согласие родителей или заменяющих их лиц (опекунов, попечителей). Исключение составляют лишь случаи выявления угрозы жизни и здоровью участникам диагностического процесса. Не является разглашением результатов диагностики использование их в научных целях или при статистическом обследовании, когда не указываются точные имена и фамилии диагностируемых.

Российское законодательство особенно внимательно относится к соблюдению прав несовершеннолетних. Преподавателю вуза следует учитывать, что подавляющее большинство первокурсников – молодые люди, не достигшие 18-летия. Согласно Семейному кодексу Российской Федера-

ции (19), необходимо иметь ввиду, что не только «ребенок имеет право на защиту своих прав и законных интересов (20)», но в этом процессе обязаны участвовать его родители, которые осуществляют защиту прав и законных интересов ребенка. Следовательно, преподаватель должен быть готов корректно и аргументированно обосновать результаты экзамена или другого вида контроля, в том числе и родителям своих студентов. А это не всегда просто, имея ввиду, что подавляющее большинство родителей имеют достаточно поверхностное представление о критериях оценки знаний в высшей школе.

Педагогу следует понимать, что неумелое использование диагностических данных может быть расценено как клевета, оскорбление или нарушение неприкосновенности частной жизни и повлечь за собой ответственность согласно Уголовному кодексу РФ, например, по ст. 129 Клевета; ст. 130 Оскорбление; ст. 137 Нарушение неприкосновенности частной жизни (21) или по Кодексу РФ об административных правонарушениях, ст. 539 Отказ в предоставлении гражданину информации (22).

Клеветой может быть признано преднамеренное искажение или неадекватная интерпретация диагностических данных; оскорблением – унижение чести и достоинства диагностируемого студента или его родителей, выраженное в неприличной форме; а нарушением неприкосновенности частной жизни – незаконный сбор или распространение сведений о частной жизни лица, составляющих его личную или семейную тайну, распространение этих сведений в публичном выступлении, публично демонстрирующемся произведении или средствах массовой информации. Учет этих правовых норм предъявляет особые требования к профессионализму



педагога в диагностической деятельности, а также использовании ее результатов. Иногда небрежное использование даже профессиональных тестов может стать причиной серьезного конфликта, принести душевные страдания студенту.

Опираясь на Конституцию РФ, международные акты о правах человека (23), российское право достаточно жестко и определенно защищает права граждан от клеветы и оскорбления. «Распространение заведомо ложных сведений...» (24) и «Оскорбление, то есть унижение чести и достоинства другого лица...» (25) - эти статьи, вошедшие в Уголовный Кодекс РФ, не могут не учитываться преподавателем вуза не только в ходе с экзамена студентов, но и при объявлении его результатов. Возмещение нанесенного морального вреда предусматривается Трудовым Кодексом РФ (26).

Правовое государство обязано заботиться обо всех своих гражданах. Студенты и их родители не составляют исключение. Об этом педагогу следует помнить при осуществлении своих профессиональных обязанностей вообще и диагностической деятельности, в частности.

Литература

1. См.: *Словарь русского языка: В 4 т. Т.1 / Под ред. А.П. Евгеньевой.* - М.: Русский язык, 1985. - С.396; *Словарь иностранных слов. / Под ред. И.В.Лехина.* - М.: Советская энциклопедия. 1964. - С.209.
2. Подласый И. П. *Педагогика. В 3т. Т.1.* - М.: Владос - Пресс, 2003. - С. 544.
3. Там же. - С.546.
4. *Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского.* - М.: 1988. - С.26.
5. Амонашвили Ш.А. *Размышления о гуманной педагогике.* - М.: 1996. - С.201.
6. Беспалько В.П. *Слагаемые педагогической технологии.* - М.: 1989. - С.126
7. *Российская педагогическая энциклопедия: В 2т. Т.2.* - М.: 1993. - С.430
8. Махмурян К. С. *Новые зарубежные технологии и приемы оценивания достижений студентов // Преподаватель.* - 1999. - № 2-3. - С. 17
9. Борытко Н.М. *Диагностическая деятельность педагога: учебное пособие для студентов высших учебных заведений.* - М.: Издательский центр «Академия», 2006. - С.119.
10. Галкина А. Н. *Кто поедет за рубеж? - М.: МПГУ, 2000. - С. 3.*
11. 11.См.: *Письмо Министерства образования РФ от 07.04.1999 «О практике проведения диагностики развития ребенка в системе дошкольного образования» // Нормативно-правовые документы для педагогов-психологов образования. Вып.1.* - М.: ТЦ Сфера, 2002. - С.59.
12. Немов Р. С. *Психология.* - В 3 кн. Кн. 3-- М.: 2000. - С. 168.
13. См.: Воробьев Г. Г. *Легко ли учиться в американской школе? - М., 1993.*
14. *Закон Российской Федерации «Об образовании» от 10 июля 1992г. № 3266-1 (с изменениями от 24 декабря 1993г., 13 января 1996г., 16 ноября 1997г., 20 июля, 7 августа, 27 декабря 2000г., 30 декабря 2001г., 13 февраля, 21 марта, 25 июня, 25 июля, 24 декабря 2002г., 10 января, 7 июля, 8, 23 декабря 2003г., 5 марта, 30 июня, 22 августа, 29 декабря 2004г., 9 мая, 18, 21 июля, 31 декабря 2005г., 16 марта, 6 июля 2006г.).*
15. *Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении), утв. Пост. Правительства РФ от 5 апреля 2001г. // СЗ РФ. 2001. №16. Ст.1595; № 39. Ст.3771.*
16. *Конституция Российской Федерации от 12 декабря 1993. - Ст.21.*
17. *Закон Российской Федерации «Об образовании» от 10.07.1992 г. №3266-1 (ред. Ю.01.2003).*
18. *Трудовой кодекс Российской Федерации от 21.12.2001 г. - Ст. 336.*
19. *Семейный кодекс Российской Федерации от 29 декабря 1995 г. № 223-ФЗ. - Ст. 56.*



Сведения об авторах

20. Семейный кодекс Российской Федерации от 29 декабря 1995г. (вступил в силу с 1 марта 1996г.). - Ст.56
21. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13 июня 1996 г. № 63-ФЗ. - Ст.129, 130, 137.
22. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30 декабря 2001 г. № 195-ФЗ.- Ст.539.
23. См.: Конвенция о правах ребенка, принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи ООН. 20 ноября 1989 г. // Международные акты о правах человека: Сборник документов. - М.: 1999. Конвенция о защите прав человека и основных свобод: СЗ РФ. - 2001. -№2.
24. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13 июня 1996г. (вступил в силу с 1 января 1997г.) - Ст.129.
25. Там же. - Ст. 130.
26. Трудовой кодекс Российской Федерации от 21.12.2001 г. - Ст. 237.

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.

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.

* * *



СЕРВИСЫ WEB 2.0 КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ САМОРАЗВИВАЮЩЕЙСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

*В.С. Тоускин,
В.В. Красильников*

Происходящая в настоящее время информатизация мирового сообщества является научным и реальным фактом. В этих условиях образовательный процесс в ВУЗе должен быть направлен на построение самоорганизующейся модели профессионального обучения специалистов, а также на создание самоорганизующейся педагогической среды. Необходимость построения самоорганизующейся модели может быть подтверждена определением понятия образования, приведенного в «Международной стандартной классификации образования» (МСКО), как «организованного и устойчивого процесса коммуникации, порождающего обучение» и включающего такие процессы как:

- процесс коммуникации – информационное взаимодействие между двумя или более лицами;
- процесс перемены в поведении, информации, знаниях, взаимопонимании, мировоззрении, в системе ценностей, навыках;
- процесс планирования в соответствии с определенной последовательностью с четко обозначенными или подразумеваемыми целями.

Самоорганизующаяся модель, на наш взгляд, должна включать два важных направления: продвижение новой информации и сопровождение развития образования.

Продвижение новой информации включает следующие основные этапы: проявление интереса, осознание необходимости, практическая проверка, использование в профессиональной деятельности.

Как отмечено в (1): «Методологической предпосылкой формирования теоретических основ сопровождения развития в образовании стала концепция свободного выбора как условия развития. Педагогический смысл сопровождения состоит в усилении позитивных факторов развития и нейтрализации негативных, что позволяет соотносить сопровождение с внешними преобразованиями, благоприятными для поддержки, подкрепления внутреннего потенциала субъекта развития. В логике системно-ориентационного подхода сопровождение рассматривается как взаимодействие, направленное на оказание помощи субъекту развития в решении проблем».

Как продвижение новой информации, так и сопровождение развития образования в условиях информатизации образования непосредственно связано с использованием информационных и коммуникационных технологий. При этом преимущество в реализации самоорганизующейся модели имеют, на наш взгляд, коммуникационные технологии.

Наиболее важным средством коммуникационных технологий является глобальная сеть Интернет, которая количественно развивается экспоненциально и в настоящее время претерпевает качественные изменения, представляющие



интерес и требующие практической проверки для возможного дальнейшего использования в профессиональной деятельности специалистов сферы образования.

В 90-х годах двадцатого века коммуникационное взаимодействие осуществлялось по схеме "владелец сайта > сайт > пользователь Сети", то есть пользователю по большей части отводилась достаточно пассивная роль потребителя услуг. Активное участие пользователей было возможно через создание персональных Web-страниц, участие в чатах, телеконференциях, списках рассылки и т.д., что затрудняло продвижение новой информации.

В это же время развитие Интернета шло и в направлении возможного участия пользователя Сети в наполнении контента, создании «социальных сетей», упорядочивании всех пластов знаний, своеобразной «дефрагментации» глобальной сети.

В конце XX века была сформулирована концепция "головы и хвоста": кто определяет контент Сети - владельцы сайтов или пользователи? Развитие социальных сервисов, широкое внедрение новых технологий привело к появлению термина Web 2.0. Автором концепции Web 2.0 является Тим О'Рейли, а классическим объяснением считается его статья «Что такое Web 2.0» (2). Web 2.0 с контентом по запросу и сервис-ориентированной архитектурой (SOA) позволяет с качественно новых позиций подойти к процессу образования, так как коммуникативные технологии позволяют создавать сетевую семантическую структуру с ассоциативными связями. Важным в настоящий момент является и тот факт, что технологии Web 2.0 находятся в стадии развития и своевременное влияние педагогического сообщества на социальные сервисы позволит, на наш

взгляд, оказать влияние на траекторию движения формируемых сервисов.

Можно выделить следующие составляющие, определяющие концепцию Web 2.0:

1. Использование технологии Ajax. Ajax (Asynchronous Javascript And XML) - комбинированное использование языков программирования JavaScript и XML для создания полноценных пользовательских интерфейсов. Одной из наиболее важных особенностей AJAX является то, что основная нагрузка по обработке ложится на браузер пользователя, а обмен данными между сервером и компьютером пользователя минимизирован. Использование AJAX снижает объём трафика. Это основной компонент Web 2.0.

2. Демократия. Участие каждого пользователя в наполнении и изменении контента, его персонализации, реализация принципа «длинного хвоста».

3. Отсутствие договорных, включая финансовые, отношений между пользователями и между пользователем и владельцем сайта.

4. Создание сетевых веб-приложений. Все больше приложений получают свои Web-аналоги, избавляя пользователей от необходимости устанавливать дополнительное программное обеспечение на локальном компьютере.

В настоящее время наибольшее распространение получили следующие технологии Web 2.0.

1. Netvibes. Суть сервиса - "создай свою стартовую страницу". Пользователю предоставляется удобный и гибкий интерфейс с вкладками, на которых можно произвольно размещать инструменты из обширной базы.

2. Flickr. Сервис обмена изображениями. Среди преимуществ - тематические метки, облегчающие поиск нужных изображений и пользователей.



3. Last.fm. Объединение пользователей со схожими музыкальными вкусами путем "скробблинга" - доставки списков воспроизведения пользователей на сервер Last.fm.

4. YouTube. Сервис обмена видео-файлами, с использованием меток, списков воспроизведения.

5. BlogMarks. Сервис для хранения ссылок и обмена ими. Активно используются метки, пользователи образуют "социальные сети" по интересам.

6. Википедия. Интернет-сервисы, позиционируемые как справочники и энциклопедии. Название родилось благодаря сайту wikipedia.org. Википедия представляет собой базу справочной информации с предоставлением практически каждому пользователю возможности редактировать данные.

7. Блоги. Интерактивные сетевые дневники.

8. FOAF (Friend Of A Friend). Подписка на новости и материалы тех пользователей, которые находятся в так называемом «списке друзей».

9. RSS (Really Simple Syndication). Технология экспорта гипертекста, используемая для создания новостных лент.

10. Сервисы обмена. Эти ресурсы наполняются за счет пользователей, предоставляя им место для различных файлов – музыки, фильмов, документации и т.п.

11. Сайты совместного документопользования. Подобные сервисы дают пользователям возможность одновременного и совместного использования документов – можно создавать, изменять, удалять информацию, доступную для общего пользования. При этом исчезает необходимость в установке программного обеспечения на локальных компьютерах. В данной области признанным лидером является сервис Writely.

12. DIGG. Пиринговая лента новостей. Каждая запись здесь проходит через процедуру голосования. На первую страницу сайта попадают только записи, набравшие наибольшее количество голосов.

О важности сервисов Web 2.0 говорит тот факт, что журнал Times, традиционно называющий в последнем номере человека года, в этом году удостоил такого титула всех, кто пользуется сервисами Web 2.0 (3).

Анализ сервисов Web 2.0 позволяет предположить, что их использование в рамках адаптивной информационной среды вуза будет способствовать реализации саморазвивающейся педагогической среды, так как позволит решить следующие задачи:

1. Аккумулировать и транслировать информацию, способствовать приобретению опыта не только путем восприятия текстов, но и созданием собственных текстов, развитию теории и практики инфовзаимодействия. При этом адаптивная информационная среда вуза становится системой, в которой существует возможность педагогизации и систематизации учебно-воспитательной информации, происходит рост числа взаимодействий между локальными субъектами на основе качественной информации.

2. Определить характер взаимодействия педагогически упорядоченных и неупорядоченных источников получения информации и, как следствие, выявить закономерности и принципы педагогического взаимодействия.

3. Сформировать устоявшиеся микросреды с обогащением их педагогически значимыми событиями.

4. Реализовать нелинейный стиль мышления, когда в процессе диалога устраняется неоднозначность теоретических построений.



5. Реализовать инициативы, то есть малые изменения, которые могут повлечь базовые изменения в системе.

6. Создавать экспертные обучающие системы, реализующие принцип конструктивного обучения с созданием базы знаний и управление за ходом обучения.

Построение адаптивной информационной среды вуза предполагает решение следующих задач:

1. Формирование знаний об изучаемой предметной области.

2. Формирование педагогических приемов и стратегии обучения.

3. Формирование познавательной и мыслительной деятельности.

Если каждая из перечисленных задач будет интегрирована в той или иной степени и найдет свое место в учебно-воспитательном процессе, то с течением времени удастся выработать наиболее рациональный подход к организации учебного процесса и реализовать таким образом саморазвивающуюся педагогическую среду.

Залогом успеха формирования саморазвивающейся педагогической среды является участие в ее формировании экспертов. При этом от них требуется весьма существенная по объему работа, в то же время лучшие специалисты, как правило, люди занятые, загруженные основной работой. Возникает необходимость стимулировать их интенсивную, творческую работу по продвижению новой информации и сопровождение развития образования. Использование социальных телекоммуникационных сервисов позволит решить эту задачу.

В этих условиях возникает необходимость создания на базе института одного из элементов саморазвивающейся педагогической среды - единой системы адаптивной информационной поддержки педагогического сообщества на основе создания интеллектуальной информаци-

онной среды по технологии Википедия. Предлагается создание и использование Intranet сайта по технологии Медиавики для решения следующих задач:

1. Формирование информационной культуры педагогов, знакомство их с потенциальными возможностями компьютерной техники и выработка умений использования ее в учебном процессе.

2. Подготовка выпускника вуза, готового стать членом информационного общества.

3. Формирование информационно-педагогической компетентности.

4. Развитие способностей оперирования информацией, творческого решения проблем науки с акцентом на индивидуализацию образовательных программ.

5. Формирование личностно-ориентированного взаимодействия преподавателя и обучаемого.

6. Формирование прогностического подхода к образованию.

7. Реализация принципа опережающего образования.

Предлагается следующая структура Intranet сайта.

1. Тезаурус. Осуществляется необходимая подготовка пользователей к восприятию информации, проявлению интереса и осознанию необходимости использования сайта в профессиональной деятельности.

2. Логико-прагматическая составляющая. Осуществляется практическая проверка способов решения проблемы. При этом пользователь заинтересован в решении и имеет многоальтернативные возможности в достижении цели.

3. Логико-профессиональная составляющая. Использование оптимизированных знаний в профессиональной деятельности.

Компоненты Intranet сайта можно представить в следующем виде (рисунок 1)

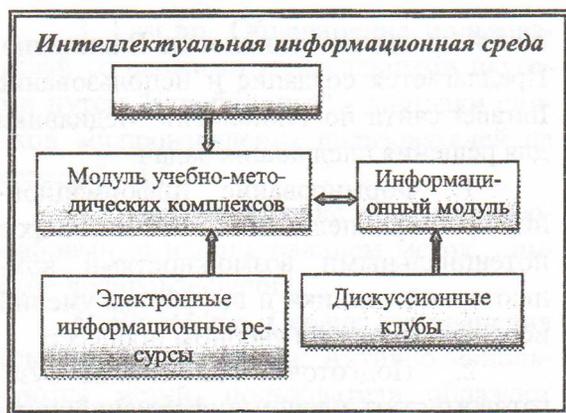


Рисунок 1. – Структура Intranet сайта.

Разрабатываемый Интранет-сайт позволит реализовать следующие функции:

1. Наполнение сайта контентом. Осуществляется независимое формирование содержимого сайта с возможностью его корректировки, сохранения истории внесения изменений, включением в содержимое экспертных оценок.

2. Построение динамических связей между отдельными материалами. Осуществляется формирование семантической структуры сайта с ассоциативными связями между элементами.

3. Формирование иерархической структуры сайта. Создание при разработке сайта категорий и добавление к контенту ссылок на категорию позволит структурировать контент с возможной корректировкой категорий и сформировать классификатор содержания.

4. Формирование стратегий обучения. Свободное участие в наполнении содержания позволит, на наш взгляд в рамках государственных образовательных стандартов оптимизировать стратегию обучения в рамках ступенчатого уровня образования.

5. Увеличение времени полураспада компетентности. В период экспоненциального роста информации использование семантической структуры позволит в значительной степени уменьшить

время, затрачиваемое на поиск требуемой информации.

6. Расширение информационного пространства с сохранением степени его контролируемости. Возможность корректировок и внесения изменений, в том числе экспертных, позволит преподавателю осуществлять контроль за контентом.

7. Становление профессионально-компетентного специалиста. Возможность самореализации студента по требуемой траектории позволит сформировать необходимые знания и качества.

8. Формирование открытой адаптивной архитектуры. Открытость архитектуры выражается в ее способности к постоянному образованию новых связей (категорий) и соотносится с открытостью позиций участников образовательного процесса, выражающуюся в непрерывном активном их взаимодействии с окружающим миром и между собой. Использование принципа «угасающей помощи» в условиях априорной определенности позволит реализовать оптимальную траекторию формирования архитектуры информационно-образовательного пространства.

Литература

1. Бережнова Л.Н., Богословский В.И. Полифункциональность сопровождения в педагогическом университете // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2003. – №1.
2. *What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software* by Tim O'Reilly 09/30/2005 <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>.
3. *Time*, № 12, 2006.
4. П.В. Самольсов, Т.Ю. Ромащенко. *Нелинейные процедурные знания - основа построения систем дистанционного обучения* // *Образование и общество*. – М., 2001.



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.

* * *



ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕРВИСОВ WEB 2.0 В ВУЗЕ

*В.В. Малиатаки, О.В. Руденко,
В.С. Тоускин, В.В. Красильников*

Процесс модернизации образования обуславливает непрерывное увеличение объема и изменение содержания знаний, умений и навыков, которыми должно овладеть современное поколение, нацеливая образовательную систему России на выпуск специалистов, способных самостоятельно ориентироваться в больших потоках профессионально-ориентированных знаний и подготовленных к полноценной и эффективной профессиональной деятельности в условиях информационного общества.

В этих условиях интенсивное развитие сферы образования на основе использования информационных и телекоммуникационных технологий становится важнейшим национальным приоритетом.

Качественное обновление содержания процесса обучения и распространение информационных технологий в системе образования требует разработки методологии внедрения информационных технологий в учебный процесс и систему управления образованием, проведения переподготовки преподавательского состава и развития новых образовательных технологий и электронных образовательных ресурсов, формирования информационно-образовательной среды учебных заведений.

Не вызывает сомнения тот факт, что обучение в рамках информационно-образовательной среды должно вестись с учетом основных дидактических принципов доступности, научности, систем-

ности и др. Современные информационные технологии обучения делают необходимым введение, обоснование и раскрытие еще одного общего принципа, который, хотя и присутствовал всегда в процессе обучения, но не являлся основополагающим. Ардеев А.Х. (1) называет этот принцип принципом когнитивности коммуникации, призванным раскрыть особенности взаимодействия, организации диалога между обучаемым и обучающим, в данном случае между компьютером и пользователем. Таким образом, информационные технологии как средство обучения объединяют в себе средство, инструмент обучения и субъект.

Интеграция информационных технологий в учебный процесс способствует реорганизации процесса познания, в ходе которого обучаемый становится создателем, а учебный материал становится средством достижения созидательной цели.

При использовании информационных технологий в образовании традиционное взаимодействие между преподавателем и студентом претерпевает серьезные изменения. Новые информационные технологии становятся необходимым связующим звеном процесса обучения, а обучающийся, в свою очередь, превращается из объекта обучения в субъект благодаря различным особенностям обучения с применением компьютера.

Становится возможным ориентировать образовательный процесс на личность, обеспечить информационную насыщенность и гибкость методики обучения, активную, осознанную и самостоя-



тельную позицию студента, его интерактивную связь с различными образовательными ресурсами, возможность включения в образовательные сообщества, погружающие обучающегося в особую информационную среду, которая наилучшим образом мотивирует и стимулирует процесс обучения.

Применение современных информационных технологий позволяет развивать новые формы и методы обучения; использовать компьютерные обучающие, контролируемые и тестирующие программы, электронные учебники; включать в процесс обучения новые направления, отражающие современные научные достижения; дополнять или даже заменять линейную структуру обучения нелинейной с использованием гипертекстового или гипермедийного представления образовательной информации.

В настоящее время в систему высшего образования активно внедряются Web-технологии, Интернет-технологии и другие новейшие средства ИКТ, позволяющие расширить и качественно изменить информационно-педагогическое обеспечение учебной, научной и исследовательской деятельности и решать задачу формирования личности, конкурентоспособной и успешной в информационной среде.

Использование динамических гипертекстовых документов в системе высшего образования открывает новые возможности, с одной стороны, для активизации учебно-познавательной деятельности студентов по любой из изучаемых дисциплин, а, с другой стороны, для реализации новых направлений обучения информатике и другим предметам в высшей школе.

В этой связи Web 2.0 становится перспективным направлением развития педагогической науки.

Web 2.0 - термин, определяющий второе поколение сетевых сервисов, расположенных в Интернете, которые позволяют пользователям совместно работать и обмениваться информацией. Новый подход подразумевает активную сопричастность пользователей к деятельности ресурса, при этом большое (если не основное) значение придается контенту, созданному пользователями.

Смешивание данных из различных источников является очень мощным потенциальным инструментом создания новых приложений непосредственно в момент возникновения в них потребности, из комбинации уже имеющихся данных и веб-сервисов.

Социальные сервисы – это современные средства, сетевое программное обеспечение, стимулирующее возникновение сетевых сообществ, т.е. объединений групп пользователей, поддерживающих общение и ведущих совместную деятельность при помощи компьютерных сетевых средств.

С развитием компьютерных технологий у сетевых сообществ появляются новые формы для хранения знаний и новые программные сервисы, облегчающие управление и использование этих знаний новичками, находящимися на периферии сообщества (4).

Среда сетевых сообществ наполнена объектами, агентами и ситуациями, которые помогают нам думать по-новому и воспитывать в себе качества, необходимые для формирования конкурентоспособной личности.

Сетевые сообщества могут служить педагогической практике для решения следующих задач:

- Коллективность, т.е. переход от индивидуальной позиции к пониманию роли и значения других людей, других способов конструирования реальности.

- Толерантность, т.е. воспитание человека, способного смотреть на собы-



тия с разных точек зрения, способного понять позицию другого человека. Расширение горизонтов общения, которому способствуют информационные технологии, приводит к тому, что мы все чаще сталкиваемся с людьми из незнакомых ранее социальных культур и слоев. Мы должны быть готовы понимать их и объясняться с ними.

- Освоение децентрализованных моделей. От участников совместной деятельности не требуется синхронного присутствия в одном и том же месте, в одно и то же время. Каждый член сообщества может выполнять свои простые операции.

- Критичность мышления. Коллективная деятельность множества агентов, готовых критиковать и видоизменять гипотезы, играет решающую роль при поиске ошибок, проверке гипотез и фальсификации теорий. Существование в рамках гипертекста Вики-Вики различных точек зрения делает сетевые сообщества важным средством для освоения навыков критического мышления.

- Включение школьников, студентов и преподавателей в реальную сетевую деятельность.

- Освоение сетевых умений и навыков. Совместная деятельность в сетевых сообществах предполагает, что современный человек должен быть способен использовать богатство информации, хранимой в подключенных к Сети компьютерах; использовать для поиска и обработки информации сетевые информационные сервисы, сетевые социальные сервисы; думать и действовать в меняющихся условиях.

Использование технологий Web 2.0 открывает перед педагогической практикой следующие перспективы:

1. Использование открытых, бесплатных и свободных электронных ресурсов.

2. Самостоятельное создание сетевого проекта учебного содержания.

3. Освоение информационных концепций, знаний и навыков работы с информацией. Среда информационных приложений открывает принципиально новые возможности для деятельности, в которую чрезвычайно легко вовлекаются люди, не обладающие специальными знаниями в области информатики.

4. Наблюдение за деятельностью участников сообщества практики. Общение между людьми все чаще происходит не в форме прямого обмена высказываниями, а в форме взаимного наблюдения за сетевой деятельностью при помощи технологий Web 2.0.

В результате распространения социальных сервисов в сетевом доступе оказывается огромное количество материалов, которые могут быть использованы в образовательных целях.

Главное достижение Web 2.0 – бесплатная и претендующая на всеохватность всемирная энциклопедия, созданная энтузиастами на добровольных началах. Wikipedia (свободная энциклопедия) появилась в январе 2001-го; в ее основе лежит технология «Вики-Вики». Термин wiki – происходит от гавайского слова, означающего «быстро». Вики – это коллекция взаимосвязанных между собой записей, среда для быстрого гипертекстового взаимодействия (3). В этом проекте каждый пользователь может сочинить словарную статью о чем угодно, а главное – исправить, дополнить или изменить чужую, таким образом, содержание сайта могут редактировать множество авторов. При этом изменения проявляются сразу же, но легко можно вернуться и к любой из предыдущих версий. Основных правил два: статья должна быть нейтральной и объективной, а ее содержание – проверяемым, то есть основываться на уже опубликованных материалах. Большая часть



вики доступна свободно, но есть и не-большой внутренний раздел, редактирование которого возможно только разработчиками, кроме того Wikipedia поддерживает разграничение прав различных групп пользователей.

Студенты, работающие в этом сервисе, могут знакомиться с различными материалами, находящимися непосредственно внутри данной информационной системы. При этом преподаватели и студенты могут оставлять свои заметки и аннотации на полях статьи, причем каждая статья в рамках Медиа-Вики связана со страницей обсуждения, где могут добавлять свои комментарии все заинтересованные участники. В среде Вики-Вики учебные материалы и их обсуждение объединены в общем пространстве. Кроме того, пользователи такой энциклопедии получают возможность видеть, сколько и какие именно комментарии связаны с той или иной статьей, именем того или иного автора.

Бесспорно, что онлайн-энциклопедия и база знаний – наиболее очевидные области применения Вики-технологий.

Не менее интересным сервисом Web 2.0 являются блоги или сетевые дневники. Блоги могут быть не только личными, но и групповыми (например, корпоративными) или общественными (открытыми). По содержанию их можно разделить на тематические или общие (2). Публичность или хотя бы доступность определённому множеству пользователей Сети является отличительной особенностью блогов, предполагающей наличие сторонних читателей, которые могут вступить в публичную полемику с автором (как в отзывах к блог-записи, так и в своих собственных блогах).

Использование сетевых дневников открывает широкие возможности для образования, делая их открытой или закрытой средой для организации педаго-

гических дискуссий (преподаватели и студенты, оперирующие разными точками зрения на один и тот же вопрос, приходят в итоге к некому общему знанию) с возможностью получения коллективной обратной связи. Блоги могут быть не только хорошей средой для рождения новых идей, но и основой неофициального общения участников образовательного процесса, позволяющего оценить и осмыслить происходящие вокруг события, дать свою оценку окружающей действительности, передать свое восприятие мира.

Заслуживает внимания и такой сервис как новостные ленты, которые могут быть созданы как внутри блоггинга (собирая различные блоги в одну ленту, возможно сформировать свое персональное издание с индивидуальным рубрикаторм), так и вне его. Пользователи могут, подписавшись на интересующие их новости и образовательные материалы, получать информацию об обновлениях педагогических ресурсов, просматривать заголовки и анонсы свежих публикаций, не посещая их.

Подобным сервисом является BlogMarks – используемый для хранения ссылок и обмена ими.

В педагогической деятельности будет полезной и такая технология Web 2.0 как сервис обмена информационными ресурсами (музыкой, видео, документацией и т.п.), пополняемыми самими пользователями и находящимися в свободном доступе. Эти ресурсы могут использоваться в процессе обучения, расширяя и дополняя его содержание, и становясь единицами учебного контента. Состав образовательного контента вуза должен быть адекватным целям и задачам подготовки специалистов, отвечать необходимым требованиям и способствовать повышению эффективности ИКТ в учебном процессе.



В условиях модернизации системы высшего образования привлекательность использования социальных сервисов Web 2.0 очевидна. СГПИ как инновационный вуз осознает открывающиеся перспективы использования данной технологии и в настоящее время работает над созданием внутривузовского сетевого педагогического сообщества.

Wiki-проект информационно-образовательной среды Ставропольского государственного педагогического института будет представлять собой совокупность учебно-методических комплексов по учебным дисциплинам, объединенным по отдельным специальностям и сгруппированным по факультетам. В такой учебно-методический комплекс предполагается включить лекции, лабораторные работы, практические задания, словари терминов, учебные пособия, программы дисциплин и т.п.

Таким образом, использование технологий Web 2.0 в обучении помогает реализации идеи развивающего обучения, совершенствованию форм и методов организации учебного процесса, обеспечивают переход от механического усвоения к овладению фактическими умениями самостоятельно приобретать новые знания.

Литература

1. Ардеев А.Х. *Образовательная информационная среда как средство повышения эффективности обучения в университете: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08.* - М.: РГБ, 2005.
2. В. Колесник *Что такое блог?* <http://www.kolesnik.ru/2005/blog>
3. *Википедия своими руками. WikiWikiWeb:*

от идеи до философии. – Компьютера, 2006. №40

4. Патаракин Е. Д. *Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю / Е. Д. Патаракин – М.: Интуит.ру, 2006.*

Сведения об авторах

Тоискин Владимир Сергеевич – кандидат технических наук, заведующий кафедрой прикладной информатики и информационных технологий Ставропольского государственного педагогического института. Сфера научных интересов – информатизация образования, образовательный менеджмент, телекоммуникации. Автор более 160 публикаций, из них 2 учебника, 34 учебных пособия. Имеет 21 авторских свидетельств на изобретения.

Красильников Владимир Вячеславович – кандидат технических наук, начальник управления информатизации Ставропольского государственного педагогического института. Сфера научных интересов – информатизация образования, телекоммуникации. Автор более 50 публикаций, из них 7 учебных пособий. Имеет 12 авторских свидетельств на изобретения.

Малиатаки Виктория Викторовна – аспирант Ставропольского государственного педагогического института, ассистент кафедры прикладной информатики и информационных технологий, инженер управления информатизации. Сфера научных интересов – информатизация образования. Опубликовано три статьи.

Руденко Ольга Викторовна – старший преподаватель кафедры прикладной информатики и информационных технологий, сотрудник управления информатизации Ставропольского государственного педагогического института. Сфера научных интересов – информатизация образования, сетевые технологии в обучении.

* * *



ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ, КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ-ХОРЕОГРАФОВ

Р.Р. Магомедов, И.С. Бушенева

В формировании профессиональной подготовленности специалистов высшей квалификации могут и должны играть существенную роль ценности физической культуры. Однако ряд специалистов в этой области (6, 10 и др.) отмечают отсутствие в образовательном процессе высших учебных заведений направленности на взаимосвязь будущей профессиональной деятельности выпускников и их образованности в сфере физической культуры как важной составляющей профессиональной готовности специалиста-хореографа.

Физическая культура создает благоприятные возможности для эстетического воспитания студентов при условии, что содержание занятий будет иметь эстетическую направленность (20 и др.).

В педагогической, психологической и методической научной литературе проблема эстетического воспитания студентов через учебный процесс и внеаудиторную работу рассматривалась исследователями (5, 21 и др.).

Следует отметить, что специальному изучению профессионально-ориентированного физического воспитания студентов-хореографов, с эстетической направленностью, уделили внимание лишь некоторые педагоги-исследователи (1, 19, 22). По их мнению, физическая культура играет боль-

шую роль в формировании эстетических вкусов и идеалов личности студента-хореографа.

В настоящее время педагогической наукой предлагается ряд продуктивных идей и подходов к совершенствованию эстетического воспитания в профессиональной подготовке студентов хореографического отделения. Однако многие вопросы еще остаются нерассмотренными. Во многом это объясняется тем, что данная проблема в вузовской подготовке часто рассматривается локально, без должного учета дидактических условий эстетического воспитания студентов на занятиях физической культурой и классическим танцем, и только с позиции отдельных методических подходов без учета особенностей специальной подготовки. В настоящее время отсутствует четко выраженная связь между уровнем развития физической культуры личности будущего специалиста-хореографа и его профессионально-ориентированной образованностью в области физической культуры, а также успешностью в профессиональной деятельности. Отмеченное актуализирует проблему становления высшего образования в области физической культуры и его ветви – профессионально ориентированного, прикладного образования с целевой установкой развивать личность будущего специалиста, определять целенаправленное формирование знаний и профессиональных способностей необходимых в хореографии.

В практической деятельности педагога предусматривается развитие у студентов-



хореографов педагогических и физических качеств для их будущей профессиональной деятельности. Предполагается коллективный и двусторонний процесс, имеющий цель всестороннее развитие личности. Формирование полноценной личности студента на занятиях физической культурой, обеспечивает гуманизацию процесса воспитания с учётом индивидуальных особенностей каждой личности, который включает в себя: развитие высоких эстетических идеалов, стремление к физическому совершенству и овладению жизненно важными двигательными умениями и навыками. Для будущего хореографа важно овладеть понятиями о красоте тела, специальными знаниями и понятиями о пластике движения непосредственно сочетаемых с миром музыки, искусства и человеческой природы.

На основании вышеизложенного, мы выделили главные компоненты эстетического отношения будущего специалиста к действительности: эстетическое восприятие, эстетическое чувство, эстетическое переживание, эстетический вкус, эстетические потребности, эстетическое сознание, эстетический идеал, эстетическое суждение, эстетическая деятельность.

Однако физическая культура личности студента хореографического отделения и общая высшая профессионально-ориентированная образованность будущих хореографов пока еще не рассматриваются как важные составляющие профессиональной готовности выпускника педагогического вуза. Это требует практического анализа системы физкультурного образования учащейся молодежи и выработки концептуальных основ его перестройки. При этом одной из базовых позиций перестройки является профессиональная ориентация процесса физкультурного образования. Такой подход заставляет обратить особое внимание на содержание учебно-

воспитательного процесса физкультурного образования с учетом специфики исследуемой проблемы.

Как отмечалось выше для целенаправленного формирования знаний и профессиональных способностей, необходимых в хореографии, мы разработали авторскую программу по дисциплине физическая культура «Методика профессионально-ориентированной двигательной-пластической подготовки», где большое внимание отводится эстетическому воспитанию.

Эстетическое воспитание и профессионально-ориентированная двигательная-пластическая подготовка на занятиях физической культурой, рассматривается нами в единстве учебно-воспитательного процесса.

Для успешного решения задач эстетического воспитания на теоретических, инструктивно-методических и практических занятиях физической культурой формируются профессиональные и прикладные умения и навыки.

Исследование А. Малюкова (16), показало, что формировать, развивать, воспитывать убеждение в неразрывной связи интеллектуального, эстетического, нравственного и физического воспитания, необходимо для совершенствования личности.

Мерой и показателем уровня эстетического развития и воспитания студентов хореографического отделения служит его эстетическая культура, которая включает в себя творчество и восприятие искусства во всех его видах и жанрах.

Эстетическая культура студента-хореографа может ограничиться осмыслением и осознанием мира искусства, однако для овладения профессионально-прикладной двигательной пластической составляющей, студенту необходимо развитие эстетического восприятия: зрительного, звукового, пространственного



и т.д. Занятия физической культурой обладают огромными возможностями для формирования эстетического воспитания студентов, и развивают способность воспринимать, чувствовать и правильно понимать прекрасное в жестике, в характере и в отточенных до высокой степени совершенства движениях.

Под влиянием правильно организованных физических упражнений, студент развивается гармонично, движения и действия становятся изящными, энергичными и красивыми. Занятия прикладными видами спорта, такими как, художественная и спортивная гимнастика, акробатика, спортивные танцы, вплотную соприкасаются с искусством, между которыми трудно провести грань отличия, где заканчивается спорт, а где начинается искусство. Воспитывая эстетическую культуру, студент-хореограф на занятиях классической и народной хореографией, постоянно сталкивается с проявлением прекрасного. Прекрасное в искусстве это высшая форма освоения и переработки всех впечатлений бытия в прекрасное.

Таким образом, связь занятий профессионально-ориентированной двигательной-пластической подготовкой с эстетическим воспитанием имеет действенный характер, так как позволяет формировать внешне красивый облик, вкус и чувство прекрасного у студентов-хореографов. Одновременно эффективно эти занятия влияют на воспитание профессионально-ориентированных двигательных-пластических качеств, в основу которых входят основные рабочие движения хореографа, такие как, пластичность, выразительность, гибкость, прыгучесть и т.д.

Двуединство формирования у студентов-хореографов эстетической направленности и профессионально-ориентированной двигательной пластики дает возможность педагогу подбирать

наиболее эффективные двигательные-пластические задания в соответствии с их формой и содержанием. Выполнение двигательных-пластических упражнений взаимосвязано с проявлением различных чувств: восторга, радости, восхищения, напряженности, неуверенности, которые проявляются через ощущения хорошо освоенных различных форм пластических движений, от элементарных до сложных, что составляет основу для положительных эмоциональных переживаний в процессе занятий.

Ряд авторов в своих исследованиях придерживаются следующей точки зрения: они считают, что эстетическое воздействие на профессионально-прикладные действия можно значительно усилить при специальной направленности физических упражнений, формулируя конкретные задачи, используя для этих целей специфические средства, различные формы занятий, в том числе и самостоятельные домашние задания по физической культуре в свободное время (2, 4).

Эстетическое содержание профессионально-ориентированных двигательных-пластических упражнений направлено на развитие следующих качеств: чувства пространства и времени; аналитического чувства; чувства ритма; чувства меры; единства содержания и формы физических упражнений; единства частей двигательного акта; единства гармонии человека и окружающего мира.

Чувство пространства и времени позволяет с достаточно большой точностью обеспечивать распределение мышечных усилий во время выполнения того или иного действия (удержание равновесия, координационно-сложные упражнения, прыжки, повороты и т.д.).

Аналитическое чувство в значительной степени связано с аналитико-синтетической деятельностью коры



больших полушарий головного мозга. На первом этапе обучения выполнение нового упражнения характеризуется неточностью, излишним напряжением мышц, что является результатом иррадиации возбуждения в коре больших полушарий. Под воздействием нагрузки на организм одновременно развивается внутреннее дифференцировочное торможение, и уточняются двигательные действия.

В развитии дифференцировочного торможения значительную роль играют словесные раздражители, то есть команды, указания педагога. В процессе многократного выполнения двигательнопластического действия, происходит постепенный переход от грубых дифференцировок к более тонким, благодаря чему осуществляется коррекция вначале в ведущем звене техники, а затем в деталях.

В процессе усвоения техники изучаемого двигательнопластического упражнения формируются эстетические представления и чувства, способствующие созданию художественного образа, что позволяет более успешно конструировать модель двигательнопластического действия как эстетический идеал, соответствующий индивидуальным вкусам и представлениям каждого. Благодаря этому одно и то же пластическое движение в исполнении разных студентов приобретает свою индивидуальную особенность. Чем лучше развито аналитическое чувство, тем объективнее восприятие как структурного содержания двигательнопластического акта, так и его эстетического оформления.

Чувство ритма – одно из основных условий, обеспечивающих эффективность усвоения двигательных действий. При обучении студентов профессионально-ориентированным двигательнопластическим действиям, необходимо прежде всего построить теоретическую

модель ритмических движений, составляющих его содержание. Характер ритмических движений определяется структурой функциональной системы, обеспечивающей обратную афференцию, то есть связь, идущего от рабочего органа к регулирующим нервным центрам. Возникший рецепторный сигнал от мышечных, сухожильных, тактильных рецепторов в виде нейронной импульсации циркулирует по замкнутому кольцу, одновременно выполняя роль таймера и программы, определяющих характер ритмической активности (14).

Оптимальное соотношение временных, пространственных и силовых характеристик обуславливает рациональный ритм выполнения пластических упражнений, а также обеспечивает эффективность и экономичность движений только тогда, когда находятся в единстве *функционального и эстетического* (18).

Чувство меры в двигательной деятельности проявляется в точности соотношения формы и содержания двигательного акта, его пространственно-временных характеристик, пропорций, соразмерности распределения мышечных усилий. Нарушение чувства меры приводит к искажению структурного единства двигательного действия.

В физическом воспитании *формой* является внешнее восприятие двигательного действия, а *содержанием* – функциональные изменения в организме под воздействием мышечной нагрузки. Форма и содержание составляют единое целое и не могут существовать раздельно. Единство формы и содержания обусловлено закономерностями естественного развития и совершенствования организма, которые не позволяют недооценивать одно в ущерб другому. Чем сложнее содержание, тем разнообразнее формы его выражения.

Содержание и форма влияют друг на друга, составляя *единую динамиче-*



скую систему. По мере усложнения задач эстетического воспитания происходит закономерное увеличение разнообразия используемых форм, усложнение содержания, обусловленное повышением уровня пластической подготовленности, поэтому данный процесс является непрерывным и приводит к качественным преобразованиям.

Элементы двигательного акта неодинаковы по своей структуре и функциональной значимости. Усвоение двигательного-пластического действия начинается с выделения главного элемента в упражнении, который по мере овладения движением выступает связующим звеном с второстепенными элементами движения. Если нарушается *единство частей двигательного акта*, то это приводит к снижению его эстетического восприятия.

Единство гармонии человека и окружающей мира выступает мерой качества усвоения двигательного-пластического действия. В сущности физических упражнений заложена возможность гармонического отношения человека с окружающей действительностью, что обуславливает всестороннее развитие личности, ее стремление к совершенству, к эстетическому идеалу. Выполнение пластических движений должно пробуждать в студентах светлые чувства, положительное отношение к окружающему миру, поддерживать стремление к прекрасному. О достижении гармонии при выполнении пластических движений можно судить не только по уровню технического мастерства, но и по свободе, легкости исполнения, чувству радости, выразительности передающимся от исполнителя к зрителю.

Основной характеристикой профессионально-ориентированной двигательного-пластической подготовленности студентов-хореографов являются **эстетические эмоции**.

Эмоции – уникальное творение живой природы, наиболее универсально реализованное в человеке. Они устроены так, что оказались на линии слияния двух миров – материального и идеального, обеспечивая преобразование разных видов энергий, воздействующих на индивида, в психическую энергию и обратно.

Эмоция выполняет роль посредника в преобразовании материальных внешних и внутренних воздействий в психическую энергию (11).

К.Е. Изард (9) определяет эмоции как «психофизиологический механизм, при помощи которого на «психическом» уровне отражения действительности под влиянием внешних воздействий изменяется внутренняя среда организма». Он считает, что эмоции «составляют «всеобщий» момент, «язык», при помощи которого связываются, спаиваются отдельные звенья целостного процесса отражения действительности».

Искусство и интеллектуально-творческая деятельность неразрывно связаны с эмоцией интереса, последний играет важную роль в развитии артистических, и эстетических форм деятельности. Для того чтобы стать артистом, человек с раннего детства должен быть заинтересован в формировании и развитии соответствующих навыков. Так, например, хореограф должен обладать определенной танцевальной техникой. Освоение технической стороны само по себе требует большой мотивации и значительных затрат энергии, но одних технических навыков еще недостаточно. Балетный танцор должен уметь восхищаться человеческим телом и его возможностями, уметь выражать различные эмоции и аффекты движениями тела.

Судить об эмоциональном состоянии человека позволяют сопутствующие эмоциям определенные выразительные движения. Еще в начале прошлого века за



рубежом в области психологии проблему выразительных движений начали развивать в своих работах В. Вундт, У. Джеймс, В. Кэннон, Т. Рибо. В нашей стране – С.Л. Рубинштейн, В.М. Бехтерев, С.С. Корсаков, М.С. Каган. Интерес к проблеме выразительных движений привел к необходимости разработки теории выразительных эмоций (17).

Одним из видов выразительности у студентов-хореографов, является эмоциональная выразительность и определяется как главный критерий в хореографической деятельности. С психологической точки зрения профессионально-ориентированная двигательнопластическая подготовка у студентов-хореографов, на занятиях физической культурой является главным критерием гармоничного выразительного движения.

Выразительные эмоциональные движения имеют отношение к человеческой коммуникации, и являются показателями психического состояния человека, то от этих выразительных движений следует отличать двигательные и вегетативные реакции. Вегетативные – это сосудистые, дыхательные, выражающие физиологическое состояние организма. Двигательные реакции – это рефлекторные, произвольные движения, такие как мигание, защитные движения и т. д. (14).

Эстетическое воспитание и профессионально-ориентированная двигательнопластическая деятельность студента-хореографа предусматривает воспитание способности целенаправленно воспринимать и понимать психофизиологическое состояние организма.

Поскольку одно и то же движение можно рассматривать как выражение психического состояния человека, и как выражение физиологического состояния организма. Телодвижение, выражающее физиологическое состояние организма,

само представляет собой часть этого состояния и о нем можно говорить в смысле выражения части целого. Выразительные движения сами являются частью выражаемых психологических состояний (9).

Л.С. Выготский (8) считал выразительные движения как трансляторы эмоций, то есть аккомпанемент к вербальному общению.

Выполнение различных выразительных движений на занятиях физической культурой зависит от проявления свойств темперамента студента, от динамики деятельности, а также от эмоциональной и экспрессивной сфер.

Эмоционально-эстетические чувства представляют собой продукт общественного воздействия. Они возникают при наличии определенного уровня интеллекта и отражают отношение предметов и явлений к высшим потребностям и мотивам деятельности человека как личности, осуществляют саморегуляцию уже не организма, а личности человека, влияя на взаимодействие этой личности с обществом, частью которого данный человек является.

М.С. Каган (13), выделяет две группы выразительных движений:

1. Составляющие природное и естественное в выразительном поведении человека.

2. Выразительные движения, которые составляют культурное, социальное и историческое в поведении человека.

Профессионально-ориентированная двигательнопластическая подготовка формирует у студентов-хореографов потребность в выразительном движении, опираясь на законы биомеханики. Не всякое движение становится знаком, выражающим состояние души, а лишь то, которое выстроено в процессе занятий профессионально-ориентированной дви-



гательно-пластической подготовкой и освоено как необходимое действие.

Сознательный уход от автоматизма в движении, ощущение развития движения как единого целого, точность, оригинальный колорит поз и жесты, на основе освоенных навыков – это слагаемые делающие движение выразительным.

Профессионально-ориентированная двигательно-пластическая подготовка предназначена для студентов-хореографов не для того, что бы только испытывать «поэтический экстаз», но также и для того, чтобы это состояние было послано, передано, направленно на зрителя, воспринимающего это действие как выразительный пластический акт, каковым является жест.

Л.Н. Сляднева (23) рассматривает особенность двигательной пластики человека, через образность двигательного действия. Жизненные реалии не создают условий для овладения навыками выразительного движения. Сложное выразительное движение – результат целенаправленной напряженной и кропотливой работы человека над своим двигательным аппаратом. Свое совершенство и действенную составляющую оно приобретает лишь как осмысленное действие, как продукт сознания.

Сила эмоций представлена в экспрессии, то есть в выразительности телодвижений. Каждое телодвижение используется личностью для разнообразных целей: для защиты, самовыражения, мимики, адаптации.

Изучением экспрессивного поведения у человека занимались такие ученые как: В.А. Барабанщиков, Т.Н. Малкова (3), Г. Вильсон (7), Т.Н. Малкова (16) и другие.

Экспрессия – информационно-энергетическая насыщенность телодвижений человека, отражающая силу и значимость переживаемых им внутренних и внешних воздействий (5).

Для прояснения некоторых позиций в поведении студента и особенностей эмоционального настроения на занятия физической культурой, педагог должен владеть методикой «эмоциональной идентификации» (4).

Так рассмотрим наиболее часто встречающиеся на занятиях модальные эмоции:

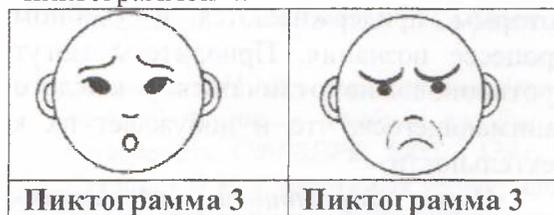
1. Экспрессивный эталон *радости* характеризуется динамической экспрессией, импрессивным подъемом и интенсивностью средней степени (нижний паттерн) и выражается пиктограммой 1.

2. *Печаль* характеризуется статической экспрессией, импрессивным спадом и интенсивностью высокой степени (верхний паттерн) и выражается в следующей пиктограмме 2.



3. *Гнев* характеризуется динамической экспрессией, импрессивным напряжением и интенсивностью высокой степени (верхний и нижний паттерн) и выражается пиктограммой 3.

4. *Удивление* характеризуется статической экспрессией, импрессивным подъемом и интенсивностью средней степени (верхний паттерн) и выражается пиктограммой 4.



5. *Презрение* характеризуется статической экспрессией, импрессивным подъемом и интенсивностью средней



степени (нижний паттерн) и выражается пиктограммой 5.



Пиктограмма 5

6. В силу специфики будущей профессиональной деятельности, а также наличие физических нагрузок на организм будущего артиста, необходимо научить студента противостоять усталости и негативным эмоциям. В такие периоды господства отрицательных эмоций, мотивационная сила устойчивого интереса имеет решающее значение для преодоления препятствий, встающих на пути творческой личности.

Эстетическое содержание занятий физической культурой студентов хореографического отделения, включает в себя профессионально-ориентированную двигательную-пластическую подготовку и дополняется такими составляющими, как: *художественный вкус; композиция; художественный образ; творческое воображение; мышление; интуиция и др.*

Художественный вкус предполагает умение расшифровать и организовать эстетический опыт, корректировать результаты, предвидеть перспективу развития своего пребывания в физкультурной деятельности. Определяя меру нужного, студенты выделяют приоритеты, которым придерживаются в учебном процессе познания. Приоритеты могут противоположно отличаться у каждого занимающегося, что и побуждает их к деятельности.

Под *композицией* понимается обобщенное художественное отражение действительности, облеченное в форму конкретного двигательного действия.

Художественный образ формирует яркий образ целостного строения упражнения, который способствует более

глубокому пониманию композиции, в двигательной-пластической подготовке студента.

Творческое воображение подразумевает возможность самостоятельно создавать новую оригинальную композицию хореографической направленности, основанную на индивидуальных и интеллектуальных возможностях студента.

Мышление включает в себя психофизиологический процесс, который обеспечивает осмысление познания двигательных-пластических навыков, применяемых на занятиях физической культурой с профессионально-ориентированной направленностью.

Интуиция это способность студента тонко понимать суть движений необходимых в профессионально-ориентированной двигательной-пластической подготовке.

Анализ проведенного нами исследования проблемы взаимосвязи эстетического воспитания и профессионально-ориентированной двигательной-пластической подготовки содержит в себе значительный эстетический потенциал. На занятиях физической культурой необходимо ориентировать студентов-хореографов не только на понимание и восприятие прекрасного как важной структурной основы в целостном процессе гармоничного развития личности, но и воспитывать профессионально-ориентированные двигательные-пластические качества. Эстетическое воспитание на занятиях физической культурой направлено влияет на формирование психологической готовности студентов-хореографов, которое выражается в умении эмоционально выразить движение. В процессе обучения студента в вузе эстетическое воспитание становится более разнообразным, устойчивым и профессионально-направленным. Взаимосвязь



эстетического воспитания, ее структурообразующих элементов раскрывается через деятельность, которая выступает как определяющий элемент системы воспитания эстетической культуры студента.

Литература

1. Бакшеева Т.В. Эстетическое воспитание в подготовке квалифицированных кадров в области физической культуры и спорту / Проблемы детской антропологии: Материалы Всероссийской научной конференции. – Ставрополь: Кавказский край, 2001. С. 50-51.
2. Бальсевич В.К. Физическая культура для всех и для каждого. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 228 с.
3. Барабаничиков В.А., Малкова Т.Н. Исследование восприятия эмоционального состояния человека по выражению лица // Проблема общения в психологии. – М., 1981.
4. Бервинова Н.С. Исследование эстетической подготовленности студентов физкультурных вузов на занятиях гимнастикой. – Дис...канд. пед. наук. 13.00.04; Утв. 18.07.79. – М., 1977. – 172 с.
5. Видгоф В.М. Новые формы систематизации нравственно-эстетического образования и воспитания студентов г. Томска. В кн.: Эстетическое воспитание студентов. Свердловск, 1989. – 144 с.
6. Виленский М.Я. Формирование физической культуры личности учителя в процессе его профессиональной подготовки: Докл. Дисс... д-ра пед. наук. – М., 1990. – 84 с.
7. Вильсон Г. Психология артистической деятельности: Таланты и поклонники. – М., 2001.
8. Выготский Л.С. Мышление и речь. – Собр. соч., т.2. М., Педагогика, 1982. – 361 с.
9. Изард К.Е. Эмоции человека. – М., 1984.
10. Ильин Е.П. Психология физического воспитания. Учеб. пособие для пединститутов. – М.: Просвещение, 1987. – 287 с.
11. Ильина Е.Р. Эстетическое воспитание как средство профессиональной подготовки студентов музыкальных училищ: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02; 13.00.08. – М., 1998. – 191 с.
12. Ильинич В.И. Средства физической культуры и спорта в подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности: перспективы разработки проблемы. // Теория и практика физической культуры. – 1987. – № 10. – С. 15-17.
13. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). М., Политиздат, 1974. – 328 с.
14. Коренберг В.Б. Основы качественного биомеханического анализа. – М.: ФиС, 1979. – 208 с.
15. Малкова Т.Н. Восприятие экспрессии человеческого лица: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1981.
16. Малюков А. Формирование ценностного отношения к искусству у учащихся – подростков // Искусство и образование. – 2002. – №2(20). – 88 с.
17. Мироненко В.В. История и состояние проблемы психологии выразительных движений. Вопросы психологии. М.: Педагогика, 1975. – №3. – С. 134-142.
18. Назаренко Л.Д. Полезное качество пластичность // Физическая культура в школе, 2000. – № 6. – С. 33.
19. Назаренко Л.Д. Эстетическое содержание различных видов деятельности / Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2004. – № 2. – С. 25-40.
20. Сараф М.Я., Столяров В.И. Введение в эстетику спорта: учебное пособие для ин-тов физической культуры. – М.: ФиС, 1984. – 104 с.
21. Скворцова И.А. Эстетическое воспитание и профиль вуза. В кн.: Эстетическое воспитание студентов. Свердловск, 1983. – 144 с.
22. Сляднева Л.Н. Основы познания двигательной пластики. Учебное пособие. – Ставрополь: СФРВИРВ, 2000. – 124 с.
23. Сляднева Л.Н. Специальная хореографическая подготовка, физическое воспитание и тренировка как составляющие интегральной технологии формирования физической культуры личности // Физическая культура и спорт на рубеже тысячелетий: Материалы всерос-



сийской научно-практической конференции. – Часть I. – СПб: ГАФК, 2000. – С. 183-184.

Сведения об авторе

Магомедов Руслан Расулович – заведующий кафедрой физической культуры и здо-

ровья СПбИ, доктор педагогических наук, профессор, КМС СССР по скалолазанию.

Бушенева Ирина Сергеевна – ст. преподаватель, аспирантка кафедры физической культуры и здоровья СПбИ, МС СССР по художественной гимнастике.

* * *



СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ И ФУНКЦИИ ГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СПЕЦИАЛИСТА

А.А. Лямина

Графической культуре специалиста присущи признаки, которыми характеризуют общую культуру: наличие множества явлений, образующих совокупности, группы, составленные по определенному основанию, наличие определенных связей и отношений между ними; функционирование графической культуры специалиста как целостного единства, наличие упорядоченности в выделяемых компонентах; наличие управления функционированием системы и т.д. Вместе с тем, графической культуре как одному из видов профессиональной культуры присущи специфические черты. Поэтому актуальным является определение структурных компонентов и функций графической культуры специалиста, в нашем случае, конструктора-модельера.

Основываясь на определении одной из центральных категорий педагогики - понятия «системы», как совокупности взаимосвязанных компонентов, составляющих определенное целое в своем строении и функционировании (1), мы приходим к исходным положениям системного подхода, используемого при научном анализе различных систем.

К исследованию специфики педагогических систем обращались Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Ю.П. Сокольников (2) и др. Одни исследователи в большей степени отражают в своих работах управленческий аспект педагогических систем, другие рассматривают характер связей, возникающих,

функционирующих и развивающихся в условиях педагогической системы. Так, Н.В. Кузьмина вводит понятие «функциональные компоненты системы» (3), понимая под ними базовые связи между исходным состоянием структурных элементов системы и конечным результатом их развития. С.И. Архангельский отмечает факт существования структурных и функциональных компонентов системы, служащих для ее представления в статике и динамике (4). Поиск этих компонентов, по мнению П.И. Ставского (5), происходит на основе собственного опыта, интуиции, необходимости построения модели явления. В своем исследовании мы будем осуществлять анализ графической культуры студента, выделяя ее структурные и функциональные компоненты.

Исходя из обязательных компонентов содержания личностно-ориентированного образования (6, с.45) и понимания нами графической культуры, которую мы рассматриваем как компонент профессиональной культуры специалиста, его интегративное качество, характеризующееся единством графических знаний, умений и навыков, ценностного отношения к результатам графической деятельности и обеспечивающее его профессиональное творческое саморазвитие; в качестве ее структурных компонентов мы выделяем следующие: когнитивный, мотивационно-ценностный, операционно-деятельностный и индивидуально-творческий. Очевидно, они составляют интегративное целое графической культуры конструктора-модельера.



Когнитивный компонент выделен нами как отражение гносеологической функции графической культуры. В исследованиях Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, Л.С. Славиной подчеркивается, что приобретение знаний, которое начинается с обогащения памяти фактами и сведениями из различных областей знаний, является стержневым условием интеллектуального роста будущего конструктора-модельера (7).

Наиболее полно содержание знаний, которые необходимы для формирования графической культуры конструктора-модельера, с нашей точки зрения, представляют знания:

1. Мировоззренческие – знания, определяющие отношение к процессу познания графической культуры.

2. Методологические – знания общих принципов изучения графического языка.

3. Теоретические – знания понятий, положений и закономерностей графической теории (об истории костюма и стилях, о композиции и гармонии, законах перспективы, пропорциях и строении человеческого тела, сочетании цветов и т.д.).

4. Технологические – знания об изобразительных средствах, техниках, технологиях, способах репродуктивной и творческой деятельности в графической области, самообучения, самообразования и самовоспитания.

Овладение конструктором-модельером системой знаний не исчерпывает всех аспектов проявления графической культуры. Конструктор-модельер может состояться только при условии усвоения и развития им профессионально-значимых ценностей.

Мотивационно-ценностный компонент графической культуры характеризует готовность конструктора-модельера к реализации профессиональных ценностей. Известно, что знания,

умения и навыки должны быть включены в систему общественно-значимых ценностей человека, его нравственных отношений. Образованный человек, у которого отсутствуют твердые нравственные устои, способен использовать приобретенные знания в сугубо прагматичных, личных целях, специалист без нравственности и идеалов никогда не станет носителем культуры. Гуманистическая направленность личности конструктора-модельера неотделима от его нравственных устоев и состоит в отношении к другому человеку как к самой большой ценности.

Аксиологический аспект рассмотрения графической культуры специалиста позволил нам выделить в рассматриваемой системе мотивационно-ценностный компонент и представить его как совокупность образовательных научно-мировоззренческих ценностей, накапливаемых личностью студента в процессе обучения и используемых для получения им новых знаний в учебных целях, производственной деятельности. Эти ценности объективны, так как формируются в ходе учебного процесса и фиксируются педагогической наукой, а также педагогическим сознанием в виде образов и представлений.

Многообразие образовательных научно-мировоззренческих ценностей графической культуры конструктора-модельера обуславливает необходимость их классификации. В педагогической науке проблема ценностей и их классификация практически не разработана. Он указывает на возможность существования различных оснований для выделения и классификации ценностей как содержательного компонента того или иного вида культуры. Мы используем в качестве основания для выделения научно-мировоззренческих ценностей графическую деятельность студента, под которой мы понимаем учебную деятель-



ность по решению задач, требующих генерирования недостающей информации, имеющую объективное или субъективное значение на основе использования эвристических средств и методов.

На основе культурологического подхода к исследованию проблемы ценностей, мы считаем, что научно-мировоззренческие ценности графической культуры студента являются индивидуально-личностными в условиях обучения в колледже и представляют собой систему, состоящую из ценностей-целей, ценностей-средств, ценностей-знаний, ценностей-отношений, ценностей-качеств.

Для выделения ценностей-целей, как доминирующей составляющей мотивационно-ценностного компонента графической культуры студента, мы опирались на цели, выделенные философами, психологами и педагогами (Л.Н. Коган, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн (8) и др.). Цели учебного познания графики определяются не только стандартом, выражающим заказ государства и общества, но и мотивами, в которых конкретизируются адекватные учебной графической деятельности потребности личности, занимающие основное положение в иерархии потребностей и составляющие ядро личности студента. К таким потребностям мы относим потребность в саморазвитии, в самореализации, в социализации и в самоопределении. Поэтому поисковая познавательная деятельность студентов объективно детерминирована возможностью поиска нового для себя (иногда не только для себя) содержания образования. Естественно, при этом собственно-познавательные мотивы отражают индивидуальные и личностные качества познающего. Субъективируясь, «ценности - цели» определяют выбор студентом «ценностей - средств», формирование

«ценностей - знаний», «ценностей - отношений» и «ценностей - качеств».

Введение в учебный процесс специальных технологий решения графических задач на основе теории решения изобретательских задач, алгоритмов для задач определенного типа, системы эвристических способов и приемов и др. позволяет учащимся более эффективно выполнять графические задания. Владение студентом совокупностью технологий, алгоритмов, способов и приемов графической деятельности составляет ценности-средства.

Ценности-знания мотивационно-ценностного компонента графической культуры конструктора-модельера мы рассматриваем, исходя из того, что каждый конкретный элемент знания может обладать различной мерой (мировоззренческой, образовательной, практической) значимости для специалиста (9, с. 82-97). Построение совокупности системы этих знаний основано на ряде теоретических и методологических положений. Во-первых, из понимания знания как орудия, а не как цели (Л.Н. Толстой (10) следует, что графические знания являются отношением студента к реальности, методом деятельности, способом интеграции предметных знаний. При этом следует учесть, что характерной особенностью современной цивилизации является постоянное и активное использование в науке, технике графического языка. В связи с этим следует, на наш взгляд, отметить универсальную роль графических знаний как средства учебного познания. Во-вторых, мир знания не совпадает с миром образования, с миром науки, техники и с миром жизни, а находится на их пересечении, на их границах (В.П. Зинченко (11, с. 7)), то есть представляет собой отражение в сознании студента реальности, «живое знание», которое строится самим студентом: знание до знания, знание как тако-



вое, знание о знании, знание о незнании в структуре гносеологического компонента графической культуры студента.

Процесс обучения графике может проходить как индивидуально, так и в процессе общения со студентами и преподавателями. Именно поэтому для того, чтобы он имел гуманистическую направленность, необходимы «субъект-субъектные» отношения, которые представляют собой систему «ценностей - отношений» и реализуются в диалоговой форме общения (12). По словам М.М. Бахтина (13.С.300), диалог дает множественность ракурсов, на пересечении которых проявляется «доверие к чужому слову, ученичество, поиск глубинного смысла, согласие, наслаивание смысла на смысл, голоса на голоса, усиление путем слияния (но не отождествления), дополняющее понимание, выход за пределы понимания».

В этом случае смысл графической деятельности определяется соотношением присвоения (субъективации) и отдачи (объективации) ценностей - целей и связанных с ними ценностей - средств и ценностей - знаний. Мера этого соотношения определяется, как показывают работы психологов (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, М.С. Каган, В.Н. Мясищев (14) и др.) и наш опыт, «внутренней позицией личности». Эта позиция, на наш взгляд, представляет особое мотивационно-личностное образование, обеспечивающее эффективное построение графической деятельности, реализацию творческого потенциала и взаимодействия с другими участниками образования. Она содержит в себе необходимые «ценности - отношения»: совокупность отношений студентов к себе, к товарищам, к педагогу в процессе графической деятельности, а также к самому процессу познания и его результатам.

Особое место в системе ценностей занимают «ценности - качества», рас-

крывающие личностный потенциал конструктора-модельера. Как известно, категория «качество» не употребляется для характеристики единичного. Качество характеризует род, класс предметов, обобщаемых на основании того или иного признака (15). Это философское положение мы используем для определения значимых качеств личности будущего конструктора-модельера, осуществляющего графическую деятельность. К ним мы относим систему интеллектуальных качеств личности, предложенную в работах Э.Г. Гельфмана и М.А. Холодной для характеристики уровня индивидуальных интеллектуальных возможностей: компетентность, инициатива, творчество, саморегуляция, уникальность склада ума (16, с. 54-60).

Подводя итог вышесказанному, считаем важным отметить, что система объективно существующих ценностей графической культуры конструктора-модельера (целей, средств, отношений, знаний и качеств) позволяет рассматривать их в развитии, на разных этапах ее сформированности.

Необходимо учитывать, что ценности графической деятельности определяются мотивами, в которых конкретизируются адекватные данной деятельности потребности. У каждого студента колледжа формируется специфическая система регулируемых мотивов, оказывающая непосредственное влияние на продуктивность учебно-познавательной и профессиональной деятельности, на ее характер. Для возникновения творческой графической деятельности будущих конструкторов-модельеров важное место приобретает такая организация системы мотивов, при которой наиболее значимыми являются, главным образом, познавательные мотивы и особенно мотивы профессионально-творческих достижений.



Отметим, что мотивационно-ценностный компонент отражает гуманистическую функцию графической культуры.

Операционно-деятельностный компонент графической культуры включает систему графических умений, отражающий характер профессиональной деятельности конструктора-модельера,

Реализация графической деятельности подразумевает использование накопленных студентами знаний. Опираясь на структуру процесса получения знаний: восприятие, осмысление, запоминание и овладение, мы считаем, что операционно-деятельностный компонент графической культуры студентов подразумевает знания методов научного познания, умения и навыки по их использованию в технологии графической деятельности.

Студенты в процессе графической деятельности используют как общие эмпирические (вычисления, измерения, изображения и др.), так и теоретические (анализ, синтез, сравнение, индукция, дедукция, аналогия, прогнозирование, моделирование и др.) методы. Кроме них, решение графических задач невозможно без овладения специфическими приемами и методами. Будущий конструктор-модельер должен уметь читать, выполнять и преобразовывать чертежи, технические рисунки; оформлять чертежи, схемы, диаграммы, графики, текстовые документы и специальную документацию; применять правила разработки конструкторских документов в профессиональной деятельности; графические средства обучения (изображения мелом на доске, карандашом на бумаге, шрифтом, техника выполнения наглядности и т.п.); разбираться в технике и технологии современного швейного производства, понимать конструкции изделий, пространственное отношение элементов в костюме и др.

Конкретно-научные методы представляют собой способы деятельности, выработанные в определенной области знаний. В графических дисциплинах они служат теоретической основой решения пространственных задач. В лекционном курсе инженерной графики излагается сущность метода, составляется последовательность умственных и графических действий при решении задач определенного класса, описывается последовательность решений большой группы задач. Например, построение пропорциональной фигуры человека включает в себя следующую схему: компоновку изображения на листе бумаги, определение модуля, конструктивное построение пропорциональной фигуры, проработку деталей и обобщение рисунка. Составленный таким образом алгоритм представляет собой ориентированную основу деятельности самого общего типа.

Основной метод графических дисциплин - моделирование является одновременно и общенаучным методом, поэтому все методы графических дисциплин тесно связаны с общенаучной методологией и являются проявлением последней в конкретной научной области. В сущности, в практике обучения такая взаимосвязь не всегда выявляется. Осознание того, что моделирование (в том числе графическое) - это один из универсальных методов познания окружающей действительности через абстрагирование определенных его свойств может вывести познавательный опыт на новый теоретический уровень и создать дополнительные условия для развития (17).

Графическое моделирование одежды можно подразделить на следующие типы проектно-графического изображения: 1) набросок - первоначальный графический замысел; 2) поисковый рисунок с разработкой графических вариантов или детализацией проектного изде-



лия; 3) эскизное проектирование - разработка идеи проекта в совокупности, с нахождением образного решения, с подбором материалов, тканей и дополнений; 4) построение чертежей конструкции; 5) выполнение макета в материале с уточнением конструкторского и технологического соответствия первоначальному замыслу.

Из перечисленного наиболее важным для нас является эскизное проектирование, так как к эскизу как к поиску композиционного решения предъявляются определенные требования: выразительность, понятность и читаемость, конкретное точное содержание. Эскиз состоит из разных графических приемов изображения: эскиз-поиск - набросок проектной идеи; эскиз-подача - использование его в печатной графике; технический эскиз - точное, ясное изображение без искажения пропорциональных соотношений модели и фигуры человека, выполненное достаточно простыми графическими средствами (18.С105.)

Опираясь на выделенные умения студентов, мы с учетом специфики графической деятельности указываем на следующий комплекс графических умений и навыков в технологическом компоненте графической культуры студентов:

1) умения планировать предстоящую деятельность (умение фиксировать затруднения, умение отделять случайные факторы затруднений от неслучайных, умение осознавать суть проблемной ситуации, задачи, умение формулировать цель предстоящей работы, используя графические термины, умение находить причины затруднения, умение видеть необходимость в перестройке способа действия, умение обращаться к собственному опыту для поиска в нем материала, с помощью которого конструируется гипотеза, умение формулировать гипотезу и др.);

2) умения использовать графические приемы и методы (умение осуществить альтернативный подход, умение находить пути выхода из затруднений с коррекцией способа действия по преодолению этого затруднения, умение изменять способы и направленность самоорганизации своей деятельности в соответствии с требованиями ситуации и др.);

3) умения и навыки работы с чертежными инструментами, учебной и дополнительной литературой;

4) умение осуществлять подготовку к практической работе (умение выстраивать комплекс практических действий, умение планировать и распределять во времени практическую работу; умения создавать простейшие графические элементы с использованием чертежных инструментов, умение учитывать правила техники безопасности при проведении практической работы и др.);

5) умения и навыки проведения практической работы (разработка чертежа конструкции модели, изготовление лекал модели, макета в материале;

6) умения и навыки анализа и оформления результатов работы (умение обработать результаты в виде эскизов, схем, графиков, таблиц, и др., умение оценивать объективность выполненной работы, умение найти причинно-следственные связи, сделать выводы, умение определить практическую значимость работы, ее место в системе ранее приобретенных знаний и др.);

7) умение графически, устно, письменно, в электронном виде представить результаты работы.

Определение содержания операционно-деятельностного компонента графической культуры конструктора-модельера позволит конкретизировать задачи ее формирования. Их реализация подразумевает внедрение педагогом активных методов обучения, диалогичных



и проблемных форм организации учебного процесса и внеклассной работы, позволяющее создать в колледже творческую среду, а также специальное обучение графическим методам и технологиям решения графических задач и проблем.

Операционно-деятельностный компонент отражает проектировочную и информационную функции графической культуры.

Так как графическая деятельность студентов сопровождается творчеством, то мы считаем необходимым рассмотреть индивидуально-творческий компонент графической культуры конструктора-модельера, раскрывающий механизм овладения и воплощения графической культуры как творческий акт.

Конструктор-модельер сегодня немислим вне творчества. Неслучайно в стандарте в общих требованиях к образованности выпускника отмечено, что он должен быть способным к самостоятельным действиям в условиях неопределенности, обладать устойчивым стремлением к самосовершенствованию, стремиться к творческой самореализации (19, с. 5) Успешность профессиональной деятельности конструктора-модельера напрямую зависит от наличия у него творческих способностей. Творческая графическая деятельность студентов обеспечивает применение знаний и тем самым завершает процесс их усвоения. Разработка эскизов моделей, отличающихся разнообразием силуэтов, интересным графическим решением с учетом фактуры и структуры используемых материалов, создание моделей и конструкций изделий различных форм и покроев для массового производства и по индивидуальным заказам невозможна без проявления специалистом творческих способностей. Ведь конструктор-модельер должен обладать различными качествами. Он и художник – скульптор,

живописец, прикладник, рождающий новую эстетику; он и конструктор, способный довести свои замыслы до реализации в материале; он и психолог, помогающий людям через одежду выразить свои внутренние качества и обрести уверенность в себе, и даже, в какой-то мере, режиссер, предлагающий человеку – обладателю костюма каждый раз новый образ, а вместе с ним и новую поведенческую роль (20.С.10).

Работы зарубежных (Дж. Гилфорд, М. Аллен Г. Грубер, Л. Термен, Э.П. Торренс, А. Олох (21) и др.) и отечественных (В.Н. Дружинин, Б.И. Коротяев, В.А. Моляко, Я.А. Пономарев, В.Г. Разумовский Л.И. Шрагина (22) и др.) психологов и педагогов показывают, что творчество как «процесс создания, открытия чего-то нового, ранее для данного конкретного субъекта неизвестного» (23, с. 94) немисливо без наличия новизны либо в способе деятельности, либо в результате; без оригинальности, без умения видеть и устанавливать различные взаимосвязи, без способности находить аналогии, без умения комбинировать и выбирать из многих возможностей, а затем синтезировать и связывать элементы новым оригинальным путём, без проблемности мышления (поиск, постановка и решение новых задач).

По Я.А. Пономареву (24, с. 66), основой успеха решения творческой задачи является «способность действовать в уме», определяемая высоким уровнем развития внутреннего плана действия. На этом основании мы считаем: чтобы творить, нужно усвоив образец активности человека творящего, чтобы путем подражания выйти на новый уровень овладения культурой и устремиться самостоятельно дальше. Поэтому уровни творчества в графической деятельности мы характеризуем на основе признака самостоятельности.



Необходимым компонентом креативного подхода, используемого в процессе формирования графической культуры специалиста, является креативная направленность обучения и воспитания, суть которой заключается в смене ценностных ориентаций, в установке на рефлексивно-творческое освоение новых знаний, продуктивное их внедрение и творческое использование. Стратегия креативной психопедагогики определяется Н.Ф. Вишняковой следующим образом: «ценностные ориентации личности актуализируются в процессе поисковой практики и коммуникативной рефлексии в сотворческой деятельности» (25, с. 112).

Так как проявление индивидуально-творческого компонента графической культуры студента зависит от внутренней готовности студента к графической деятельности, от владения графическими приёмами и методами, то в качестве необходимых условий формирования графической культуры студента наряду с другими условиями следует отметить развитие творческой активности каждого студента на основе предоставления ему свободы выбора тематики графического проекта, использования интегративного характера содержания графической работы и учета индивидуального познавательного опыта.

Следовательно, формирование творческой личности конструктора-модельера необходимо рассматривать как двусторонний процесс, связанный, с одной стороны, с выработкой необходимых качеств творческой личности специалиста, с другой – с формированием у него опыта творческой деятельности.

Безусловно, графическая деятельность студента создаёт возможность для творческого саморазвития личности, ее самоопределения и социализации.

Результаты творческого саморазвития личности студента в процессе гра-

фической работы, как свободной деятельности, определяются характером поставленной педагогом или коллективом студентов цели и мерой её личного понимания студентом, т.е. взаимосвязаны с процессами социализации и самоопределения. Эти цели должны стать личностно-значимыми, субъективными. Их осознание, активно-положительное, эмоционально-ценностное отношение к ним, способствует актуализации личностных графических качеств студента, создаёт условия для его успешной графической деятельности.

Став личностно-значимыми для студента, цели графической деятельности задействуют процессы творческого саморазвития личности, т.е. процессы активного, последовательного, прогрессивного и в целом необратимого качественного изменения психологического статуса личности. Это объясняется тем, что процесс выполнения графической работы содержит оценку личностью студента ситуаций и действий, поиск приёмов и операций решения графических задач, их выполнение, процесс самоанализа и активного осмысления состояния и действий индивида и других людей, включённых в решение задач (рефлексию). Эти процессы приводят к творческой самореализации личности студента. На этом основании мы считаем, что творческое саморазвитие личности студента, занимающегося графикой, в качестве необходимых звеньев, этапов саморазвития включает в себя разнообразные «само-процессы» (самопознание, самооценку, самодеятельность, самоутверждение). Они в итоге приводят к процессам самореализации личности.

Творческое сотрудничество в процессе графической деятельности позволяет самореализоваться и студенту, и преподавателю, так как последнему приходится каждый раз по-новому смотреть на знакомый ему материал, искать новые



способы и приёмы обучения графике, повышать уровень знаний по предмету. Поэтому формирование ценностного отношения к графической деятельности и к ее результатам у студентов; организация субъект - субъектного взаимодействия в системе «студент - преподаватель» в процессе графической деятельности; создание в колледже творческой среды, обеспечивающей единство углубленного изучения графических дисциплин наряду с другими условиями будут являться необходимыми для эффективной реализации процесса формирования графической культуры студента.

Отметим, что индивидуально-творческий компонент находит свое выражение в рефлексивной функции графической культуры.

Таким образом, выделенные и кратко охарактеризованные структурные компоненты графической культуры будущих конструкторов-модельеров преломляются в её основных функциях.

В педагогической науке, когда рассматривается аспект деятельности человека, под функцией чаще понимают качественную характеристику системы, направленную на ее сохранение, поддержание и развитие. Функции системы тесно связаны как со структурными компонентами, так и между собой. Только благодаря этим связям они существуют в системе. Исходя из специфики профессиональной культуры конструктора-модельера, функции графической культуры рассматриваются нами как содержание процесса формирования профессиональной культуры, а их выделение как отражение процессуальной стороны культуры.

В связи с этим нами были выделены следующие функции графической культуры студента: гносеологическая, гуманистическая, прогностическая, информационная и рефлексивная. Пред-

ставим краткое содержание каждой из них.

Гносеологическая функция графической культуры направлена на познание графического языка, на осознание идей, положений, законов, лежащих в основе тех или иных технологий, методик, графических способов и приемов, а также на осознание будущим конструктором-модельером самого себя, уровня профессионализма. Гносеологическая функция обеспечивает систему представлений о взаимопроникающей связи между учебными дисциплинами, которая позволяет увидеть одно и то же явление с разных точек зрения, получить целостное представление о нем, сформировать методологические идеи. Выполняя графические задания, у учащихся формируется целостный взгляд на графику, на используемые графические приемы и средства, на структуру современного научного знания.

Гуманистическая функция графической культуры направлена на утверждение осознания ценности графической деятельности и ее результатов; графического языка как проявления бережного, ответственного и чувственного отношения к человеку и окружающему нас миру; как активного этического созидания.

Прогностическая функция графической культуры проявляется в проектировании содержания, форм, методов графической деятельности; в выборе наиболее эффективных приемов для выполнения конкретной графической работы. Конструктор-модельер должен быть разработчиком конкретных графических способов и приемов, примеряя их на свою индивидуальность, определяя свое место и функции при их реализации.

Информационная функция графической культуры заключается в специальной подготовке к поиску необходимой книжной и компьютерной информа-



ции, в умениях обращаться с графической информацией, ориентироваться в ее многообразном потоке, выделять главное и второстепенное, формулировать проблему, вопрос, составлять план, схему поиска и в других умениях и навыках работы с информацией. Значение этой функции, как проявления развития графической культуры студента будет возрастать в условиях дальнейшего усложнения и увеличения информационного потока, дифференциации и интеграции графического знания.

Рефлексивная функция графической культуры обеспечивает осмысление конструктором-модельером основ своей деятельности, в ходе которого осуществляется оценка и переоценка своих собственных способностей, переосмысление допущенных ошибок при выполнении графических работ, проявляется стремление к проявлению творческой индивидуальности.

Таким образом, охарактеризованные нами функции графической культуры специалиста, находясь в тесном взаимодействии со структурными компонентами, образуют целостную, динамическую систему.

Литература

1. Сокольников Ю.П. Системный подход в педагогике: опыт его разработки, проблемы, перспективы // Педагогическая наука и образование. - М. Белгород: Изд-во БелГУ. - 1998. - С.6-29.
2. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Сост. М.Б. Бабанский. - М.: Педагогика, 1989. - 560 с.; Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с.; Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / Моск. пед. гос. ун-т им. В.И. Ленина, Белгор. гос. пед. ин-т им. М.С. Ольминского. - М.: Белгород, 1993. - 219 с.; Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилищ. - М.: Высшая школа, 1989. - 127 с.; Педагогика: Учебн. пособ. для студ. пед. учеб. завед./ В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. - М.: Школа-Пресс, 1997. - 512 с.; Соколов В.Н. Педагогическая эвристика. - М.: Педагогика, 1995. - 254 с.; Сокольников Ю.П. Системный подход в исследовании воспитания. - М.: Прометей, 1993. - 200 с.
4. Архангельский СИ. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. - М.: Высшая школа, 1980. - 368 с.
5. Ставский П.И. Объект и предмет дидактического системного исследования. - М.: Изд-во АПН СССР, 1963. - 309 с.
6. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. - Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. - 560 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1997. 304 с.
8. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека. - М., 1984. - 279 с.; Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т.П. - М.: Педагогика, 1983. - 320 с.; Мясичев В.Н. Психология отношений: Избр. психол. труды в 7 т./ Под ред. А.А. Бодалева, Т.2. - М.: ин-т практ. психологии; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 1998.-362 с.; Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О мере психического во всеобщей взаимосвязи явлений мира. - М.: Педагогика, 1957. - 452 с.
9. Юдин Б.Г. Научное знание как культурный объект // Наука и культура. - М.: Наука, 1984. - С.82-97.
10. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / Сост. П.А. Лебедев.- М.: Педагогика, 1990. - 608 с.
11. Зинченко В.П. О целях и ценностях обра-



- зования // Педагогика. - 1997. - № 5. - С. 3-16.
12. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II. - М.: Педагогика, 1983. - 320 с.; Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. - М.: Логос, 2001. - 384 с.
 13. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. - М., 1979. - 444 с.
 14. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. - М.: Наука, 1991. - 366 с.; Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. - М.: Педагогика, 1972. - 351 с.; Каган М.С. Мир общения: Пробл. л. межсубъект. отношений. - М.: Политиздат, 1988. - 315 с.; Мясищев В.Н. Психология отношений: Избр. психол. труды в 7 т./ Под ред. А.А. Бодалева, Т.2. - М.: ин-т практ. психологии; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 1998. - 362 с.
 15. Бартон В.П. Сравнение как средство познания. - Минск, 1987. - 96 с. Холодная М.А., Гельфман Э.Г. Интеллектуальное воспитание личности // Педагогика. - 1998. - № 1. - С. 54-60.
 16. Холодная М.А., Гельфман Э.Г. Интеллектуальное воспитание личности // Педагогика. - 1998. - № 1. - С. 54-60.
 17. Аверин А.М. Психологические особенности формирования теоретических обобщений в процессе решения технических задач: Дис. ... канд. психол. наук. - М., 1979. - 150 с.
 18. Композиция костюма: Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений. / Г.М. Гусейнов, Д.Ю. Ермилова и др. - М., 2003. - 432 с.
 19. Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 2808 Моделирование и конструирование швейных изделий. М., 2002.
 20. Бердник Т.О. Основы художественного проектирования костюма и эскизной графики. Ростов н/Д, 2001. - 320 с.
 21. Pippig G. Zur Entwicklung mathematischer Fähigkeiten // Psychologische Beiträge. - Berlin, 1971. - S.50-58.; Psychische Besonderheiten leistungsschwacher Schüler und Bedingungen ihrer Veränderung. Psychologische Beiträge. Heft 22. - Berlin: Volk und Wissen, 1980. - 183 s.; Salzwedel W. Probleme der Gestaltung der Schülertätigkeit im Unterricht. - Berlin: Pädagogik, 1975. - 240 s.
 22. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. - СПб.: Питер Ком, 1999. - 368 с.; Коротяев Б.И. Учение - процесс творческий. - М.: Просвещение, 1989. - 159 с.; Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. - Киев: Рад. школа, 1983.-94 с.; Пономарев Я.А. Исследование проблем психологии творчества. - М.: Наука, 1983.-336 с.; Разумовский В.Г. Проблема развития творческих способностей учащихся в процессе обучения физике: Автореферат докт. Дис. - М., 1972. Шрагина Л.И. Логика воображения. - Одесса: Полис, 1995. - 112 с.
 23. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. - Киев: Рад. школа, 1983.-94 с.
 24. Пономарев Я.А. Исследование проблем психологии творчества. - М.: Наука, 1983.-336 с.;
 25. Вишнякова Н.Ф. Креативная психопедагогика. - Минск, 1995. - 239 с.

Сведения об авторе

Лямина Алла Амировна – преподаватель Ставропольского строительного техникума. Имеет 5 научных публикаций. Область научных интересов – формирование графической культуры в колледже.

* * *



ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ПО ОБУЧЕНИЮ РИТОРИКЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.Ю. Кабушко

Качество результата профессиональной педагогической подготовки к обучению риторике детей дошкольного возраста предстает как соответствие профессиональной готовности требованиям времени и рассматривается через понятие «профессиональная компетентность». Анализ современной психолого-педагогической литературы показывает, что категория «профессиональная компетентность» должна стать одной из важнейших характеристик деятельности педагога, результатом профессионально-педагогической подготовки и главным условием ее эффективности. Понятие профессиональной компетентности является основным в нашем исследовании, поэтому подлежит специальному рассмотрению в данной статье.

Первое развернутое толкование компетентности дано Д.Равеном. Он определяет компетентность как специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, которая включает в себя узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за собственные действия (10, с.6).

В советском энциклопедическом словаре говорится: «Компетенция (от лат. *competo* – добиваюсь, соответствую, подхожу) – 2) знания, опыт в той или иной области» (6, с.621).

В отечественной методической литературе встречается целый ряд определений компетентности. Так, по мнению В.Г.Онушкина и У.И.Огарева, «компетентность – общий оценочный термин, обозначающий способность к деятельности «со знанием дела». Обычно употребляется применительно к лицам определенного социально-профессионального статуса, характеризуя меру соответствия их понимания, знания, умения реальному содержанию, сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем» (1, с.75).

И.А.Зимняя трактует «компетентность» как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека (5).

В.Н.Введенский целесообразность введения понятия «профессиональная компетентность» обусловил широтой его содержания, интегративной характеристикой, объединяющей такие понятия как «профессионализм», «квалификация», «профессиональные способности» и др. Он четко разграничил понятия «компетентность» и «компетенция». По его мнению, компетентность – это некая личностная характеристика, а компетенция – совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик (12, с.51-55).

Б.С.Гершунский считает, что профессиональная компетентность включает в себя функциональную грамотность, а также компоненты, которые могут



быть отнесены к формируемым качества личности: ответственность, творчество, любознательность, настойчивость, высокую нравственность (2).

Проблема профессиональной компетентности учителя стала объектом изучения, споров и разногласий между педагогами, психологами, физиологами и многими другими. В педагогической науке и практике на данный момент нет единого подхода к определению понятия «профессиональная компетентность педагога».

Л.М. Митина под педагогической компетентностью понимает гармоничное сочетание знаний предмета, методики и дидактики преподавания, а также умений и навыков педагогического общения (9, с.46). Соответственно этому определению, автор выделяет две подструктуры в структуре педагогической компетентности: деятельностная (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогической деятельности) и коммуникативная (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогического общения).

В работе «Психология труда учителя» А.К. Маркова отмечает, что профессионально компетентным является такой труд учителя, при котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение и реализуется личность педагога и достигается высокая результативность в обучении и воспитании (3, с.8). Доминирующим блоком профессиональной компетенции учителя, по мнению А.К.Марковой является его личность, в структуре которой выделяется три компонента:

- мотивация личности;
- свойства личности (способности, характер, психологические процессы и состояния личности);
- интегральные характеристики личности (педагогическое самосознание,

индивидуальный стиль, креативность) (3, с.11).

По мнению Т.М. Сорокиной, под профессиональной компетентностью учителя понимается единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Компетентность рассматривается как одна из ступеней профессионализма, составляющая основу педагогической деятельности учителя, динамическая, процессуальная сторона его профессиональной подготовки, характеристика профессионального роста (11, с.110-111).

Таким образом, педагогическая компетентность – это система знаний, умений, навыков и привычек, обеспечивающих понимание и выполнение профессиональной педагогической деятельности. В диссертационном исследовании «Формирование педагогической компетентности преподавателя образовательного учреждения» М.Н. Карпетова определяет педагогическую компетентность как совокупность индивидуальных свойств личности, состоящих в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям педагогического труда и созданию продуктивных моделей формирования искомых качеств в личности учащегося. Она выделяет три направления, по которым идет формирование педагогической компетентности:

- изменение всей системы деятельности, ее функций и иерархического строения (выработка соответствующих навыков, развитие специфических способов выполнения деятельности).
- изменение личности субъекта (моторика, речь, формы общения, эмоциональность, внимание, память, мышление, эмоционально-волевая сфера).
- изменение соответствующих компонентов установки субъекта по отношению к объекту деятельности (интерес к объекту, осознание его значимости,



познание своих реальных возможностей влияния на объект) (4, с.105).

Структурное понимание компетентности различными исследователями разнообразно. «При оценке профессиональной компетентности учителя целесообразно, указывают Н.В.Бублик и Т.С.Панина, - выделять три относительно самостоятельных компонента: предметный, технологический и психологический» (7, с.48). Н.В.Кузьмина выделяет следующие составляющие педагогической компетентности: специально-педагогическую, методическую, социально-психологическую, аутопсихологическую. При этом отмечает автор, профессиональная компетентность определяется по предметному основанию тех наук, вклад которых в ее формирование считается ведущим (8, с.104).

Для педагога, обучающего риторике детей дошкольного возраста, такими науками являются языкознание, психолингвистика, культура речи. Следовательно, можно говорить о трех составляющих его профессиональной подготовки: коммуникативной, лингвистической и культуроведческой компетенциях.

Коммуникативная компетенция является необходимой составляющей профессиональной компетентности педагога и исследуется многими авторами (А.К. Маркова, Е.В. Прозорова, Г.Н. Сериков, Н.В. Кузьмина, А.И. Мищенко, И.М. Павлютенков, И.И. Рыданова, А.А. Майер и др.). Коммуникативная компетенция – это система внутренних ресурсов, совокупность знаний, умений, навыков, необходимых для построения эффективного действия в определенном круге ситуаций межличностных взаимоотношений. Эта система является необходимым условием успешной реализации личности педагога в процессе профессиональной деятельности (13, с.8). По мнению С.Я.Ромашинной, коммуника-

тивной компетенцией педагога является минимальный уровень его коммуникативной культуры, достаточный для эффективного взаимодействия с субъектами педагогического процесса и получения высоких результатов в образовательной практике посредством специально организованного общения педагога с воспитанниками (14, с.124-125).

Таким образом, коммуникативная компетенция – это знания, умения и навыки, необходимые для понимания и порождения собственных программ поведения адекватно целям, сферам, ситуациям общения. Она включает в себя знание основных понятий лингвистики речи (краеведческие знания) – стили, типы речи, строение описания, повествования, рассуждения, способы связи предложений в тексте и т.д., умения и навыки анализа текста. Однако эти знания и умения еще не обеспечивают общения, адекватного коммуникативной ситуации. Очень важное место в коммуникативной компетенции занимают собственно коммуникативные умения и навыки – умение выбрать нужную языковую форму, способ выражения в зависимости от условий коммуникативного акта, умение и навыки речевого общения соответственно коммуникативной ситуации. Формирование этих умений и навыков возможно лишь на базе лингвистической и языковой компетенции.

Понятие «лингвистической компетентности» трактуется языковедами неоднозначно. Иногда оно употребляется как синоним языковой компетентности, однако более перспективно их разграничение. Необходимость такого разграничения обусловлена тем, что овладение языком, с одной стороны, предполагает усвоение единиц языка и правил их построения как условие понимания и конструирования высказывания; с другой – знаний о самом языке, его системе. Лингвистическая компетенция представляет



собой осмысление речевого опыта учащихся. Она включает в себя знания основ науки о русском языке, усвоение понятийной базы курса, определенного комплекса понятий (единиц и категорий языка; фонема, графема, морфема, словосочетание, предложение, члены предложения, лексические и грамматические языковые единицы и т.д.). Лингвистическая компетенция предполагает также формирование представлений об устройстве русского языка, об изменениях в нем и о том, какие онтологические аспекты являются наиболее острыми, усвоение тех сведений о роли языка в жизни общества и человека, на которых воспитывается постоянный устойчивый интерес к предмету. Лингвистическая компетенция предполагает не только усвоение характеризованных знаний, но и формирование учебно-языковых умений и навыков, действий с изученным языковым материалом.

К этим учебно-языковым умениям относятся, прежде всего, опознавательные умения: опознавать звуки, буквы, части слова, морфемы, части речи и т.д., отличать одно явление от другого. Вторая группа умений – классификационные: умения делить языковые явления на группы. Третья группа – аналитические: умения производить анализ слов, словосочетаний, предложений. Овладение способами действия, обеспечивающими опознание языковых явлений и употребление их в речи, также формирует лингвистическую компетенцию.

Языковую компетенцию составляет овладение самим языковым материалом. К языковой компетенции относится усвоение звуковой системы русского языка, предложно-падежной, видоременной системы, средств выражения субъективно-предикативных, определительных, обстоятельственных отношений и т.д. Эти задачи формирования языковой компетенции традиционно ре-

шаются в дошкольном возрасте: вводятся новые пласты лексики, обогащается фразеологический запас, усваиваются морфологические нормы и нормы согласования, управления, построения предложений разных видов, обогащается речь детей синонимическими формами и конструкциями.

Современный период развития методики преподавания языка характеризует интерес к культуросообразной (кумулятивной) функции языка, к обучению языку как средству приобщения к национальной культуре. Такое изучение языка формирует и развивает культуросообразную компетенцию, которую называют также национально-культурным уровнем владения языком.

Культурологическая компетенция включает в себя знание русского речевого этикета, наименований предметов и явлений традиционного русского быта, традиций национальных игр, устного народного творчества и т.д. В культурологическую компетенцию входит и знание невербальных средств общения (миимики, жестов). Существенное место в культурологической компетенции занимают слова и фразеологизмы с национально-культурным значением.

Анализ понятия «компетенция» позволяет более четко и точно определить основные задачи обучения риторике дошкольников:

- обеспечить лингвистической компетенцией, которая включает в себя знания о русском языке как общественном явлении и семиотической (знаковой) системе русского языка;
- сформировать языковую компетенцию, включающую в себя знание самого языка, владение его нормами;
- формировать коммуникативную компетенцию, заключающуюся в способности использования вербальных и невербальных средств для адекватного



восприятия и отражения действительности в различных ситуациях общения;

- обеспечить культуроведческой компетенцией – совокупностью знаний о материальной и духовной культуре русского народа, о социально-культурных стереотипах речевого общения, о словах и фразеологизмах с национально-культурным компонентом значения.

Целенаправленная деятельность педагога во всех аспектах обучения неминуемо приводит к формированию у детей чувства языка. Развитию у ребенка языкового чутья, «словесного инстинкта», «подсознательной грамматики» большое значение придавали корифеи естественной методической науки К.Д. Ушинский, И.И. Срезневский, А.М. Пешковский, Н.С. Рождественский, А.М. Шахнарович и др.

Литература

1. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 51-55.
2. Гершунский Б.С. Концепции самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 3-8.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34-42.
4. Карпетова М.Н. Формирование педагогической компетентности преподавателя образовательного учреждения: Дисс...канд. пед. наук. – М., 2000. – 174 с.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
6. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие. – Ульяновск: ИПК им. Ульянова, 1996. – 126 с.
7. Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителей. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
8. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
9. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. – СПб.-Воронеж: ИОВ РАО, 1995. – 290 с.
10. Панов А.И. Структура педагогического профессионализма: структурно-аналитический аспект. – Томск: ОГУ «РЦРО», 2003. – 98 с.
11. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. – М.: Когито-Центр, 2001. – 142 с.
12. Ромашина С.Я. Дидактические основы формирования культуры коммуникативного воздействия педагога: Учебное пособие для студентов педагогических вузов. – Барнаул: БГПУ, 2002. – 204 с.
13. Советский энциклопедический словарь/ Под ред. А.М.Прохорова. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 1632 с.
14. Сорокина Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания // Начальная школа. – 2004. – №2. – С. 110-114.

Сведения об авторе

Кабушко Анна Юрьевна – учитель-логопед МДОУ ЦРР д/с №39 «Радуница», старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики Ставропольского государственного педагогического института. Область научных интересов – культура речи, риторика.

* * *



ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ КУРСАНТОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ

Е.В. Уляева

Происходящие в российском обществе социальные, экономические, политические изменения наглядно свидетельствуют о стремлении России к построению цивилизованного правового государства. В этих условиях задача укрепления правовой сферы встала в ряд приоритетных, особенно в связи с возникшим в обществе за последние десятилетия кризисом правоохранительной системы. Этот кризис, в свою очередь, оказывает негативное влияние на процесс и результат складывания в массовом сознании россиян установок, определяющих их отношение к государственным структурам, призванным обеспечивать выполнение правоохранительных функций и поддержание правопорядка.

Данные опросов, проведенных различными исследовательскими коллективами, свидетельствуют о крайне низком уровне доверия к правоохранительным органам. Сложившаяся ситуация не может не тревожить руководство МВД, сотрудников правоохранительных органов, добросовестно исполняющих свои служебные обязанности, искренне преданных интересам службы и простых граждан, которые хотя и не являются субъектами правоохранительной деятельности, но искренне неравнодушны к ее проблемам.

Статьи специалистов из системы правоохранительных органов, опубли-

кованные в профильных журналах, отличаются взвешенным анализом ситуации в правоохранительной сфере и демонстрируют высокий уровень изучения и понимания проблем службы. В них много внимания уделяется анализу ошибок и пробелов в деятельности правоохранительных органов, самыми дискредитирующими из которых для органов внутренних дел называются – коррупция и нарушения законности ее сотрудниками.

Большим достижением последних лет, по мнению автора, является то, что при анализе сложившейся ситуации, ведущие аналитики и специалисты в области правоохранительной деятельности уже не лакируют действительность (и именно к этому призывает министр внутренних дел России), а вскрывают ее во всех негативных проявлениях. При этом авторы выделяют причины, не зависящие от объемов финансирования правоохранительной деятельности (с чем обычно связывают все проблемы правоохранительной системы), а связанные со сложившейся системой и практикой работы и признают, что увеличение финансирования не исчерпывает мер, необходимых для изменения положения. Однако, как показывает практика, добросовестный и всесторонний анализ проблем правоохранительной службы, проделанный специалистами из МВД, прокуратуры и других правоохранительных учреждений, зачастую существует сам по себе и оказывается невостребованным при



принятии конструктивных решений на государственном уровне.

Перечень проблем правоохранительной органов, обозначенных в статьях специалистов, является крайне разнообразным, но в основном, упирается в проблемы ценностно-нормативной, морально-нравственной сфер личности кадрового состава и их профессионализма в целом. Общий тон публикаций остается негативным и сводится к констатации плачевного состояния дел в правоохранительных органах.

Автор статьи не ставит перед собой цель в своей работе дать подробный анализ причин возникновения серьезных проблем внутри органов внутренних дел, а намерен осветить лишь один аспект рассматриваемой проблемы, а именно – недостаточный уровень профессиональной подготовки кадрового состава правоохранительных органов начиная с образовательного учреждения, в котором закладываются основы будущего профессионализма сотрудника. По мнению доктора психологических наук, профессора, полковника внутренней службы, одного из самых известных российских специалистов в области юридической педагогики и психологии Столяренко А.М., структура профессионального мастерства сотрудника правоохранительных органов складывается из специальной профессиональной обученности, специальной психологической подготовленности и специальной педагогической подготовленности¹ – той составляющей, которая и является объектом научного интереса автора статьи.

Педагогические аспекты занимают значительное место в деятельности сотрудников правоохранительных органов. С ними связаны вопросы правового воспитания населения, контроля за право-

мерным поведением граждан, обеспечение общественного порядка, разрешение конфликтов в юридически значимых ситуациях, вопросы перевоспитания граждан, пренебрегающих нормами права и др. – вопросы, имеющие ярко выраженную воспитательную функцию, реализовать которую может только лицо, обладающее для этого необходимыми знаниями и личностными педагогическими качествами – педагогической культурой, педагогической воспитанностью, педагогической направленностью, педагогической развитостью личности, характеризующейся соответствующим уровнем развитости таких профессионально значимых качеств, как гражданственность, гуманистичность, духовность и моральность. Нельзя утверждать в обществе мораль, будучи самому человеком аморальным. Как гласит народная мудрость: «Нельзя дырой заткнуть дыру». По мнению автора статьи, сотрудник правоохранительных органов, не обладающий необходимым уровнем педагогической подготовленности, – это не только профессионально не состоятельная личность, но и личность, дестабилизирующая правоохранительную систему, дискредитирующая ее в глазах граждан.

Однако, несмотря на огромную важность педагогической составляющей в структуре профессионального мастерства сотрудника правоохранительных органов, функционирующий государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 030505-Правоохранительная деятельность в квалификационных требованиях к выпускнику вуза системы МВД России не предусматривает ни одного ярко выраженного педагогического компонента.

¹ Прикладная юридическая психология. / под ред. А.М. Столяренко - оригинал: http://kazref.narod.ru/lib/legal_psychology



По мнению Столяренко А.М.², «минимально необходимый для практической работы уровень профессионально-педагогической подготовленности каждого выпускника вуза системы МВД должен включать следующие компоненты:

1) *педагогическую образованность*, проявляющуюся в:

- расширении мировосприятия путем представления о педагогической реальности в обществе, многообразиях жизни и деятельности всех людей и педагогике как науке, помогающей людям жить и достигать успеха;

- понимании необходимости для образованного человека быть педагогически подготовленным для успешного личностного роста, самореализации и самоутверждения в жизни и обществе, для нормальной семьи, воспитания детей, преодоления трудностей и обеспечения личной безопасности;

- овладении основами научного понимания вопросов образования, воспитания, обучения и развития людей, усвоении их основных теорий; умении ориентироваться в житейских представлениях о них и давать им верную оценку;

- обоснованной вере в педагогические возможности совершенствования себя и других;

2) *профессионально- педагогическую обученность*, заключающуюся в:

- овладении определенным объемом теоретических и прикладных психолого-педагогических знаний, необходимых будущему юристу для решения педагогических задач в процессе профессиональной деятельности;

- усвоении методик практического анализа педагогических задач и умении их грамотно применять в предстоящей профессиональной деятельности;

- овладении педагогическими методами и техникой установления межличностных контактов и соблюдении педагогического такта в процессе общения с различными категориями людей, в том числе и в конфликтных ситуациях;

- усвоении форм, методов и приемов педагогического воздействия на собеседника (подчиненного) в процессе профессиональной и служебной деятельности;

- овладении современными технологиями обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития в пределах, необходимых для проведения занятий с будущими подчиненными в процессе профессиональной и служебной подготовки;

- знании и умении повышать собственную осмотрительность, бдительность и безопасность;

- понимании требований экстремальной подготовленности, ее компонентов и умений работать по их совершенствованию для успешных действий при решении служебно-боевых задач;

3) *профессионально- педагогическую воспитанность*, выраженную в:

- профессионально-педагогической направленности: интересе к педагогической реальности в их правоохранительной деятельности; освоении и совершенствовании научно- педагогических знаний; интересе, умении и привычке к самооценке собственных педагогических особенностей (свойств), проявляющихся в уровне образованности, обученности и воспитанности; развитости желания и стремления использовать профессионально- педагогические знания, навыки и умения

² Столяренко, А.М. Юридическая педагогика: Учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности 021100 «Юриспруденция»/ под редакцией В.Я. Кикоты и А.М. Столяренко. – М., ЮНИТИ-ДАНА, 2004. - с. 299-30.



для анализа педагогических явлений, возникающих в процессе профессиональной деятельности, в поиске профессиональных путей их решения;

- гуманности, доброжелательности и внимании к людям, неизменном стремлении соблюдать и защищать их права, восстанавливать справедливость при их нарушении, защищать их от криминальных посягательств;

- проявлении культурности и тактичности при обращении с гражданами;

- наличии привычки постоянно держать себя достойно, педагогично, ощущая себя субъектом правовоспитательных педагогических воздействий на граждан, ответственным за них и обязанным показывать пример правовой культуры и уважительности;

- проявлении коллективистских качеств во взаимоотношениях с коллегами, готовности сотрудничать с ними, помогать друг другу в любой обстановке;

- наличии потребности к самосовершенствованию и проявлении педагогических качеств, способствующих предупреждению профессиональной деформации, а также в умении использовать для этого рекомендуемые педагогической методы и приемы;

4) **профессионально-педагогическую развитость**, характеризующуюся способностями к формированию и совершенствованию таких качеств, как:

- профессионально-педагогическое мышление, умение педагогически осмысливать факты правовой реальности, анализировать их с использованием педагогических знаний, приходиться к педагогическим выводам, пониманию, что надо делать, и к предвидению последствий;

- профессионально-педагогическая наблюдательность;

- педагогический такт в общении и воздействиях на людей;

- профессионально-педагогическая интуиция в принятии управленческих и правовых решений;

- психолого-педагогическая наблюдательность и способность решать профессиональные задачи в экстремальных условиях;

- способность противостоять негативным воздействиям, возникающим в процессе профессиональной деятельности;

- способность к объективной самооценке личностного профессионально-педагогического роста».

К сожалению, в квалификационной характеристике Госстандарта высшего профессионального образования эти требования настолько сжаты, что ознакомившись с ними, можно прийти к выводу о том, что при их составлении такая составляющая профессионального мастерства сотрудника правоохранительного органа, как педагогическая подготовленность вообще не принималась в расчет. Другим упущением государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности 030505 - Правоохранительная деятельность, по мнению автора статьи, является то, что в нем предлагается к изучению в качестве обязательной дисциплины «Психология и педагогика», в рамках которой, в соответствии с рекомендуемыми составителями Госстандарта основными разделами дисциплины, можно только поверхностно познакомить курсантов и слушателей с основами педагогики. В примерном учебном плане, рекомендуемом министерством образования, в качестве основы для разработки рабочих учебных планов вузами на местах педагогические дисциплины не предусмотрены вообще.

Вероятно, осознавая все-таки важность педагогической составляющей в структуре профессионального мастерст-



ва сотрудника правоохранительных органов, вузы системы МВД включают в рабочие учебные планы в качестве специальных дисциплин по выбору дисциплину «Педагогика в деятельности сотрудников правоохранительных органов» (по аналогии с предусмотренной учебным планом Министерства образования дисциплиной «Психология в деятельности сотрудников правоохранительных органов»). Однако ее объем (как правило, не превышающий 30 часов аудиторной работы) позволяет раскрыть только педагогические аспекты деятельности правоохранительных органов в целом, а не узких, конкретных направлений правоохранительной деятельности, по которым придется работать выпускникам вуза и которые имеют свою специфику, в том числе и связанную с педагогическими аспектами.

Практически отсутствуют изданные массовым тиражом пособия и учебники по педагогике правоохранительной деятельности³, а имеющиеся рассчитаны на обучающихся по специальности «Юриспруденция». Для специальности «Правоохранительная деятельность» учебников и учебных пособий нет. В результате учебное заведение системы МВД не обладает достаточным арсеналом средств, чтобы донести до будущих специалистов правоохранительных органов способы решения педагогических проблем, возникающих в их повседневной деятельности. Между тем эти проблемы достаточно специфичны, как специфичен и сам объект педагогического воздействия: это, в отличие от привычного объекта общей педагогики, как правило, взрослые, подчас педагогически запущенные лица. Специфичен так-

же и субъект педагогической работы: сотрудник органа правопорядка, часто не имеющий специального педагогического образования, а при сложившемся на сегодняшний день положении с повышением профессионального уровня сотрудников органов внутренних дел даже не знакомый даже с основами педагогической работы. Специфичны условия, в которых происходит педагогическое воздействие: это условия неблагоприятного антипедагогического влияния криминальной среды. Специфичны так же задачи, решаемые педагогическими методами и средствами: задачи укрепления законности, правопорядка и борьбы с преступностью. Поэтому, по мнению автора, назрела острая необходимость разработки специальных учебных пособий, практических рекомендаций, имеющих под собой научную, основанную на реалиях сегодняшнего дня основу, которые наряду с вопросами общей педагогики раскрывали бы наиболее важные и специфические закономерности отдельных направлений правоохранительной деятельности, положения о профессионально-значимых педагогических свойствах личности, социальных групп и необходимости их учета в деятельности органов правопорядка, дидактических материалов, методов, форм и средств обучения сотрудников правоохранительных органов системы МВД России. Поскольку в основном кадровый состав правоохранительных органов пополняется сотрудниками за счет выпускников образовательных учреждений системы МВД, то именно в их стенах курсанты и слушатели должны получить должную педагогическую подготовку, которая позволила бы им успешно решать правоохранительные задачи, применяя (в числе прочих) и педагогические методы, приемы и средства.

³ Есть только два издания подобного рода – Столяренко А.М. Юридическая педагогика: Курс лекций. – М., Экмос, 1999 и Юридическая педагогика: Учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности 021100 «Юриспруденция» под редакцией В.Я. Кикотя и А.М. Столяренко. – М., ЮНИТИ-ДАНА, 2004.



В ходе проведенных предварительных исследований автор статьи пришел к выводу о слабой компетенции выпускников вуза системы МВД как в вопросах общей, так и в вопросах специальной профессиональной педагогики по направлению своей будущей профессиональной деятельности. Реальность же такова, что сразу по окончании милицейского вуза его выпускник переходит из категории исключительно субъекта в категорию объекта педагогического воздействия, наделяясь при этом соответствующими полномочиями, правами и обязанностями, с которыми он не может справиться в силу недостаточной педагогической грамотности и компетентности. В результате мы имеем непрофессионального сотрудника, решающего служебные задачи вслепую, интуитивно, методом проб и ошибок. В правоохранительной деятельности эти ошибки могут привести к серьезным последствиям, так как от профессиональной деятельности сотрудника правоохранительного органа зависят судьбы, а порой и жизни людей.

Профессионализм сотрудника правоохранительного органа, неременной составной частью которого является профессионально педагогическая подготовка, несомненно, формируется в течение многих лет службы, но при надлежащей профессиональной подготовке, фундамент которой закладывается в стенах образовательного учреждения системы МВД этот период можно значительно сократить, вооружив курсанта необходимым объемом знаний по вопросам общей, специальной (соответствующей избранному им направлению правоохранительной деятельности) педагогики, сформировав у него умения видеть педагогический аспект в его будущей профессиональной деятельности, решать возникающие педагогические проблемы, используя при этом полученные педаго-

гические знания и педагогическую технику.

Другим специфическим аспектом педагогического процесса в вузе системы МВД, по мнению автора статьи, является вопрос профессионализма преподавателя, ибо любой успех, имеющий педагогические намерения и цели деятельности, в решающей степени зависит от ее субъекта - педагога, его личностных качеств и подготовленности к оптимальному осуществлению сформированных профессиональных умений и навыков.

Требования к педагогу образовательного учреждения системы МВД высоки и специфичны, но они продиктованы объективными особенностями и спецификой деятельности. Специфика образовательного учреждения системы МВД такова, что ряд преподаваемых в вузе дисциплин имеют чисто практическое содержание и направленность, поэтому, большая часть преподавателей милицейского вуза - бывшие сотрудники практических органов, не имеющие педагогического образования. Такой специалист, даже обладая ученой степенью в той или иной области юридической науки, сменив направление своей профессиональной деятельности с практической на педагогическую, сразу включается в учебный процесс, который ставит перед ним решение множества педагогических задач, к решению которых он оказывается не готов, поскольку структура профессионального мастерства сотрудника правоохранительных органов и педагога, пусть даже педагога учебного заведения системы МВД, несколько различны. Различен объект профессионального воздействия, например: преступник - слушатель, курсант. Различны цели профессиональной деятельности: например, раскрытие преступления - подготовка специалиста; предмет, условия, методы, результаты и т.д., то есть это



разные профессии, с разным содержанием и структурой профессионального мастерства. Поэтому переход с практической работы на преподавательскую требует овладения новым профессионализмом и должен сопровождаться его переквалификацией из специалиста в области правоохранительной деятельности в специалиста-педагога. Если в структуре профессионального мастерства сотрудника правоохранительных органов педагогическая подготовленность является важным, но все же не главным компонентом, уступая место профессиональной и психологической подготовленности, то в структуре профессионального мастерства педагога именно этот компонент выступает на первый план, предъявляя особые требования к профессионально-педагогической направленности личности, педагогическим способностям (социально-педагогическим и специально-педагогическим), педагогическому мастерству, специальной подготовленности по преподаваемой учебной дисциплине и культуре педагогического труда. Степень развитости этих качеств у различных специалистов, сменивших свою практическую правоохранительную деятельность на педагогическую, различна, но, как правило, не соответствует требованиям, предъявляемым к личности педагога.

По мнению соискателя, который в своей практической деятельности преподавателя вуза системы МВД ежедневно сталкивается с проблемами профессионального становления бывших сотрудников правоохранительных органов, которые в качестве дальнейшего профессионального пути избрали педагогическую деятельность, данное направление требует детальной, научной проработки и выработки действенных практических рекомендаций.

В свете Концепции модернизации российского образования на период до

2010 года⁴ вопросы профессионализма педагогических кадров высшего профессионального образования системы МВД России приобретают особую актуальность. Это наиболее исследованное направление юридической педагогики. В него внесли свой вклад: А.С. Батышев, И.В. Биочинский, Н.Р. Битянова, А.В. Буданов, И.В. Горлинский, В.Г. Колухов, Н.С. Кравчун, А.Д. Лазукин, И.А. Латкова, А.В. Пищелко, В.И. Постоев, А.М. Столяренко, В.П. Трубочкин, А.А. Федотов, В.И. Черненилов и др.

Однако, как показывает практика, научные достижения в этой области еще не нашли должного практического применения. Для многих специалистов правоохранительных органов - специалистов узких юридических специальностей - педагогическая деятельность представляет собой сложный процесс самостоятельного овладения педагогическими технологиями. Это длительный путь проб и ошибок, который при организации специальной подготовки можно значительно сократить. Автор статьи, являясь соискателем ученой степени кандидата педагогических наук, в рамках своего диссертационного исследования планирует особое внимание уделить именно этой проблематике. Определение наиболее оптимальных траекторий переквалификации специалистов практических органов и узких специалистов в области юриспруденции в специалистов в области педагогики высшего учебного заведения системы МВД России со всеми его особенностями и спецификой, наделение их знаниями по общей педагогике, социально-педагогическими знаниями, навыками и умениями, развитие у них педагогического интереса, педагогической целеустремленности, педагогического, в том числе методического

⁴ Принята распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. № 1756-р.



мастерства, педагогической культуры и техники личного педагогического труда педагога учебного заведения системы МВД с его спецификой, обусловлены множеством факторов, в числе которых доминирующую роль, на наш взгляд, актуализирует специфический объект педагогического воздействия:

- *возрастной* (в своей допедагогической деятельности объектом специалиста практических органов, в основном были взрослые люди, теперь объектом профессионального воздействия выступают лица юношеского возраста, как правило – от 18 лет до 21 года);

- *национальной* (вуз системы МВД России является образовательным учреждением, в котором обучаются представители различных республик, входящих в состав федерального округа, чьи министерства внутренних дел являются комплектующими органами для милицкого вуза и для которых вуз готовит специалистов в области правопорядка; эту специфику нельзя не учитывать в педагогическом процессе; именно ей автор статьи планирует уделить особое внимание в ходе своего диссертационного исследования);

- *спецификой использования форм и методов воспитания* (наилучшим образом воспринимаемой обучаемыми, сочетанием коллективного воспитания и индивидуального подхода к личности каждого воспитуемого), а также иной спецификой, обусловленной специальными методами, способами, приемами, дидактическими условиями, содержанием воспитания и обучения в вузе системы МВД России.

Другой проблемой образовательного учреждения, готовящего специалистов для правоохранительных органов, по мнению автора, является тот факт, что в отдельных случаях на должности командиров курсов, выполняющих вос-

питательные функции переменного состава, назначаются бывшие военнослужащие, как правило, внутренних войск МВД России, в результате чего многие аспекты воспитательного процесса в милицеском вузе решаются по аналогии с военной педагогикой, имеющей, конечно, схожие с МВД, но далеко не идентичные проблемы. Такой подход к отбору специалистов, чьи профессиональные обязанности напрямую связаны с педагогикой, по мнению соискателя, не оправдывает себя и нуждается в научном переосмыслении. В России пока еще нет образовательных учреждений, готовящих специалистов-воспитателей для образовательных учреждений системы МВД, поэтому остается открытым вопрос: кем должен быть курсовой офицер, в чьи должностные обязанности входит руководство курсантами во внеаудиторное время: профессиональным педагогом, обученным специфике правоохранительной деятельности, или специалистом в области служебно-боевой и строевой подготовки (бывший военнослужащий), который обладает педагогическими знаниями, но эти знания получены в результате обучения военной педагогике и закрепились в результате работы с личным составом армейских подразделений. Мы же уже подчеркивали ранее общеизвестный факт, дифференциации специфики армейского и милицкого подразделений. Исследование названных интеграций и выработка оптимальных решений обозначенных в статье проблем входят в число приоритетных задач формирования педагогической компетентности курсантов системы МВД России.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 030505 Правоохранительная деятельность.



Номер государственной регистрации
771 гум/СП. – М. 2005.

2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Принята распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. № 1756-р.
3. Прикладная юридическая психология. / под ред. А.М.Столяренко - оригинал: http://kazref.narod.ru/lib/legal_psychology.
4. Столяренко, А.М. Юридическая педагогика: Учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности 021100 «Юриспруденция» / под редакцией В.Я.

Кикотя и А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА. 2004. - С. 299-30.

Сведения об авторе

Уляева Елена Викторовна – соискатель ученой степени кандидата педагогических наук аспирантуры СГПИ; преподаватель кафедры оперативно-розыскной деятельности Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД России, майор милиции. Сфера научных интересов – педагогическая компетентность курсантов системы МВД. Опубликовано 11 учебно-методических работ.

* * *



АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ТРАДИЦИОННОГО ПЕСЕННОГО ФОЛЬКЛОРА ТЕРСКО-ГРЕБЕНСКОГО КАЗАЧЕСТВА

А.Ф. Григорьев

В конце XX в. Северный Кавказ вновь стал приграничной зоной и южным рубежом России. Это радикально повышает его геополитическое значение и превращает в арену острой внутриполитической борьбы. Ставропольский историк и политолог А.Г. Масалов, исследуя проблемы возрождения казачества на Северном Кавказе, отмечает: «горная и предгорная зоны региона стали «бурлящим котлом» межэтнических конфликтов, базой религиозного экстремизма, в котором активно участвуют эмиссары из арабских и иных государств. Естественной ответной реакцией населения на реальную угрозу жизненным интересам стало движение за возрождение казачества. Казачьи общества, испытывающие на себе реальные проявления национализма, сепаратизма, религиозного экстремизма и терроризма, определяют свою природно-историческую связь с традиционным российским казачеством» (14, с. 38-39).

В.С. Белозеров, исследуя этнодемографические процессы на Северном Кавказе, подчеркивает, что «сложность социальной структуры Северного Кавказа предопределена совместным проживанием на его территории во многом ассимилированных индоевропейской, северокавказской, алтайской и кавказской языковых семей, исповедующих основные мировые религии и культуры» (5, с. 6-7). Долговременность совместной жизни такого полиэтнического и поликонфессионального народонаселения

дала некоторым ученым основание для выработки теории появления особой «северокавказской цивилизации» (1, с.25-28) или «социума Северного Кавказа» (Ф.Х. Гутнов) реальность которых, как отмечает А.Г. Масалов, сомнительна. Данные теории обнаруживают остаточные проявления консерватизма общественного сознания, сохранившего идеологизированные мифы бесконфликтных межэтнических отношений в СССР, как «расцвет и сближение наций», «новая историческая общность советский народ» и др. Есть и другие, политически ангажированные, заказные мифы об особых национальных и религиозных суверенных общностях, в том числе о «северокавказском социуме» и о «цивилизации Северного Кавказа» (14, с. 12). Однако они преследуют совершенно иные конкретные политико-психологические цели создания в общественном сознании своеобразного теоретического плацдарма для идей национального и религиозного сепаратизма. Новые мифы о суверенном Северном Кавказе угодны сторонникам «исламской дуги нестабильности от Косова до Филиппин» и, безусловно, влияют на межэтнические отношения в северокавказском регионе (14, с. 12-13).

Таким образом, некоторый анализ современного социально-политического положения в северокавказском регионе позволяет констатировать остроту проблем, связанных с межэтническими коммуникациями, этническими конфликтами, что придает особую актуальность и значимость проблеме исследования этногенетических процессов в кон-



тексте возрождения духовных ценностей традиционной культуры казачества.

По данным статистики, в настоящее время более 3/4 жителей региона составляют славяне, которые индифицируют себя с казачеством и не отделяют себя от остальной России. На территории Ставропольского края исторически образовались места компактного проживания терско-гребенского и кубанского казачества.

Несмотря на актуальность проблемы возрождения казачества, необходимо отметить ряд тенденций в социально-культурном, духовно-нравственном и научно-образовательном аспектах, что создает комплекс противоречий. Прежде всего, особую остроту приобретают противоречия, связанные с формированием духовно-нравственных личностных компонентов в основе которых – гуманистические принципы этнической культуры. С одной стороны, возрастает потребность в более глубоком изучении этногенеза казачества и его культурных компонентов (традиционная культура, этническая культура) как содержательного наполнения регионального образования и культуры, а с другой – не достаточность научного исследования этнической культуры казачества и, в частности, отсутствие всестороннего научного исследования традиционного песенного фольклора терско-гребенского казачества как феномена и важнейшего компонента традиционной культуры казачества Юга России.

В результате отмечается духовно-нравственное обеднение славянского этноса на Кавказе, а также прослеживается тенденция к потере культурных традиций и забвению культурно-исторических этнославянских корней, что ведет к их размыванию на Кавказе.

Именно возрождение традиционной казачьей культуры (в частности терско-гребенской как доминирующей) бу-

дет способствовать, прежде всего, сохранению казачьего этноса, на сегодняшний день способного консолидировать гражданское общество вокруг проблем формирования духовно-нравственных личностных ценностей подрастающего поколения и гуманизации общества в целом. В современных условиях развития российского общества особенно актуальными становятся проблемы возрождения и сохранения самобытных традиционных культур различных регионов России.

Ставропольский край многие века населялся различными народами Кавказа и традиционно считается многонациональным регионом с доминированием казачьего этноса. В результате многовекового взаимодействия славянского, казачьего и кавказских этносов на территории современного Ставрополя эволюционировал уникальный терско-гребенской субэтнос.

По истории и культуре быта терско-гребенского казачества проводились исследования авторами еще до революционной России (В.А. Потто, И. Попко, М.А. Караулов, А. Ржевуский, Г. Малявкин, Т. Рогожин, Ф.С. Гребенец и др.). Современные исследователи продолжают научный поиск всестороннего изучения этногенеза казачества, его функционирования и эволюции (Э.Я. Бенская, Н.Н. Великая, В.Б. Виноградов, Л.Б. Заседателева, Е.И. Нарожный, А.А. Шенников и др.).

Однако как свидетельствуют научно-исследовательские материалы, проблемы формирования и развития традиционной культуры казачества Ставрополя, изучения историко-культурных ценностей в аспекте гуманистического наследия, исследования материально-духовного наследия, а также исследования в области изучения фольклорной песенной традиции терско-гребенского казачества исследованы не достаточно. Не



стали предметом пристального внимания ученых, к сожалению, проблемы исследования традиционной культуры казачества в антропологическом, культурологическом, искусствоведческом контекстах. Не осмыслены роль и значение традиционной культуры в сохранении этноса, антропологическая сущность традиционной культуры в формировании мировоззрения личности, ее духовно-нравственных ценностей, социально-политическое значение традиционной культуры отдельного субэтноса в полиэтническом регионе.

Осмысление происходящего во-круг, выстраивание перспективы развития общества невозможны без глубокого изучения прошлого, что относится не только к истории, философии и др. гуманитарным наукам, но и к устному народному творчеству.

Важнейшей проблемой, требующей глубокого научного исследования, является всестороннее изучение этногенеза терско-гребенского казачества в процессе его эволюции и функционирования, поскольку сущностные компоненты, такие, как традиционная этнокультура казачества, обряды и быт, не могут быть изучены в отрыве от этноса, поскольку являются идентифицирующими компонентами этноса.

Процесс глобализации затрагивает все сферы деятельности социума. Потребность в возрождении традиционного песенного фольклора особенно актуальна в период возрождения и восстановления культурных традиций, поскольку процесс культурно-исторической эволюции народа, его характер, менталитет национальной культуры, преемственность поколений наиболее рельефно очерчивается и прослеживается именно средствами традиционного фольклора.

Важнейшей задачей во все времена было и остается собирание, обобщение и систематизация всех видов народного

творчества. Огромную значимость для будущей научно-исследовательской работы приобретают различные источники: архивные, музейные, археологические материалы, а также результаты экспедиционно-полевых, фольклорных исследований. Подчеркивая важность данной деятельности, В.М. Щуров отмечает: «...необходимость описания и анализа региональных традиций музыкального фольклора есть та база, на которой формируются и развиваются наши знания о законах национального музыкального мышления» (23, с. 3). В рамках возрождения национальных культур, традиционного песенного фольклора, данная проблематика приобретает особое значение. «Настало время дать картину соотношения местных явлений в русском фольклоре наряду с данными археологии, лингвистики и этнографии. Говоря об актуальности возрождения региональных традиций в русском народном творчестве, В.М. Щуров отмечает: «Сопоставление современных данных о формировании местных особенностей в музыкальном фольклоре поможет раскрыть существенные стороны процессов развития народного искусства» (24, с. 47). Исследуя историко-этнографический аспект песенного фольклора Предкавказья XIX – начала XX века и отмечая взаимосвязь песенных традиций с конкретным регионом, И.И. Мельникова пишет: «Народные произведения существуют в границах определенного региона. Для всестороннего анализа их необходимо изучать в хронологических и территориальных рамках с учетом всех особенностей исторического развития, многообразия этнокультурных контактов и взаимодействий. Благодаря определенным закономерностям народного искусства, фольклорные традиции в некоторой степени обладают общими музыкально-этнографическими, стилевыми и исполнительскими признаками» (15, с. 4-



5). По мнению Б.Н. Путилова, «любое структурно-типологическое исследование должно нести в себе исторические импульсы, целый комплекс вопросов, ответы на которые может дать только история» (21, с. 19). Безусловно, разделяя позицию исследователя В.Л. Гошовского, следует отметить важнейшую закономерность формирования и развития традиционной певческой культуры в том, что местные особенности пения формируются в связи с историческими, социально-экономическими условиями, а также в результате взаимообогащения культур народов-соседей.

Таким образом, специфика регионального, традиционного песенного фольклора, также как сама певческая народная культура, происходит из своеобразия и многослойного исторического развития. Данную проблему исследует В. Лапин, который в результате намечает общие принципы и подходы в разработке собственной исторической проблематики. В центре этой проблемы им видится локальная традиция, «рассматриваемая не просто в плане некоторой территориально-конкретной данности, но как сложный историко-культурный феномен, формировавшийся под воздействием множества факторов разного порядка» (13, с. 3). В качестве важнейших факторов, он выделяет этническую и социальную историю.

Таким образом, в музыковедении и фольклористике в контексте изучения регионального, традиционного песенного фольклора намечена устойчивая тенденция исследования традиционной региональной культуры в тесной взаимосвязи с локальной историей с точки зрения общего исторического процесса. Иначе говоря, без тщательного изучения истории, этногенеза и эволюции этноса, исследование традиционной культуры в частности песенного фольклора и его

специфической особенности будет не полным и вряд ли научно обоснованным.

В частности, происхождение одной из наиболее ранних групп казачества на Юге России – терско-гребенской до сих пор является предметом острых дискуссий исследователей. Еще в дореволюционный период были выдвинуты три основные гипотезы генетического происхождения терско-гребенского казачества: новгородская, рязанская, донская. Каждая из гипотез опирается на определенные архивные, археологические и другие источниковые материалы, при этом предания терцев и гребенцов не содержат указаний на конкретное место их исторического исхода. Сами гребенцы в наказе, данном своим депутатам, при отправлении их в Москву в 1767 году, говорят о себе следующее: «О службе дедов и отцов наших и о начале заведения нашего войска в давних годах, еще по ту сторону Терека, на реке Сунже, на горах по гребням, от чего мы и название свое получили, за неимением тогда у нас писмоводства и послучившимся пожарам и погорением письменных дел, подробно справиться нам не по чему, а может быть то известно при государевом архиве» (19, с. 12).

Исследования различных периодов носят противоречивый характер в особенности по проблеме генетического корня терско-гребенского казачества и их социального происхождения. Авторы аргументируют свои гипотезы документами XVI-XVII вв., которые «определенно свидетельствуют, что пополнение казаков в Притеречье шло за счет различных социальных и этнографических групп русского населения (донских казаков, беглых стрельцов, «воровских» людей С. Разина, выходцев из Переславля-Залесского, Тулы, Новгорода и других мест) (10, с. 2; 11, с. 85; 12, с. 69-70). Однако Н.Н. Великая, ссылаясь на современных авторов (В.Б. Виноградов, С.А.



Голованова, С.А. Козлов), справедливо отмечает: «...признание того, что терско-гребенское казачество формировалось из различных компонентов, не снимает проблемы поиска его этнического ядра. О том, что оно было русским (а не горским, хазарским, половецким), свидетельствует, прежде всего, восточнославянский пласт материальной и особенно, духовной культуры (верований, фольклора)» (7, с.11). В поисках этнического ядра гребенцов Н.Н. Великая уводит нас далеко на северо-запад от Терека, где возникли, по ее предположению основные черты гребенских обычаев, обрядов, языка. В связи с чем, она отмечает: Историческая основа говора гребенцов – северная, поскольку в их языке присутствуют севернорусские черты и отсутствуют южнорусские. На Кавказ они пришли с оканьем (хоровод, помочи пр.), которое здесь постепенно отмирало. То есть окончательное оформление их говора как среднерусского произошло уже на новом месте жительства в результате общения, смешения с прибывавшими сюда «южноруссами» (7, с. 11-12; 6, с.75). В подтверждение новгородской гипотезы можно отнести и важнейшие компоненты материальной культуры: жилище, убранство в избе, представления о домовом, обряды. В гребенских станицах, как и в северной зоне, было распространено срубное строительство, причем жилище казаков, как отмечают ряд исследователей, поднималось на столбах (1,5 – 2 метра от земли и имело высокое крыльцо). Эта «приподнятость» объясняется авторами как влиянием природных факторов (сырые почвы, наводнения), так и этнических (севернорусскими традициями) (7, с. 12; 8, с. 382-383). Бревенчатые дома завершала крыша с резным коньком, окна также были резными (22, с. 269). Еще больше параллелей можно отметить в обрядовой практике гребенцов и северных русских:

свадебный плач и сходство другой свадебной обрядности (17, с. 98; 18, с.105, 108; 2, с. 21-25).

В пользу новгородского ядра гребенцов свидетельствуют, по мнению многих исследователей, во многом общие элементы религиозного календаря: широкое празднование Покрова, Пасхи, Масленицы, Троицы, Успения. У гребенцов возникли центры старообрядчества, сохранившие многие восточнославянские верования и культы, и в то же время на Тереке отсутствовали купальские игры, дожинки и другие элементы аграрного календаря, поскольку роль земледелия была сведена к минимуму. Характерной чертой на севере и юге страны и эталоном настоящего мужчины был отважный, гордый и свободный духом человек, ощущавший свою особость и превосходство над соседним земледельческим населением. Как отмечает Т.А. Берштам, «ни поморы, ни гребенцы с крестьянами практически не роднились» (3, с.78). Т.А. Новичкова, проводя параллели в фольклоре, отмечает сохранение эпических произведений всех жанров на крайнем севере (Поморье) и юге страны (у казаков), что также можно отнести к характерным сходствам севернорусских и гребенцов. (16, с. 182). Важным фактом в пользу исследуемой гипотезы (отмеченном еще дореволюционным этнографом М. Карпинским), следует считать довольно длительное бытование на Тереке былин, и именно в гребенских станицах (9, с. 85-117). Е.М. Белецкая, В.Б. Виноградов, исследуя календарную обрядность терских казаков, отмечают: «...своеобразными воспоминаниями о прибытии на Тереке, можно считать ежегодно совершаемый обряд «пускания кораблей», распространенный в гребенских станицах» (4, с. 59-60).

Сходность хозяйственно-культурных типов, изложенных выше, как известно, способно вызывать к жизни



сходные явления в материальной и духовной культуре, и примеров этому этнография знает множество. Естественно, только такой подход объясняет далеко не все. И в данном случае необходимо обратиться к историческим фактам.

Сохранились предания о новгородцах-ушкуйниках, которые стали известны своими походами еще с X века, когда они дошли на своих стругах до устья Терека. Исторические источники подтверждают их раннее пребывание на Северном Кавказе. Ряд исследователей казачедов называют новгородское «ушкуйничество» началом вольного казачества на Руси, о чем И. Попко писал: «Мы имеем достаточное основание считать новгородское ушкуйничество началом вольного казачества, как считаем отошедший от удельных князей дружинный элемент началом вообще вольного казачества» (20, с.25). И. Попко называет новгородских речных ушкуйников преемниками днепровских варяго-русов, которые, по его мнению, оставались прообразом вольных казаков. Существующие археологические находки средне и севернорусских древностей в бассейне Терека (В.Б. Виноградов, С.А. Голованова), безусловно, свидетельствуют о раннем пребывании новгородцев на Тереке и таким образом исторически подтверждают гипотезу «новгородского ядра» гребенского казачества. Говоря о первых поселенцах на Кавказе, чеченский исследователь Лаудаев в своем описании «Чеченское племя» заметил что, «в то время, когда чеченцы жили еще в глубине Ичкерии и Чеченских гор, русский сделался отцом страны, что русская телега взошла в горы и что русская матушка (женщина) ходила одна по Лысым и по Черным горам» (19, с. 12). Из этого можно сделать вывод: русские были здесь не налетом, не временными посетителями, а жили оседло, так как телега и женщина в горах - несомненный

признак оседлости. Н.Н. Великая, обобщая результаты поиска генетического ядра гребенцов, пишет: «Настала пора сместить акценты и связать большую их часть не с пленными русичами, которые оказались за пределами своих территорий, а с новгородскими ушкуйниками. Они, «открыв» притеречные земли, подготовили массовые переселения. Переселенцы из новгородских (средне-севернорусских) земель двинулись как на крайний север (Поморье), так и на далекий юг, несомненно, уже разведанными путями (в Притеречье, скорее всего, по Волге в Каспий и Терек) (7, с.14).

Таким образом, новгородская версия имеет ряд этнографических доказательств, однако очевидно и то, что русские корни и этногенез гребенцов исследованы еще не достаточно.

Современные этнографические изыскания наталкиваются в настоящее время на серьезные трудности, поскольку гребенские станицы с 1957 года были включены в состав нынешней Чеченской республики, и недавние события полностью исключили все возможности исследовательской деятельности и поставили на карту не только будущее гребенского казачества, но и всего Восточного Предкавказья. Поэтому проблема сохранения культурно-исторического наследия и традиционной культуры терско-гребенского казачества приобретают особую остроту и значимость.

Литература

1. Аникеев А.А. Концепция Северо-Кавказской цивилизации как современная парадигма кавказоведения // Научная мысль Кавказа. – 2000. – №2.
2. Балашов Д.М., Марченко Ю.И., Калмыкова Н.И. Русская свадьба. М., 1985.
3. Бернштам Т.А. Русская народная культуры Поморья в XIX – начале XX в. – Л., 1983.



4. Белецкая Е.М., Великая Н.Н., Виноградов В.Б. Календарная обрядность терских казаков // ЭО. – 1996. – № 2.
5. Белозеров В.С. Этнодемографические процессы на Северном Кавказе. – Ставрополь, 2000.
6. Бенская Э.Я. Средневеликорусский говор на территории Грозненской области (говор станции Старо-Щедринской). // Известия Грозненского областного краеведческого музея. Вып. 6. – Грозный 1954.
7. Великая Н.Н. В поисках прародины Гребенцов. Сборник материалов научно-практической конференции «Проблемы изучения, сохранения и развития традиционной культуры славянского населения Юга России и пути их решения» (18-19 мая 2001 года, г. Ставрополь)
8. Заседателяева Л.Б. Терские казаки (сер. XVI – начала XX вв.) – М., 1974.
9. Карпинский М. Старинные песни гребенских казаков. // СМОМПК. – Вып. 24. Тифлис, 1898.
10. Косвен М.О. Этнография и история Кавказа. – М. 1961.
11. Козлов С.А. На Северном Кавказе в 16 веке // ВИЖ. – 1993. – № 11.
12. Козлов С.А. Терско-гребенское казачество и миграции населения северо-запада России в 16-17 вв. // Казачество в истории России. Тезисы докладов. Краснодар 1993.
13. Лапин Б. Русский музыкальный фольклор и история. – М., 1985.
14. Масалов А.Г. Возрождение казачества на Северном Кавказе в конце XX – начале XXI века. – Ставрополь, 2002.
15. Мельникова И.И. Сборник материалов научно-практической конференции «Проблемы изучения, сохранения и развития традиционной культуры славянского населения Юга России и пути их решения» (18-19 мая 2001 года, г. Ставрополь) с. 4-10
16. Новичкова Т.А. Сокол-корабль и разбойничья лодка (к эволюции «разбойничьей темы в русском фольклоре) // Фольклор и этнографическая действительность. – СПб., 1992.
17. Озаровская О.Э. Северная свадьба. // Художественный фольклор. – 1927. – №2-3. – М., 1927.
18. Обряды и обрядовый фольклор. М. 1982.
19. Потто В.А. Два века терского казачества (1577-1801). – Ставрополь: Кавказская библиотека, 1991.
20. Попко И. Гребенское войско. Терские казаки со стародавних времен. Исторический очерк. – Вып. 1. – СПб., 1880.
21. Путилов Б.Н. Методология сравнительно-исторического фольклора. – Л., 1976.
22. Русские. – М., 1997.
23. Щуров В.М. «Южнорусская песенная традиция». Исследования. – М., 1987.
24. Щуров В.М. «О региональных традициях в русском народном музыкальном творчестве» // В кн. Музыкальный фольклористика. Вып 3. – М., 1986.

Сведения об авторе

Григорьев Анатолий Федорович – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой народных инструментов СГПИ. Занимается исследованием истории и культуры терско-гребенского казачества, проблемами сохранения и развития их традиционного песенного фольклора. Является автором более 20 научных работ, 4 учебных пособий.

* * *



ОРИЕНТАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

А.В. Козина

Педагогическая профессия является одновременно преобразующей и управляющей. А для того чтобы управлять процессом развития личности, нужно быть компетентным. Понятие профессиональной компетентности педагога выражает единство его теоретической и практической готовности в целостной структуре личности и характеризует его профессионализм. Профессионализм и компетентность – это взаимно дополняющие друг друга понятия. Профессионализм предполагает глубокие специальные знания и конкретные умения в той или иной специальности. Понятие «профессиональная компетентность» включает ответственность, с одной стороны, с другой – развитое теоретико-аналитическое мышление.

Модернизация высшего профессионального образования в современной России обусловлена усилением конкуренции в условиях рыночной экономики, что обусловлено повышением требований к профессиональной компетентности выпускников высших учебных заведений. В настоящее время происходит переосмысление самой сущности образования, вырабатывается новый взгляд на его цели и задачи, изменяются приоритеты в воспитании и обучении (4, с.78). В 1996 году в Российской Федерации произошли события, которые привели к изменениям в обществе по отношению к педагогу и обучающемуся, требовавшие пересмотра существовавших до этого позиций, – был принят закон «О высшем и послевузовском профессио-

нальном образовании», который во главу образовательной деятельности поставил человеческие ресурсы, выступающие в качестве основного стратегического фактора экономического и социального прогресса. В решении этой задачи важная роль отводится и языковому образованию как фактору, превращающему человека в развитую личность и расширяющему его социальную и экономическую свободу.

Теперь каждый студент является главным действующим лицом, которое ориентируется на высокий результат и качество образования, соответствующее актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства (13, с.79). Современная высшая школа должна быть нацелена на формирование разносторонней, нравственной, активной личности, способной в условиях нашей многонациональной среды к самореализации, к межкультурному общению, а обучение в ней должно быть развивающим, многопрофильным, в полной мере учитывающим индивидуальные особенности учащихся, предоставляющих возможность выбора направления своего развития и совершенствования.

Этот же подход, но уже в рамках лично ориентированной парадигмы, задает набор компетенций, ориентированных на смысловую составляющую любого вида педагогической деятельности. Обладая такими компетенциями, т.е. знаниями и умениями, возникающими в результате специально инициированной учебной деятельности, будущий учитель получает возможность выстраивать свою индивидуальную педагогическую дея-



тельность адекватно вызовам времени (10, с.23-31).

Сложившаяся сегодня система образования не способна пока в полной мере ответить на вызов времени, что приводит к необходимости менять подходы к определению его целей, содержания, вообще организации всего образовательного процесса. По словам О.Е.Лебедева, «школа всегда стремилась реагировать на изменения в обществе, изменения в социальных требованиях к образованию» (9, с.5) Это выражалось в изменениях программ по учебным дисциплинам, а также в дополнении учебного плана новыми предметами. Традиционно считалось, что чем больше знаний приобрел ученик, тем выше уровень его образованности, но данный уровень в современных условиях определяется не объемом знаний, а способностью решать проблемы различной сложности на основе уже имеющихся знаний. По мнению И.Д. Фрумина, отечественная школа не стоит перед выбором: отказаться от фундаментальности в пользу прагматичности. Он уверен, что сегодняшний выбор «состоит в том, чтобы отказаться от начетничества и бессмысленности в пользу практичности»(16, с.55).

В «Концепции модернизации российского образования до 2010 года» отмечается, что «общеобразовательная школа должна формировать новую систему универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть современные ключевые компетенции»(8). После публикации Стратегии модернизации содержания общего образования и Концепции модернизации российского образования на период до 2010года произошла резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура» на понятия «компетенция»,

«компетентность» обучающихся, поэтому в настоящее время актуальным является переориентация профессионального образования на компетенции (13, с.79).

Ориентированное на компетенции образование формировалось еще в 60-х годах в Америке в общем контексте предложенного Н.Хомским в 1965г понятие «компетенция» применительно к теории языка, трансформационной грамматике. Как отметил Н.Хомский, «мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим - слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае... употребление является непосредственным отражением компетенции». Здесь необходимо обратить внимание на то, что именно «употребление» есть актуальное проявление компетенции как «скрытого», потенциального. Употребление, по Н.Хомскому, «в действительности» связано с мышлением, реакцией на использование языка, с навыками и т.д., то есть связано с самим говорящим, с опытом самого человека. В то же время, по мнению Р.Уайта, категория компетенции содержательно наполняется собственно личностными составляющими, включая мотивацию(5, с. 35).

Утверждение этого понятия в лингводидактике не случайно. Основная теоретическая предпосылка – разграничение языка и речи, что обусловлено достижениями современной психологической и лингвистической наук: теории речевой деятельности, коммуникативной лингвистики, исследующей общие закономерности речевого общения и функционирование языковых средств в реальных актах общения, когнитивной лингвистики, предлагающей системное описание и объяснение механизмов усвоения языка, новыми знаниями об «устройстве» русского языка. Введение по-



ния компетенции и ее типов соотносится с мировой теорией и практикой определения целей и уровней владения языками и находится в русле компетентностного подхода, выдвигаемого сегодня в качестве одного из оснований обновления российского образования (11, с.21). Компетентностный подход в рамках знаниевой парадигмы обуславливает набор компетенций как совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним.

Истоки понятия «профессиональная компетентность» специалиста с высшим образованием зародились в античности, трансформировались, модернизировались и дошли до современного терминологического оформления. В настоящее время категория «компетенция» является следствием новой экономики и нового подхода к человеческим ресурсам, который возник из потребности в адаптации человека к слишком часто изменяющимся условиям. Человек, обладающий компетенцией, обладает знаниями, умениями и навыками, необходимыми для работы по конкретной специальности, он также способен проявлять автономность и гибкость при решении профессиональных проблем и умеет поддерживать сотрудничество в профессиональной деятельности. Компетенция ориентирована на развитие собственной культуры мышления, аналитической рефлексии, самостоятельности и ответственности за принятие решений; компетенция устанавливается в стандартах посредством определения критериев деятельности (определение качества выполняемых функций), области применения и требуемых знаний (13, с. 80).

Компетенция в переводе с латинского *competentia* означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведом-

лен, обладает познаниями и опытом (12). В философском энциклопедическом словаре термин компетенция обозначает «обладание достаточными знаниями о предмете» (15). В Большом энциклопедическом словаре понятие «компетенция» трактуется следующим образом: а) круг полномочий, представленных законом, уставом или иным актом конкретного органа или должностного лица; б) знание и опыт в той или иной области. (2, с.614).

В настоящее время имеется ряд попыток определить понятие «компетенция» с образовательной точки зрения. Так на совещании концептуальной группы проекта «Стандарт общего образования» сформулировано следующее рабочее определение понятия «компетенция»: «готовность ученика использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач» (7, с.140). В Концепции профильного образования компетенция рассматривается как «способность человека реализовывать свои замыслы в условиях многофакторного информационного и коммуникативного пространства» (10, с.3). Б.И. Хасан рассматривает компетенцию как способность осуществлять деятельность в соответствии с социальными требованиями и ожиданиями. (17, с.24). «Компетенция», по мнению А.В. Хуторского, есть совокупность взаимосвязанных качеств (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых, чтобы качественно, продуктивно действовать по отношению к ним (10, с. 141).

По мнению И.С.Фишман, «компетенция» – есть результат образования в широком смысле слова, выражающийся в готовности субъекта эффективно организовывать внутренние и внешние ре-



сурсы для достижения поставленной цели. Компетенция, полагает И.С. Фишман, проявляется в освоении субъективно новой деятельности, когда необходимо выполнять неалгоритмизированные (новые для человека) действия. Появление нового результата образования, по мнению И.С. Фишман, ни в коей мере не предполагает отрицание старых, традиционных результатов, напротив, компетенция рассматривается как некий интегрированный результат, включающий в себя все традиционные результаты образования (7, с. 69).

Г.К. Селевко рассматривает понятие «компетенция» как: 1) образовательный результат, выражающийся в подготовленности. «обособленности» выпускника, в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами; 2) форму сочетания знаний, умений и навыков, которая позволяет ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды (14, с. 30).

Таким образом, рассмотрев различные точки зрения ученых на понятие «компетенция», мы можем сделать вывод о том, компетенция – это общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях личности, которые приобретены благодаря обучению. Компетенция не сводится отдельно ни к знаниям, ни к умениям, ни к навыкам, так как значительная роль в ее проявлении принадлежит обстоятельствам, где большое внимание обращается на конкретные ситуации, в которых она проявляется.

Современный этап развития лингводидактики характеризует новые подходы к определению целей обучения, которые определяются через языковую, лингвистическую, коммуникативную и культуроведческую компетенции. В настоящее время делаются попытки разработать целостную концепцию языкового образования в школах России, вклю-

чающую изучение русского родного языка, русского языка в национальной школе, реализовать единые подходы и в определенной мере ввести единый понятийный аппарат. Такой перечень ключевых компетенций позволяет рассматривать модель профессиональной компетентности специалиста как образец системы профессиональных действий, обеспечивающих единство теоретической и практической готовности специалиста к осуществлению профессиональной деятельности.

Исходя из выше изложенного, мы считаем необходимым рассмотреть различные точки зрения ученых-методистов к раскрытию сущности содержания компетентного подхода, который находит свое отражение как в «Концепции модернизации российского образования», так и в работах И.А. Зимней, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Г. Халаж, В.Хутмаера, А.В. Хуторского и др.

Компетентный подход – это подход, «акцентирующий свое внимание на результате образования, причем, в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях», это подход, при котором результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования (6, с. 13.) Тип этих ситуаций зависит от типа образовательного учреждения: учреждение общего или профессионального образования, начального, среднего или высшего, какого именно образования. Именно компетентный подход нацелен на решение проблем современного образования, приведения его в соответствии с требованиями общества.

Компетентный подход, подчеркивает И.Д. Фрумин, не направлен на разрушение традиционной школы, а является естественным шагом в развитии содержания образования (16, с. 33). По



мнению Б.Д. Эльконина, компетентностный подход не является отказом от знания как культурного предмета, это отказ от определенной формы знаний, то есть сведений (18, с. 5).

Г.К. Селевко рассматривает компетентностный подход как «постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности выпускника к выживанию в устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства» (7, с. 67).

В.А. Болотов и В.В. Сериков утверждают, что компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность ученика, а умения разрешать проблемы, возникающие в познании и объяснении явлений действительности, во взаимоотношениях людей, при выборе профессии оценке своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении и т.д. (1, с. 10).

О.Е. Лебедев определяет компетентностный подход как совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. По мнению автора смысл образования заключается в развитии у обучающихся способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементов которого является собственный опыт учащихся, а содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нрав-

ственных и иных проблем (9, с. 3-4). Множество трактовок компетентностного подхода в современной литературе свидетельствует об актуальности осуществления данного подхода не только в процессе подготовки будущих учителей-словесников, но и вообще в современном российском образовании.

Обобщая вышесказанное можно определить, что понятие «компетентность» включает в себя сложное, ёмкое содержание, интегрирующее профессиональные, социально-педагогические, социально-психологические и другие характеристики. В обобщённом виде компетентность специалиста представляет собой совокупность способностей, качеств и свойств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности в той или иной сфере. Таким образом, современные ученые по-разному трактуют сущность компетентностного подхода, но все они склоняются к мнению о том, что данный подход акцентирует внимание не на вооружении учащихся знаниями как таковыми, а на развитии у них способности самостоятельного решения проблем в различных сферах и видов деятельности, что является естественным шагом в процессе следования школы за требованиями, предъявляемыми современным обществом.

Модернизация образования в профессиональной школе направлена на подготовку высококвалифицированных специалистов, которые будут в дальнейшем востребованы на рынке труда. Однако в настоящее время проблема заключается в том, что содержание современного образования часто не соответствует потребностям существующего рынка труда. Поэтому необходимость в переориентации содержания образования в нашей стране на компетенции, осуществляемого в русле компетентностного подхода, который будет связан с



изменениями программ по учебным дисциплинам, внедрением новых элективных курсов, направленных на формирование языковой личности, очевидна.

Литература

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика, №10. – М.: 2003. – С. 10.
2. Большой энциклопедический словарь / Под ред. А.М. Прохорова. – М.: Советская энциклопедия, 1984. – С. 614.
3. Глоссарий терминов профессионального образования и рынка труда / Автор - составитель Олейникова О.Н., Муравьева А.А. – М., 2001.
4. Ерахтина Т.А. Ключевые компетенции как результат личностно-ориентированного образования // Пед. наука и практика: проблемы и перспективы. Сб. научных статей. Вып. 2.- М.: 2004. – С. 77-89.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции- новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – М., 2003. № 5. – С. 34-42.
6. Иванов Д.А., Митрофанов К.П., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. – М.: АКП и ППРО, 2005. – С.13.
7. Ильяшенко Е.Г. Компетентностный подход в современном отечественном образовании // Труды кафедры педагогики. – М.: АСОУ; Тверь: Золотая буква - 2005. Вып.1. – С.61-80.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе. – М., 2002. –С. 135-156.
9. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года // Приложение к журналу «Директор школы». – М., 2002. – №1. – С. 97-126.
10. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – М., 2004. – № 5. – С.5.
11. Мацяяка Е.В., К.В. Савченко. Методическое обеспечение профильного обучения по русскому языку и литературе. Компетентностный подход к преподаванию русского языка. Анализ учебно-методических комплектов по русскому языку для 10-11 классов. Современные педагогические технологии в преподавании русского языка и литературы: дидактические материалы. – М., 2006. – С. 3.
12. Обучение русскому языку в школе: учебное пособие для студентов педагогических вузов // Е.А. Быстрова, И.С. Львова, В.И. Капинос и др.; под. ред. Е.А. Быстровой. – М.: Дрофа, 2004. – С. 240.
13. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю.Шведовой. – М.: Русский язык, 1983. – С. 816.
14. Протас Е.В. Компетентностный подход в формировании содержания образования в высшей школе Европейского союза и России // Право и образование. - М.: 2005. – № 6. – С. 79-89.
15. Селевко Г.К. Педагогические компетенции и компетентность // Сельская школа. – М., 2004. – № 3. – С. 30.
16. Философский энциклопедический словарь // Под.ред. А.Л. Грекуловой. – М.: 1989. – С. 813.
17. Фруммин И.Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. – Красноярск, 2003. – С. 33-56.
18. Хасан Б.И. Границы компетенций: педагогическое вменение и возрастные притязания // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление.- Красноярск, 2003. – С.23-33.
19. Эльконин Б.Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения// Современные подходы к компетентностно-ориентированному обучению / Под. ред А.В. Великановой. – Самара: 2001. – С. 5.

Сведения об авторе

Козина Александра Владимировна – ассистент кафедры методики филологии, истории и права; аспирант СГПИ. Сфера научных интересов – лингвокультурология, когнитивная лингвистика, теория речевой коммуникации. Опубликовано 3 статьи.



ПРЕДПОСЫЛКИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

Л.Ф. Артеменкова

Проблема формирования предпосылок учебной деятельности, способных обеспечить плавный переход детей к обучению в школе, является одной из важных задач повышения качества учебно-воспитательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях. Особая роль в процессе формирования этих предпосылок принадлежит полноценной речи ребёнка, которая является существенным показателем его готовности к обучению.

В отечественной психологии проблема готовности к школьному обучению рассматривается в работах Л.С. Выготского, Л.И. Божович, Л.А. Венгера, Е.Е. Кравцовой, Н.Г. Салминой, Д.Б. Эльконина и др. Благодаря этим исследованиям выработалась относительно целостная система теоретических представлений о содержании предпосылок учебной деятельности дошкольников.

Под предпосылками учебной деятельности в психолого-педагогической литературе понимается формирование у детей определенных психических свойств - новообразований, которые возникают в дошкольном возрасте в специфических видах деятельности. Несмотря на различие подходов к данной проблеме, в исследованиях основными предпосылками учебной деятельности называются: определенный уровень произвольности поведения, способность действовать по образцу и речевой инструкции, возможность планирования собственной деятельности с использо-

ванием знаков и умение справляться с возникающими трудностями в ходе реализации цели. Значение этих составляющих в общем комплексе качеств, включаемых в понятие готовность, особенно явно выступает в случаях их несформированности, что может иметь место у детей с нарушениями речи (1,6).

Проблема формирования предпосылок учебной деятельности у детей находится на стыке ряда проблем: регуляции деятельности, произвольности психических функций, управления поведением, контроля и самоконтроля, а также роли речи в овладении этими способностями. Установление факта взаимозависимости речевых нарушений и особенностей психики ребёнка с речевой патологией позволило обнаружить у них специфические отклонения в различных сторонах психической деятельности. Это положение нашло отражение в работах Л.Ф. Спириной, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребовой и др. В них отмечается, что тяжелые нарушения речи могут вызвать вторичное отставание в развитии психических процессов и привести к своеобразию познавательной деятельности.

В этой связи особую актуальность приобретает проблема особенностей речевого и психического развития детей шестилетнего возраста с нарушениями речи, которые труднее других овладевают программными требованиями дошкольного учреждения. В рамках задач коррекционного обучения детей с разными отклонениями в развитии проблема деятельности рассматривается как основа процесса преодоления различных проявлений дизонтогенеза.



О связи речевых нарушений с особенностями структуры познавательной деятельности свидетельствует ряд исследователей: Б.М. Гриншпун, С.С. Ляпидевский, Е.М. Мастюкова, Л.Ф. Спирина, Л.С. Цветкова, и др. Они подчеркивают, что у части детей с речевыми нарушениями при достаточно сохранном интеллекте наблюдается определенное отставание психического развития. Исследования данных авторов показывают, что у детей с общим недоразвитием речи недоразвитой оказывается обобщающая, познавательная, абстрагирующая функции речи, что влечет за собой как системное следствие недоразвития сложных форм словесно-логической мыслительной и в целом учебно-познавательной деятельности (2,85).

У детей с нарушениями речи отмечается несформированность основных психологических механизмов, обеспечивающих протекание целенаправленной деятельности, её планирование и регуляцию. Накоплены экспериментальные данные о формировании произвольной регуляции поведения и деятельности у дошкольников (З.М. Истомина, А.Р. Лурия, З.В. Мануйленко, Т.В. Петухова), исследованы специфика и условия осуществления навыков управления в интеллектуальной и игровой деятельности у детей с задержкой психического развития (Е.Б. Аксенова, Т.В. Егорова, Г.И. Жаренкова, У.В. Ульяенкова), установлена зависимость темпа овладения планирующей функцией речи от уровня речевой активности и наличия практических языковых обобщений у детей с отклонениями в развитии (Н.Ю. Борякова, Е.С. Слепович, Н.А. Цыпина и др.) (4).

Значительное число специалистов в области психологии и педагогики считает, что основной чертой, характеризующей деятельность дошколь-

ников на этапе развитой речи, является переход к сознательному характеру контроля в её различных видах (Л.И. Божович, В.К. Котырло, А. А. Люблинская).

В последние годы предпринят ряд исследований, направленных на изучение речевого и психического развития детей с различными видами речевого недоразвития (Ю.Ф. Гаркуша, С.И. Мавевская, В.К. Орфинская, Т.Н. Синякова, Н.М. Уманская, О.Н. Усанова, Л.Э. Царуш, С.Н. Шаховская). Знакомство с работами этих авторов дает основание считать, что общие закономерности развития речи ребёнка в норме имеют место и в развитии речи детей с отклонениями её становления. Одним из проявлений аномального развития речи является замедленное появление общих закономерностей, характерных для нормы. Поэтому коррекционная работа по преодолению недоразвития различных психических новообразований должна быть направлена на сближение во времени процессов формирования основных компонентов входящих в их структуру (3).

Таким образом, проблема управления деятельностью как важная предпосылка готовности к обучению с разной степенью полноты изучалась многими исследователями. Все исследователи, изучающие недоразвитие речи у детей, указывают на несформированность и специфические особенности речи и психических функций, однако четкости и единого мнения по данному вопросу нет.

При всем многообразии смежных по содержанию с изучаемой проблемой научных трудов, имеются недостаточные данные по использованию процесса формирования предпосылок учебной деятельности для повышения эффективности коррекционно-педаго-



гической работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи.

Экспериментальное изучение детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня позволило выделить характерные особенности которые затрудняют как речевое развитие, так и формирование предпосылок учебной деятельности: деятельность по заданию не вызывает у детей положительного эмоционального отношения; они вербализуют и программируют лишь общую цель деятельности; правила выполнения задания во всем заданном объеме ими не осознаются и не реализуются в процессе практических действий. Всё это имеет непосредственное отражение в их речи.

Дети данной категории с трудом усваивают речевой материал и затрудняются в его правильном произношении. У них отмечается малый словарный запас, ограниченность которого особенно проявлялась при выполнении заданий, требующих подбора синонимов, антонимов, классификации слов по различным категориальным признакам: материалу, способу изготовления и т.д. Они допускают ошибки в речевом обозначении положения предметов в пространстве с помощью подбора предлогов и наречий: в, на, за, перед, сзади, далеко, близко.

Для детей с недоразвитием речи характерно отсутствие контроля, за собственной речью, при составлении самостоятельных описаний, рассказов и высказываний, неумение соотносить речевой материал с требуемыми нормами и правилами. Детям редко удается программирование и обозначение в речи собственных действий, формулировка плана и отчета по содержанию деятельности. При выполнении словесной инструкции у детей наблюдается: плохое запоминание инструкции, потеря её в ходе выполнения деятельности, «соскальзыва-

ние» с инструкции, непонимание грамматической конструкции сообщения и неумение действовать в соответствии с заданным в нем содержанием.

Также были выявлены потенциальные возможности детей, на которые мы опирались при организации коррекционной работы с ними. Все дети осознавали общую цель предъявляемого им задания и подчиняли ей свою активность на протяжении отведенного для этого времени. В преобладающей массе, дети проявляли зависимость своей деятельности от части правил задания, хотя далеко не всегда осознавали их. С позиции осознанных правил задания (главным образом сенсорных) дети пытались контролировать некоторые свои действия, критически оценивали результат деятельности.

В структуре речевых нарушений у детей было обнаружено как нарушение речевых средств (ограничение словарного запаса, отсутствие умения согласовывать слова, изменять, образовывать новые слова по законам языка и т.д.), так и нарушение произвольной психической деятельности, связанной с речевой коммуникацией.

Сопоставление результатов выполнения экспериментальных заданий позволило условно выделить две группы детей с общим недоразвитием речи III уровня в зависимости от степени сформированности предпосылок учебной деятельности и речевого развития.

Первую, более слабую, группу составили дети, у которых были выявлены серьезные нарушения уже при выполнении деятельности по наглядному образцу. Они не смогли действовать во внутреннем плане с имеющимися у них образами, не могли представить себе перемещение предметов без реального действия с ними, т.е. спланировать новую последовательность, еще не опробованную на предметах. При выполнении



заданий им требовалась значительная помощь экспериментатора. Большая часть заданий была выполнена на низком и крайне низком уровне. Для высказываний детей этой группы характерны были крайняя бедность и однообразие языковых средств, грубые аграмматизмы.

У детей второй группы недостатки в построении целенаправленной деятельности и речевых отчестов о её выполнении были выражены в меньшей степени. Они проявляли больше самостоятельности при выполнении заданий. В отличие от детей первой группы, более выраженные нарушения деятельности и речи проявлялись у этих детей избирательно, в отдельных видах заданий. Наибольшие трудности возникали у детей в заданиях по словесной инструкции, которую в полном объеме им выполнить не удавалось. В речи этих детей отмечались достаточно выраженные нарушения связности изложения, отдельные смысловые пропуски и несоответствия, недостатки в языковом оформлении высказываний - лексические затруднения и ошибки в построении фраз.

Выделение указанных групп использовалось для осуществления дифференцированного подхода к детям в процессе коррекционного обучения.

Особенность организованного экспериментального обучения состояла в том, что работа над речью проводилась в сочетании с обучением детей предметно-практической деятельности, их участием в дидактических играх и охватывала все компоненты речевой системы. Обязательными условиями в нем были: целенаправленное применение речевого материала, анализ предстоящего задания с привлечением опыта его исполнения, оречевление предметных действий, подведение итогов, обобщение и выводы. Широкое использование предметных действий способствовало формированию у детей необходимых понятий, умения

делать обобщения, создавая тем самым условия для развития целенаправленной деятельности и речи.

Цель экспериментальной работы заключалась в формировании у 6-ти летних детей с общим недоразвитием речи предпосылок учебной деятельности в общей системе коррекционно-педагогических мероприятий. Это определило содержание задач эксперимента: 1) учить детей выделять, формулировать и соблюдать в ходе всей деятельности правил; 2) умение производить анализ образца, ориентируясь при этом на план, схему, чертеж и реализовывать этот анализ в речи; 3) умение осуществлять контроль за планомерным и последовательным выполнением действий, используя для этого вспомогательные средства: модели, символы, опорные сигналы, речевое сопровождение деятельности. Создавались условия для принятия, учебной задачи в форме словесной инструкции её самостоятельного воспроизведения. Работа была направлена на формирование у детей аналитических умений, связанных с оценкой результата деятельности по всем показателям успешности его выполнения.

При коррекционном воздействии учитывались основополагающие принципы коррекционного воздействия:

- принцип деятельности, предусматривающий учет структуры речевой деятельности и анализ функциональной стороны речи. Вся коррекционная работа строилась на основе ведущей деятельности данного возраста и её психологических особенностях;

- принцип системности основывающийся на положении, что все высшие психические функции по своей структуре представляют собой системы, поэтому педагогические и коррекционные воздействия на них должны носить не единичный, а системный характер и воздействовать



не на отдельные функции, а на всю систему в целом;

- принцип развития заключающийся в том, что все психические процессы, в том числе и речь, имеют определенные качественные стадии в своем развитии.

- принцип систематичности, последовательности и учета возрастных особенностей позволяющий распределить игры в определенной системе, затрагивающей уровни сформированности регулирующей функции у детей и структурные компоненты самой деятельности.

- принцип дифференцированного подхода к детям предусматривающий учет этиологии, механизмов, симптоматики нарушений, структуры речевого нарушения, степени сформированности предпосылок учебной деятельности у детей с общим недоразвитием речи, их возрастных и индивидуальных особенностей.

В связи с тем, что в структуре речевых нарушений выделялись две существенные стороны - нарушение речи и внеязыковых процессов, имеющих прямое отношение к речи как деятельности, программы коррекционного обучения тоже содержали два направления: непосредственную работу над речью и работу над языковыми процессами как интеллектуальными, так и регулятивными.

Формирование предпосылок учебной деятельности и коррекция речи осуществлялись при сочетании индивидуально-групповых и фронтальных форм, которые различались по содержанию и по способу их проведения. На индивидуальных и групповых занятиях проводилась работа над произносительной стороной речи и по формированию предпосылок учебной деятельности, направленных на принятие учебной задачи. На фронтальных занятиях проводилось закрепление речевых навыков и предпосылок учебной деятельности.

На основе проведенного изучения речи детей были выделены подгруппы детей, в каждую из которых входило по 3-4 человека. Формирование групп осуществлялось с учетом степени сформированности предпосылок учебной деятельности и выраженности основных компонентов речевой системы. Для преодоления индивидуальных затруднений каждого ребенка использовались адекватные приемы работы и индивидуальные дополнительные занятия по микропрограммам.

Важным условием для решения коррекционных задач в обучении детей с общим недоразвитием речи являлось обеспечение коммуникативно обусловленных высказываний, вызванных потребностями протекающей деятельности или самостоятельной активности ребенка.

В ходе экспериментального обучения использовалось последовательное усложнение форм речи включающееся в активную деятельность детей. В процессе выполнения заданий были активизированы у детей различные формы речи: ситуационная речь с опорой на конкретные, наглядные предметы или действия; речь, основанная на представлениях детей об окружающем (завершающая речь, предваряющая речь), планирующая речь, осуществляемая без опоры на непосредственное зрительное восприятие предметов и действий.

Важной формой работы в процессе предметно-практической деятельности, содействующей развитию речи детей, являлось составление отчета о ходе и результате выполнения практического задания. Это способствовало большему осмыслению детьми содержания речевых формулировок и развитию их самостоятельной речи на основе использования новых слов и речевых инструкций, а также воспроизведения раннее



известного словесного материала в измененных условиях.

Другим средством активизации речи детей в процессе формирования предпосылок учебной деятельности стала дидактическая игра. Структура дидактической игры, её задачи, правила, игровые действия содержат возможность развития способностей, позволяющих конструировать свое поведение, речь и деятельность.

Для реализации задач экспериментального обучения были выделены группы дидактических игр, которые затрагивали формирование всех структурных частей деятельности и способствовали совершенствованию всех составных элементов целенаправленной деятельности и соответственно речи.

Дидактические игры, используемые в работе, были объединены в пять групп. Игры каждой группы по содержанию дидактических задач соответствовали выбранным нами основным направлениям экспериментального обучения.

Первая группа игр в качестве основного содержания коррекционного обучения была направлена на формирование способов целенаправленной деятельности, которые обеспечивали детям становление способности выделять, формулировать в речи и соблюдать правила. Формирование умения руководствоваться правилами в самостоятельной деятельности имело определённую логику: от проговаривания их при подведении итогов деятельности к составлению опережающих деятельность инструкций для себя, для других и к оценке деятельности с точки зрения выполнения правил. Игры, используемые в работе по данному направлению, наиболее ярко показывали детям прямую зависимость результата деятельности от качества соблюдения правил.

Основная задача второй группы игр заключалась в развитии у детей умения производить анализ образца, используя его различные формы: сам предмет и его действие, целостное изображение предмета, чертеж с выделением и без выделения деталей, схема и план. Игры данной группы по своему содержанию были связаны с использованием схем и чертежей построек и планов передвижения. Усложнение содержания видов заданий происходило в следующей последовательности: от использования наглядного образца с членением предмета на минимальное количество симметричных деталей к работе при отсутствии целостного наглядного образца со значительным количеством не равных по размеру и не симметричных частей. В связи с формированием у детей умения работать по схеме или чертежу реализовывалась и другая органично сочетающаяся по содержанию навыков задача, обуславливающая развитие соотносящих действий. Эти действия помогли детям осознать соответствие символов замещаемых ими предметов, что стало основой для определения содержания третьей группы игр, используемых в коррекционной работе.

Использование заместителей и моделирования в игре служило источником развития внутренних форм замещения и наглядного моделирования, что создавало предпосылки для становления психических функций и для преодоления речевого недоразвития. Моделирование рассматривалось не как цель, а как средство, помогающее детям в осуществлении контроля, планирования и регуляции деятельности. Задания данного направления способствовали формированию у детей как умения выполнять действия замещения, так и умения подбирать к заместителям соответствующие предметы.



Содержанием дидактических задач игр четвертой группы было формирование умения принимать учебную задачу в форме словесной инструкции, в которой обозначены стимул, ответное действие, обстоятельства и особенности её осуществления. Операционная готовность к высшей форме инструкции - самоинструкции формировалась с использованием всех видов словесной инструкции и параллельно обогащаемые активным словаря детей достаточным запасом слов-обозначений самих предметов, их действий, качеств предметов и связей между ними. Работа в данном направлении преследовала две взаимообусловленные задачи: одна - формирование способности к пониманию и принятию инструкции и другая, на завершающих этапах работы, - развитие умения оперативно найти нужное словесное обозначение задаваемой в ней задачи и вербализовать, таким образом, содержание и программу собственной деятельности.

Пятая группа игр затрагивала вопросы формирования аналитических умений необходимых при оценке результата деятельности. В ходе работы по данному направлению дети учились составлять отчет о совершенной деятельности и соотносили её результат с предложенным в начале образцом. В работе использовались специальные методические приемы: создание положительного фона путем установки на успешность выполнения задания; создание игровой мотивации; создание дополнительных условий для совершенствования аналитических умений в оценке деятельности: словесный образец, вопросы для анализа результата.

Вся коррекционная работа проводилась дифференцированно с детьми двух групп, выделенных на основе предварительного исследования состояния способов целенаправленной практической и речевой деятельности.

С детьми первой (наиболее слабой) группы увеличивалось число занятий по отдельным разделам. В работе с ними более длительное время использовалась наглядная, конкретная ситуация в практической деятельности, которая значительно облегчала им формулирование мыслей и называние произведенных действий. В системе коррекционной работы с ними мы активно использовали схемы и модели. В процессе работы с использованием дидактических игр особое внимание уделялось играм первых двух групп, которые обеспечивали детям возможность выделять, формулировать в речи, соблюдать правила, а также производить анализ образца. Игры данных групп по своему содержанию были связаны с использованием схем и чертежей, которые являлись для детей необходимой зрительной опорой.

В работе с детьми второй (более сильной) группы пришлось незначительное время останавливаться на этапе ситуационной и завершающей речи, которые были связаны со зрительной опорой. Основное внимание в коррекционных мероприятиях с ними было сосредоточено на более сложных практических и речевых заданиях. Им предлагались задания различной степени трудности. Эти задания отличались не только в техническом отношении, но и в количестве элементов работы и продолжительности выполнения каждого отдельного действия.

Экспериментальное обучение показало, что определены основные направления работы по использованию целенаправленной деятельности в процессе коррекционной работы с дошкольниками были определены верно. Оба направления (предметно-практическая деятельность и дидактическая игра) коррекционной программы были органически связаны друг с другом, а не проводились обособленно. Планирование



работы по микропрограммам позволило наиболее эффективно осуществлять дифференцированный подход к формированию у детей предпосылок учебной деятельности и речи. В зависимости от выявленных речевых нарушений и трудностей в осуществлении целенаправленной деятельности, индивидуально учитывались степень оказываемой педагогической помощи, очередность участия в процессе работы, дозировку наглядности и сложность выполняемых детьми заданий.

Экспериментальное изучение выявило, что у детей с общим недоразвитием речи неготовность к обучению в школе, связана с преимущественными недостатками в речевой функции в одних случаях и несформированностью психических функций в других. В ходе изучения было выявлено определенное совпадение уровня сформированности предпосылок учебной деятельности с речевым развитием детей, однако это прослеживается не во всех случаях.

В результате проведенного исследования можно сделать вывод о

том, что преодоление речевого недоразвития у детей 6-летнего возраста может быть более эффективным при условии использования специальных средств, направленных на формирование у них предпосылок учебной деятельности.

Литература

1. Борякова Н.Ю. Формирование предпосылок к школьному обучению детей с ЗПР. – М., 2003.
2. Нарушение речи у дошкольников. Сост. Р.А. Белова – Давид. – М., 1982.
3. Подготовка к школе детей с ЗПР. Под ред. С.Г. Шевченко. – М., 2005.
4. Ульянова У.В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. – М., 2005.

Сведения об авторе

Артеменкова Лариса Феликсовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии Ставропольского государственного педагогического института. Сфера научных интересов – психология лиц с нарушениями речи.

* * *



ВЕРБАЛЬНОЕ НАСИЛИЕ: ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Ю.В. Приленко

Внутреннее единство, или интеграция – это состояние человека, находящегося в гармонии со своим окружением. Живя в гармонии, согласии, балансе, соответствии между своим внутренним и внешним миром, человек становится всё более целостным или интегрированным. Когда человек интегрирован, то существует соответствие между его мыслями, словами, действиями, ценностями и целями. Он не станет говорить одно, а делать другое.

Если человек попадает в ситуацию насилия, то нарушается соответствие между его внутренним миром – восприятием, опытом, чувствами, интуицией, стремлениями – и внешним миром: тем, что он видит, слышит, чувствует, о чем ему говорят. А если нет соответствия между внутренней и внешней динамикой, то индивиду сложно действовать в согласии со своими ценностями и стремлениями.

Так как вербальное насилие нарушает мышление, ощущения и восприятие, то оно разрывает связь с окружающим миром и затуманивает инстинкты. Из-за этого человек начинает использовать энергию в целях приспособления к ситуации и действует против самого себя. Вера чужому мнению, потеря своих «инстинктов», адаптация к другим людям, сомнение в себе, мнение, что «со мной что-то не так», – это всё симптомы нарушения внутреннего единства, которое позже может привести к параличу духа.

Вербально-насильственные взаимоотношения – это всегда закрытая сис-

тема. Вербальное насилие со временем становится всё более выраженным и страшным, оно убивает самооценку, самоуважение и счастье (4).

Список насильственного поведения возглавляет:

1 *Насильственный гнев*, он часто сочетается с обвинениями. Это основная причина, по которой жертвы теряются и не понимают, что же идёт не так. Ничто не калечит сильнее, чем постоянный поиск причины проблемы внутри себя, там, где её нет.

2 *Осуждение и критика*, которые ещё сильнее обескураживают жертву.

3 *Сдерживание всяких объяснений и отрицание своего поведения* полностью замуровывают жертву в неменяющихся, закрытых отношениях (2).

Вербальное насилие напрямую связано с вопросами доминирования, контроля и угнетения. Угнетение всегда подразумевает потерю для угнетённого человеческих прав – на мир, на свободу, на жизнь без угроз и страха. Кроме того, оно грозит потерей стабильно дома для детей, потерей самоуважения и уверенности в себе для самой жертвы, а также – глобально – потерей потенциала конкретного человека для всего человечества.

Вербальное насилие всегда снижает самоуважение. Вне зависимости от того, насколько жертва пытается противостоять происходящему, она начинает верить тому, что слышит: что её цели и деятельность не важны, не нужны и являются просто развлечением. Ярость и гнев партнёра запугивают её. В конце концов, всякая деятельность на собственное благо и реализацию становится



табу, то есть жертва перестаёт нести ответственность за свою жизнь.

Психологически говоря, насильник живёт в Реальности №1, где правит контроль и доминирование: или ты доминируешь, или над тобой доминируют. Жертва живёт в Реальности №2, где правит взаимность и кооперация. Очевидно, что они существуют в непересекающихся плоскостях, и поэтому им становится так трудно достичь понимания.

Контроль «насильника» действует через физическое, вербальное и эмоциональное разрушение физического и эмоционального единства жертвы, таким образом, что она будет бояться быть самой собой и контролировать себя, то есть станет доступна чужому контролю. Целью контролирующего поведения является разрушение партнёра посредством лишения его жизненно необходимых средств.

Подобные взаимоотношения сохраняются в первую очередь благодаря разрушению внутреннего единства жертвы (то есть соответствия между мыслями, действиями и результатом). Самый надёжный путь разрыва связующей нити между внешним и внутренним миром – это перекладывание вины и ответственности за насилие на саму жертву. Из-за чувства вины жертвы часто продолжают опасные для них отношения. Их первичная связь с природой, внутренний инстинкт заглушается из-за обвинений. Эти обвинения также мешают жертве распознать, что она подвержена вербальному насилию. Обычно необходимо время, чтобы понять, что проблемы – у насильника. К сожалению, большинство жертв долгое время проводит во внутреннем поиске, пытаясь определить, что же с ними не так. Так как их обвиняют в их собственной боли, их никто не понимает, то они смиряются с ложью и ищут решение проблемы внутри себя.

Обвинения приводят к тому, что жертва теряет все ориентиры. Её опыт отрицается, и она теряет уверенность в чём бы то ни было. Общество, семья, партнёр утверждают, что если жертва несчастлива, то это её вина, надо больше стараться. Часто жертва считает себя последней неудачницей, и только осознание вербального насилия помогает избавиться от веры в слова насильника, который утверждал это ежедневно.

Следствием вербального насилия является разрушение партнёра тремя путями:

- 1) через унижение;
- 2) превращение в «вещь»;
- 3) через угрозы (5).

Любое вербальное насилие превращает человека в инвалида. Процесс излечения начинается с признания того, что случилось, что жертва выстрадала, чего лишилась. Осознавая всё это, она может испытать чувство огромной потери, потери того, что могло произойти и не произошло, потери энтузиазма и веры в себя, ясного мышления и надежды, доверия людям. Чтобы выйти из этого состояния, важно определить свои приоритеты и ценности. Важно понимать, что жертва имеет право на собственные ресурсы в виде своего времени, пространства, энергии, разума, творчества и т.д., а, кроме того, каждый человек обязан с максимальной пользой использовать свои ресурсы в своих интересах или в интересах своих детей. Когда жертва знает свои ценности, то может установить приоритеты. Когда она прояснила свои приоритеты, то может интерпретировать внутреннюю и внешнюю информацию, выбирать и принимать лучшее решение.

Для выздоровления пациентам придется учиться защищать себя эмоционально и духовно. Умение различать, кто токсичен, а кто нет, что верно, а что ложно, со временем исчезло. Необходи-



мо вновь пробудить его. Жертвы мирятся с насилием по разным причинам: никто в мире не видит этого преступления, кроме самой жертвы; иногда она полностью иммобилизована или парализована происходящим.

Чтобы не попадать в ситуацию вербального насилия, человек должен понимать, какими способами и средствами его могут разрушать. Надо самому принимать решения, искать выходы, определять действия, предпринимать эти действия, стремиться к выполнению своих целей. Чтобы исцелиться от насилия, от него надо в первую очередь освободиться. Для этого надо, чтобы окружающие признали границы личности вашего пациента, может быть через взаимную договорённость или, если это недостижимо, вероятно, этим людям стоит на время разойтись или отдохнуть по-разному.

При выздоровлении от вербального насилия важно научить пациентов положительно оценивать себя и получать положительную оценку от окружающих. Это вселяет веру в себя и в своё собственное восприятие. Стоит мотивировать их искать, образно говоря, «свою стаю», т. е. людей, ценящих, принимающих и поддерживающих их идеи, взгляды, потребности, попытки, достижения, их чувства, надежды, мечты, мнения.

В большинстве случаев насильственных взаимоотношений практически невозможно сразу же их покинуть. Поэтому очень важна поддержка психолога или психотерапевта. Стоит ориентировать пациентов на поиск поддержки со стороны семьи, друзей, коллег, особенно незаменима группа поддержки. Жизнь в насильственных отношениях никогда не будет лёгкой. Вот несколько предложений, которые помогут жертвам вербального насилия сохранить чувство уравновешенности:

1. Осознавайте, что вам говорит партнер: спрашивайте себя, что он на самом деле хочет сказать, что скрывается за его словами, может быть стоит завести журнал, куда заносить свои наблюдения, а позже анализировать их с целью более адекватного реагирования на насилие.

2. Осознавайте цели насилия: помните, что основной мотив насилия – это контроль над вами, не взаимность, а главная стратегия – это унижение ради усиления вашего сомнения в себе.

3. Осознавайте, что насильники перекладывают всю ответственность за своё счастье на жертву: он может говорить: «Что это здесь делает?» гневным голосом, как будто вы несёте ответственность за эту вещь, а от её местоположения зависит его счастье. Или «Где мои вещи», – как будто вы должны их для него найти. Или «Ты вызываешь во мне ярость», – как будто вы несёте ответственность за его ярость. Или: «Ты заставила меня это сделать», – как будто вы можете заставить кого-то (особенно его!) что-либо сделать.

4. Осознавайте, что насильник не рассматривает вас, как отдельную личность: то есть он может запретить вам иметь отдельное мнение. Или он может поглотить вас, сделав вас ответственной за свои чувства и превратить вас в предмет своей жестокости (1).

В связи с этим стоит посоветовать жертвам насилия избегать:

1. Избегайте менять себя: этим невозможно вылечить насильника.

2. Избегайте фокусирования на том, что произошло: лучше концентрироваться на приятном, найти хорошего собеседника и пообщаться на приятные темы.

3. Избегайте изоляции: если жертва испытывает чувство стыда за ситуацию, важно разъяснить ей, что это не ее вина,



что она отдельный человек. Стоит стимулировать ее к общению.

4. Избегайте попыток всё улучшить: насилие связано с контролем. Жертва пытается улучшить ситуацию, а именно этого добивается партнёр. Бросьте! Займитесь тем, что доставляет удовольствие вам.

5. Избегайте менять его: никто не может изменить другого человека. Просто говорите: Хватит! Прекрати! Не более.

6. Стоит обсудить с жертвой состояние дел в самых важных областях ее жизни:

- образование и интеллект,
- работа и финансовая безопасность,
- развлечения и друзья
- искусство
- упражнения и здоровье (5).

Многим помогает дневник. Записывая события, потом легче проанализировать их, оценить, прояснить, обсудить с самой собой.

Психологическая помощь детям и подросткам, пережившим насилие и жестокость, должна быть направлена на возможно полное устранение их последствий и принятие мер по прекращению насильственных действий.

Эта работа включает меры профилактического, диагностического и коррекционно-терапевтического характера. Специалисты выделяют ряд *особенностей* такого рода помощи:

- а) полное признание основных прав детей и подростков: на жизнь, личную неприкосновенность, защиту и достойное существование;
- б) анонимность и конфиденциальность, повышающие вероятность обращения жертв насилия за помощью.

Для оказания эффективной помощи пострадавшему нужна полная и всеобъемлющая информация о нем и обстоятельствах его жизни.

Цель психологической помощи жертве насилия состоит в уменьшении отрицательного влияния пережитой им травмы на его дальнейшее развитие, предотвращение отклонений в поведении, облегчение реадaptации в обществе.

Исходя из этих целей, психолог решает следующие *тактические задачи*:

- оценивает уровень психического здоровья жертвы насилия и определяет показания к другим видам помощи;
- изучает индивидуально-психологические особенности ребенка с целью более адекватного их использования для решения возникших проблем;
- мобилизует скрытые психологические ресурсы ребенка, обеспечивающие самостоятельное решение проблем;
- осуществляет коррекцию личностных дисгармоний и социальной дезадаптации;
- выявляет основные направления дальнейшего развития личности;
- привлекает других членов семьи, родственников, сверстников, доверенных и референтных лиц к оказанию психологической поддержки пострадавшему ребенку.

Психодиагностическая работа. Проводя психодиагностику, психолог выбирает методы исследования в зависимости от конкретной ситуации, особенностей ребенка, вида насилия и т.д. Наиболее информативными являются следующие *методики*:

- 1) психодиагностический опросник А.Е. Личко для определения типа акцентуаций характера и наличия психопатических проявлений;
- 2) цветовой тест М. Люшера для определения актуального психоэмоционального состояния жертвы, ее потребностей, страхов, уровня стресса и других индивидуальных характеристик;
- 3) шкала уровня субъективного контроля Д. Роттера для исследования



типа поведения и характера локализации ответственности;

- 4) рисуночные тесты «Дом – дерево – человек», «Кинетический рисунок семьи», «Несуществующее животное», методика неоконченных предложений для определения зон психологического конфликта, сфер наибольшей тревоги, враждебности и эго-состояний жертвы насилия (3).

Психологическое консультирование. Показаниями к психологическому консультированию являются: самостоятельное обращение ребенка или подростка; их направление родителями, опекунами, педагогами или представителями других организаций; приглашение пострадавшего самим психологом.

Первый вариант является наиболее предпочтительным в связи с наличием осознаваемой проблемы и мотивации. В других случаях требуется дополнительная предварительная работа по снятию тревоги, беспокойства, страха и связанных с ними психологических защит.

Основным методом психологического консультирования является *интервью*. С помощью специальных вопросов и заданий, раскрывающих актуальные и потенциальные возможности личности жертвы насилия, психолог продвигается во взаимодействии с клиентом от достижения принятия личности консультанта и ситуации интервью к сбору информации о возможных альтернативных путях и способах решения проблемы.

Во время интервью психолог может использовать другие известные методы, содействующие активности, смене чувств и переживаний, демонстрирующие жертве насилия безусловное принятие ее личности, безоценочное отношение. Часто эти результаты достигаются через различные варианты слушания клиента ():

- 1) *пассивное слушание (тишина)*: мощное невербальное средство, позво-

ляющее ребенку почувствовать внимание к его личности и проблемам;

- 2) *реакция подтверждения, признания услышанного*: осуществляется с помощью вербальных реплик и невербальных приемов (кивание головой, наклон вперед, улыбка, нахмуривание бровей и др.);

- 3) *«открытие дверей»*: специальные вопросы или замечания, позволяющие ребенку быть более открытым, поощряющие его высказывания;

- 4) *активное слушание*: с помощью перефразирования услышанного психолог уточняет свои гипотезы и декодирует информацию клиента;

- 5) *«отражение чувств»*: метод передачи сопереживания и понимания (К. Роджерс). При его использовании психолог становится своеобразным зеркалом чувств ребенка, помогает ему их осознать и вербализовать; тем самым он содействует их эмоциональному отреагированию;

- 6) *обучение сублимации*: выражение чувств в безопасной, социально-приемлемой и потенциально-творческой форме;

- 7) *интерпретация*: это основа психологических методов воздействия, в результате которых ребенок или подросток получает новое видение ситуации на основе теории или личного опыта психолога. Человек открывает для себя альтернативное видение реальности, отличающееся от картины, которую он сам себе представлял;

- 8) *директива*: психолог ясно показывает консультируемому, какое действие считает для него желательным, и предполагает, что ребенок выполнит его указания;

- 9) *самораскрытие*: психолог делится личным опытом и переживаниями, показывает, что способен разделить нынешние чувства собеседника. Высказыва-



вания психолога построены на «Я-предложениях»;

- 10) *обратная связь*: психолог дает возможность человеку понять, как (каким) его воспринимают со стороны, дает конкретные данные для позитивного или уравновешенного самовосприятия. Метод имеет особое значение для подростков в связи с наличием у них многочисленных проблем и комплексов, усугубляемых комплексом жертвы насилия;

- 11) *логическая последовательность*: психолог объясняет ребенку последствия мышления и поведения: «Если будешь..., то будет...». Метод дает возможность для рефлексии своих действий и переживаний, способствует развитию рефлексивного поведения и принятия самостоятельных решений;

- 12) *пересказ*: повторение сущности ситуации клиента и его мыслей психологом, которое активизирует обсуждение проблемы и улучшает ее понимание обеими сторонами;

- 13) *резюме*: используется в конце консультативной беседы для суммирования суждений клиента и выводов психолога. Метод способствует прояснению результатов беседы и помогает перенести их в реальную жизнь.

В работе с подростками, пострадавшими от насилия, целесообразно использовать «телефон доверия» как одну из наиболее адекватных форм психологической помощи. Она обеспечивает анонимность, искренность, снимает страх унижения и различных санкций, дает возможность подростку прервать контакт, если он нежелателен (2).

«Телефон доверия» предоставляет возможность использовать волонтеров-подростков, хорошо знающих подростковую субкультуру и специально подготовленных к этой работе. Роль таких консультантов состоит в помощи подростку в идентификации проблемы, верба-

лизации негативных эмоций, определении источников угрозы, установлении здоровых сохранных сторон личности потерпевшего, выявлении круга лиц, которые могли бы его поддержать в критической ситуации.

Психотерапия в случаях насилия. Психотерапевтическая помощь строится с учетом следующих обстоятельств:

- 1) особенностей личности и психического состояния ребенка или подростка;

- 2) вида перенесенного насилия и способности ребенка осознать его сущность;

- 3) глубины и тяжести переживания факта насилия;

- 4) психологических последствий:

- закрепления личностных форм реагирования на насилие и предрасположенности к виктимизации;

- формирования на основе неотрагированного психотравматического опыта устойчивых невротических состояний, депрессий, психосоматических заболеваний, нарушений социальной адаптации, сложностей вступления в брак и т.д.;

- отклоняющегося и делинквентного поведения.

Учитывая перечисленные выше обстоятельства, психотерапевтическую помощь можно проводить в следующих направлениях:

- ребенок и подросток – жертвы насилия (индивидуальная и групповая психотерапия);

- семья и близкое окружение жертвы насилия (семейная и групповая психотерапия);

- школьный коллектив и группа сверстников (групповая психотерапия);

- педколлективы, общественные организации, правоохранительные органы (психопрофилактика) (6).

Индивидуальная психотерапия проводится с детьми и подростками, на-



ходящимися в кризисном состоянии. Ее основными задачами являются: преодоление отчужденности, нейтрализация аффективного состояния через создание атмосферы принятия, доверия, безопасности, а также путем привлечения ресурсных состояний через использование гипносуггестивных методов.

На первом этапе могут применяться рациональная психотерапия, методы эриксоновского гипноза, гештальттерапии и нейролингвистического программирования.

После установления доверия, воссоздания значительного личностного ресурса возможен переход к второму этапу. Его задача состоит в выявлении основного психологического конфликта и отреагировании травматических переживаний.

Отреагирование через осознание проблемы происходит у подростков с высоким уровнем самосознания и рефлексии. Для детей чаще всего используется психодраматическое проигрывание травматических ситуаций через арттерапию, телесно-ориентированные техники, игровую терапию.

Для подростков с высоким напряжением внутреннего конфликта это может быть отреагирование путем гипноанализа или соприкосновение с травматическим опытом в состоянии терапевтического транса. Это всегда очень тонкая и ответственная терапия, так как отреагирование травматической ситуации может происходить лишь при наличии достаточного личностного ресурса. В противном случае повторное переживание событий лишь усилит психотравму.

Подросток, не имеющий достаточного личностного ресурса, может вывести проблему на уровень осознания и с помощью психолога произвести переориентирование с кризисного переживания на позитивные направления.

После отреагирования травматического опыта или позитивной переориентации основной проблемы у клиента высвобождается достаточно сил, которые следует направить на поднятие самооценки, формирование доверия к себе, уверенности в своих силах и конструирование новых способов поведения и решения конфликтов, выработки активности в борьбе со злом.

Острое кризисное состояние может длиться от одного до двух месяцев. В этот период жертвы насилия особо нуждаются в психотерапевтической помощи. В групповых формах эта поддержка нужна в более поздние периоды.

На третьем этапе применяются терапия творческим самовыражением, сказкотерапия, ролевые игры, трансактный анализ и групповая психотерапия.

Групповая психотерапия детей и подростков показана в случаях, когда контакт установлен и пострадавший способен говорить о волнующих его темах. Это может произойти после индивидуальной психотерапии или «телефона доверия», когда снимается аффективная острая симптоматика.

Обычно группа формируется из подростков, имеющих аналогичные проблемы. Именно в такой группе они могут обрести понимание и сочувствие, ощутить себя в своей среде, рассказать о своих переживаниях, услышать опыт других, попробовать новые модели поведения, не боясь осуждения. В группе вырабатываются новые способы адаптации, саморегуляции и самоконтроля, появляются новые отношения. Группа оказывает психологическую поддержку и может дать толчок к изменению самооценки, повышению уверенности в себе.

Группа может быть постоянно действующей, открытой или закрытой. По содержанию это может быть:



- психодинамическая группа, целью которой является создание атмосферы поддержки и доверия, осознание и отреагирование собственных проблем, делающих подростков жертвами насилия; формирование новых способов поведения в ситуациях насилия; сопротивление злу; повышение самооценки и раскрытие творческого потенциала;

- группа ролевого тренинга, направленного на отработку ролевых ситуаций в общении со взрослыми и сверстниками, осознание своей роли (жертвы) с возможностями ее изменения;

- группа тренинга общения, направленного на формирование конструктивного общения, партнерских способов решения жизненных ситуаций, способов социально-психологической адаптации в различных условиях;

- группа телесно-ориентированной терапии, имеющей целью снятие телесных зажимов и отреагирование травматического опыта через тело;

- группа терапии творческим самовыражением (рисунки, лепка, танец), направленной на раскрытие внутреннего потенциала и отреагирование травматического опыта через творчество;

- группы игровой психотерапии, в которых ребенок может разрешить свои сложные личностные проблемы и преодолеть аффективные состояния.

Возможны различные сочетания тех или иных сторон групповой работы с включением элементов тех или иных техник или следованием одной стратегии в психотерапевтической работе. Важным результатом психотерапии является способность ребенка самостоятельно существовать и активно реагировать в возможных ситуациях насилия.

Семейная психотерапия показана в тех случаях, когда необходимо помочь семье справиться с кризисным состоянием, или при коррекции семейных отношений, если близкое окружение является

источником насилия. Психолог, взявший на себя роль помощника семьи, должен осознавать меру ответственности за свое вмешательство и быть готовым к натиску агрессии и деструктивности при нарушении ее стереотипов. В психотерапию включаются все поколения семьи, участвующие в воспитании. В процессе психотерапии должны решаться личностные проблемы членов семьи и проблемы семейного воспитания.

Целью семейной психотерапии является помощь семье в осознании насильственных способов воздействия на ребенка и попытка формирования иных, более конструктивных способов взаимодействия. Необходимо научить родителей любить детей такими, какие они есть. В любом случае семейная терапия проводится с участием ребенка.

Таким образом, последствия вербального насилия можно преодолеть средствами психологического консультирования, психокоррекции и психотерапии, где можно научиться правилам поведения распознавать и противостоять насильникам.

Литература

1. Гуркин Ю.А. *Сексуальное насилие у подростков*. – М., 1997.
2. Роджерс К. *Клиентцентрированная терапия*. – М., 1997.
3. *Руководство по предупреждению насилия над детьми* / Под ред. Н.К. Асановой. – М., 1997.
4. Юзефович Г. Я., Соколова В. Н. *Отцы и дети в меняющемся мире*. – М., 1991.
5. Юнг К. Г. *Конфликты детской души*. – М., 1995.
6. Эйдмиллер Э. Г., Юстицкис В. В. *Семейная психотерапия*. – Л., 1990.

Сведения об авторе

Прилепко Юлия Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии Ставропольского государственного педагогического института. Сфера научных интересов – комплексная



реабилитация детей сирот, оставшихся без попечения родителей, в условиях интернат-

ных учреждений. Автор 20 публикаций.



ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Т.С. Шеховцова

В аспекте современной проблемы интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в общество актуальным является изучение процесса социальной перцепции у разных категорий людей. В данной статье представлено экспериментальное исследование социальной перцепции у младших школьников с нарушениями интеллекта.

Теория и практика специальной педагогики исходят из положения о том, что ребенок с интеллектуальными нарушениями есть прежде всего ребенок и, как все дети, он развивается по общим законам (Л.С. Выготский, П.Я. Трошин, С.Я. Рубинштейн и другие). Однако Л.С. Выготский указывал, что наряду с этими законами «дефектология изучает развитие, у которого есть свои законы, свои темы, свои циклы, свои диспропорции, свои метаморфозы, свое перемещение центров, свои структуры» (3, с.33). Следовательно, чтобы обучать и воспитывать ребенка с отклонениями в развитии, способствовать его интеграции в общество, необходимо изучить своеобразие его развития.

Под социальной перцепцией понимают восприятие, познание, понимание и оценку человека человеком в ходе общения и совместной деятельности с установлением определенных эмоциональных отношений и стратегии поведения.

А.А. Бодалёв говорил о том, что любой вид непосредственного взаимодействия людей друг с другом всегда предполагает общение, опирающееся на многокомпонентную систему знаний и

умений, формирующуюся в течение всей жизни человека. При общении человека с другими людьми у него так или иначе актуализируются и функционируют представления и понятия, в которых аккумулированы его знания о моральном и аморальном, то есть нормы и ценности, характерные для общества, сформировавшего личность этого человека. У него также проявляется в большей или меньшей степени выработанное этим обществом умение «читать» экспрессию, психологически истолковывать поведение людей, сопереживать им, давать оценку. Кроме того, в образе, который возникает у индивида в процессе общения с другим человеком, в характере понимания им других людей всегда находит выражение сформированность самого себя как субъекта труда, познания и общения (1).

Следовательно, социальную перцепцию нельзя рассматривать, по аналогии с перцептивными психическими процессами, как чисто когнитивный, «рациональный» акт запечатления внешних свойств воспринимаемого человека. В ней обязательно присутствуют и оценка человека, и формирование отношения к нему в эмоциональном и поведенческом плане, и обратная связь как важнейшие звенья единого процесса восприятия себя и других людей.

Исследование проводилось на базе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы №33 и муниципального лицея №17 г. Ставрополя. В исследовании принимали участие 20 учеников с интеллектуальной недостаточностью (экспериментальная группа) и



20 учеников с сохранным интеллектом (контрольная группа).

Методики подбирались с целью изучения оценочной, эмоциональной и морально-нравственной сторон личности, рассматриваемых как неотъемлемые части любого социально-перцептивного процесса.

Были определены параметры исследования социальной перцепции: восприятие и понимание эмоциональных состояний сверстников, взрослых; восприятие и понимание поступков людей; восприятие и понимание взаимоотношений людей друг с другом, их отношение к окружающим предметам; самовосприятие и восприятие себя через других (зеркальное восприятие), а также отношение между самовосприятием и зеркальным восприятием.

При выборе методик исследования социальной перцепции учитывались такие факторы как категория детей (дети с нарушениями интеллекта) и возраст обследуемых детей (9 лет). В связи с этим авторские методики были нами несколько адаптированы. В основу оценки выделенных параметров были положены следующие критерии: доступно ли детям то или иное восприятие, на какие признаки они опираются, кого лучше понимают: взрослого или сверстника, умеют ли объяснить свой ответ. Последний критерий являлся очень важным в связи с бедностью словаря изучаемой категории детей и трудностью его актуализации. С целью более дифференцированного подхода были определены 5 уровней развития социальной перцепции: очень низкий, низкий, средний, высокий и очень высокий. Содержание первых трёх методик позволило проводить качественно-количественный анализ, а содержание четвертой - только качественный.

Рассмотрим полученные результаты.

Проводя качественный анализ ответов детей экспериментальной группы по первой методике (авторы Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) (6), мы выявили следующее. Дети испытывали затруднения в определении эмоциональных состояний других людей: не могли описать картинки (фотографии) или давали отрывочное описание; не могли объяснить свой ответ; понимали и определяли только ярко выраженные и полярно противоположные эмоциональные состояния (радость, гнев (злость), грусть, страх). Некоторые дети выбирали за основу какой-либо признак, причем часто не имеющий прямого отношения к заданию, и все свои ответы строили в соответствии с ним. Например, «веселый - грустный», «вежливый - невежливый», «красивый - некрасивый».

Результаты количественного анализа показали, что испытуемые лучше воспринимают и понимают эмоциональные состояния сверстников, чем взрослых. Это можно объяснить большей непосредственностью в проявлении эмоций детьми и большей выраженностью их истинного эмоционального состояния. Взрослые же бывают более сдержаны, и для определения их истинного эмоционального состояния требуется опора на несколько признаков: не только на мимику, но и на жесты, позу и т.п. Такой анализ с последующим синтезом затруднителен, а чаще недоступен детям с нарушениями интеллекта. Это проявлялось в качестве их ответов: скудных, неточных, неправильных, а то и вовсе в их отсутствии.

Качественный анализ ответов детей контрольной группы показал, что дети достаточно правильно определяли эмоциональное состояние людей, изображенных на картинках, и полно описывали увиденное, часто фантазируя и воображая определенную ситуацию, то есть как бы «домысливали», почему у



персонажа то или иное состояние. Дети зачастую сами, без просьбы экспериментатора, объясняли свой ответ.

Количественный анализ свидетельствовал, что испытуемые хорошо понимают и сверстников, и взрослых, хотя и с некоторым преимуществом в сторону сверстников, что в данном случае объясняется юным возрастом обследуемых и большей частотой их контактов с ровесниками, чем со взрослыми. Но главное отличие от испытуемых экспериментальной группы состояло в умении здоровых детей анализировать и синтезировать воспринятый материал, что обеспечивало его правильное понимание.

Таким образом, результаты первой методики выявили низкий уровень развития социальной перцепции у младших школьников с нарушениями интеллекта (по первой серии: 10% детей – средний уровень, 75% детей – низкий уровень, 15% детей – очень низкий уровень; по второй серии: 70% детей – низкий уровень, 30% детей – очень низкий уровень) и высокий уровень развития социальной перцепции у младших школьников с сохранным интеллектом (по первой серии: 15% детей – очень высокий уровень, 50% детей – высокий уровень, 35% детей – средний уровень; по второй серии: 55% детей – высокий уровень, 45% детей – средний уровень)

Анализ результатов второй методики (авторы Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) (6) показал, что при описании и определении поступков людей, изображенных на картинках, многие дети экспериментальной группы видели ситуацию односторонне, не могли установить истинного смысла, поэтому допускали ошибки. Большинство детей верно определяли сюжет, правильно оценивали поступки, но возникали трудности в пояснении своего ответа: дети не всегда могли сказать, почему они счита-

ют тот или иной поступок хорошим или плохим. В основном дети без труда определяли ярко выраженные и более простые поступки. При определении более сложных ситуаций, требующих размышления или просто внимательного просмотра, возникали различные затруднения, приводящие к ошибкам или отказу от ответа. Часто дети ограничивались малоинформативными ответами, построенными по принципу «хорошо – плохо» и давали отрывочное описание ситуации. Некоторые учащиеся не могли сделать и этого, и их ответ сводился к перечислению предметов, изображенных на картинке. Была замечена и такая особенность: дети лучше понимали положительные поступки, чем негативные. Кроме того, учащиеся вновь лучше понимали и оценивали поведение детей, нежели взрослых. Особенно это проявлялось в затруднениях при определении отрицательных поступков взрослых (а чаще – в отсутствии такого определения).

Дети контрольной группы правильно определяли и оценивали ситуацию, давали объяснение своим ответам.

Таким образом, результаты второй методики выявили низкий уровень развития социальной перцепции (но с тенденцией к среднему уровню) у младших школьников с нарушениями интеллекта (40% детей – средний уровень, 40% детей – низкий уровень, 20% детей – очень низкий уровень) и высокий уровень развития социальной перцепции у младших школьников с сохранным интеллектом (15% детей – очень высокий уровень, 80% детей – высокий уровень, 5% детей – средний уровень).

Задание третьей методики (автор Т.А. Репина) (5) вызвало немалые трудности при его выполнении учащимися с нарушениями интеллекта, ведь испытуемым нужно было не только указать эмоциональное состояние героев, но и



определить сложившиеся между ними отношения, а также пояснить свой ответ. Основная масса детей справилась только с первой частью (определяли эмоциональное состояние героев), и только некоторые пытались определить взаимоотношения. Причем, в основном, дети определяли ярко выраженные и противоположные взаимоотношения (счастье, любовь, ссора, обида). А такие ситуации как спор, выбор, утешение, безразличие, забота и другие практически не узнавались. Учащиеся с трудом описывали ситуацию, а чаще просто перечисляли предметы. Многие дети, как и в предыдущих заданиях, действовали с опорой на какой-либо признак и все ответы строили в соответствии с ним. Например, «хорошие – плохие», «веселые – грустные», «дружные – недружные».

Для детей контрольной группы это задание оказалось тоже более сложным, но в целом дети давали правильные ответы, старались рассуждать и объяснять свое мнение. Более трудными для определения оказывались ситуации «выбор» и «безразличие».

Таким образом, результаты третьей методики снова показали низкий уровень развития социальной перцепции у младших школьников с нарушениями интеллекта (5% детей – средний уровень, 65% детей – низкий уровень, 30% детей – очень низкий уровень) и высокий уровень развития социальной перцепции у младших школьников с сохранным интеллектом (5% детей – очень высокий уровень, 50% детей – высокий уровень, 45% детей – средний уровень).

В задании четвертой методики (автор В.Г. Щур) (7) предлагалось отметить, на какую лестницу («плохую» или «хорошую») и на какую ступеньку дети поставили бы себя сами (лестница №1), куда поставил бы их учитель (лестница №2), родители (лестница №3), сверстни-

ки (лестница №4). Свой ответ нужно было объяснить.

У всех детей экспериментальной группы наблюдалось положительное самовосприятие, то есть никто не дал себе отрицательную характеристику и не поставил себя на «плохую» лестницу. Больше половины детей выбрали себе самую высокую ступеньку «хорошей» лестницы. В зеркальном восприятии наблюдалась иная картина: некоторые дети считали, что другие люди (особенно учителя) думают о них плохо и поставили бы их на «плохую» лестницу. Лишь у очень немногих испытуемых было и положительное самовосприятие и положительное зеркальное восприятие. Дети не всегда могли объяснить свой ответ, а иногда просто не хотели. Кроме того, испытуемые часто затруднялись в выборе лестниц и ступенек, а одна девочка вообще не справилась с заданием.

Таким образом, видно, что детям трудно взглянуть на себя глазами других людей, трудно поставить себя на их место. Кроме того, во многих случаях у детей выявилась некоторая негативная эмоциональная направленность на других людей.

Все дети контрольной группы также воспринимали себя положительно, то есть ставили себя только на «хорошие» лестницы, но в отличие от детей экспериментальной группы считали, что и все другие люди также воспринимают их положительно. Более того, в зеркальном восприятии эти дети выбирали, в основном, средние и высокие ступеньки, причем, считали, что именно родители поставили бы их на самую верхнюю ступеньку, а также это могли бы сделать друзья (сверстники). Дети объясняли эти ответы так: «Родители меня очень любят, я их слушаюсь и люблю», «Ребятам нравится со мной дружить», «Друзья меня любят и ценят». Выбирая более низкую (но тоже хорошую) ступеньку, на



которую бы их поставил учитель, дети объясняли ответ либо своими успехами (или неудачами) в учебе, либо поведением. Таким образом, мы видим, что учащиеся четко осознают и достаточно адекватно воспринимают отношение к себе со стороны других людей. Более того, сравнив показатели самовосприятия и зеркального восприятия, мы видим, что другие люди, по мнению детей, относятся к ним даже лучше, чем сами дети к себе.

Полученные данные свидетельствуют о положительной взаимосвязи самовосприятия и восприятия себя через других, а также о положительной эмоциональной направленности на других людей.

На основе качественно-количественного анализа ответов детей обеих групп по первым трем методикам мы определили общий уровень развития социальной перцепции в каждой группе: низкий уровень развития социальной перцепции у младших школьников с нарушениями интеллекта и высокий уровень развития социальной перцепции у младших школьников с сохранным интеллектом.

Теперь проанализируем подробнее варианты ответов детей экспериментальной группы с точки зрения использования лексических единиц.

При проведении данного эксперимента и последующем анализе его результатов нами было замечено, что дети с нарушениями интеллекта часто не могут дать правильный ответ (или вообще какой-либо ответ) на вопрос, так как у них нет необходимых для этого слов.

А.А. Бодалёв писал, что в сознании человека, воспринимающего какое-либо явление, все время актуализируются взаимнообратимые связи между словом и образом. Этому процессу сопутствует определенная эмоциональная реакция, придающая ситуациям личностный

смысл. Повышение же эмоционального тонуса способствует, в свою очередь, более активной интеллектуальной деятельности (2). У учащихся с нарушениями интеллекта взаимнообратимые связи между словом и образом недостаточно развиты (а иногда не развиты вообще). То есть воспринимаемый (чувственный) образ человека, явления, ситуации или предмета не соединяется у них с обозначающими эти категории словами в связи с отсутствием последних в словаре ребенка. Причем, не всегда слова, необходимые для обозначения воспринимаемого, отсутствуют как в активном, так и в пассивном словаре ребенка. Часто они имеются в пассивном словаре, но не соединяются с воспринимаемыми образами из-за трудности или невозможности актуализации своего смыслового содержания. Вследствие этого дети не могут свободно пользоваться словом как средством общения, познания и овладения различными знаниями и умениями, и тем более, социальными.

Таким образом, проводимые методики, параллельно с поставленными целями преследовали также цель изучения связей между словом и образом. Выявлялось умение учащихся использовать нужное понятие, что в младшем школьном возрасте определяется мерой овладения его обобщающим значением, а это, в свою очередь, говорит о степени сформированности взаимнообратимых связей между нужным словом и представлениями о соответствующих ему наглядных ситуациях.

Исходя из вышеизложенного, мы изучили качество словарного запаса учащихся, относящегося к эмоциональной, оценочной и морально-нравственной сторонам жизни. Так, изучалось, может ли ребенок различать основные эмоции, каков его словарный запас, обозначающий морально-нравственные качества и взаимоотноше-



ния людей в различных ситуациях. Были получены следующие варианты ответов детей экспериментальной группы.

Ответы с адекватным использованием понятий.

Дети оперировали теми словами, которые соответствовали существу воспринимаемого явления. Это происходило при определении таких эмоций как радость, страх, злость, грусть; или таких взаимоотношений как ссора, обида.

2. Ответы с недифференцированным использованием понятий, когда адекватное заменялось близким по значению.

Называлось слово, которое можно рассматривать как характеризующее одну из сторон воспринимаемой ребенком ситуации. Например, вместо слова «заботливая» дети говорили «добрая», вместо «счастливый» – «веселый», вместо «обида» - «грусть» и т.д.

3. Ответы с недифференцированным использованием понятий, слишком широких по своему значению, являющихся слишком общей оценкой воспринимаемой ситуации, относящих ее к одному из нравственных полюсов: хорошо – плохо.

Например, словами «хороший», «хорошая», «хорошо» назывались все положительные поступки (забота, помощь, дружба), а также ситуации любви, счастья, утешения или дружбы. Словами «плохой», «плохая», «плохо» назывались негативные поступки (эгоизм, обман, недисциплинированность, хулиганство) и ситуации ссоры, обвинения (спора), обиды, безразличия.

В обоих случаях недифференцированных ответов в сознании ребенка не получала отражения специфика чувственно воспринимаемой и словесно описываемой ситуации.

4. Ответы без использования понятий, когда вместо понятия назывался но-

ситель данного качества или эмоции. Например, «эта девочка как моя сестра».

5. Ответы без использования понятий, когда в сознании испытуемого актуализировалось представление о какой-то очень конкретной ситуации, описание которой, очевидно, является упроченным в речевой практике ребенка. Такие ответы можно рассматривать как случаи тавтологии: воспринимаемая ситуация повторялась учеником в иной словесной форме (например, «Мама работает, а дочка ей мешает»).

6. Отсутствие ответов.

Основная масса ответов была представлена ответами с недифференцированным использованием понятий, а особенно понятий, слишком широких по своему значению. На втором месте по частоте было отсутствие ответов, на третьем – ответы без использования понятий. Ответы же с адекватным использованием понятий встречались очень редко. Таким образом, мы видим низкий уровень развития эмоционального словаря учащихся.

Полученные результаты подтверждают данные многих исследователей (Г.А. Каше, Р.И. Лалаевой, В.Г. Петровой, Н.В. Тарасенко, Л.Г. Парамоновой и др.) о том, что младшие школьники с нарушениями интеллекта действительно редко используют слова, обозначающие признаки предметов и явлений, а особенно редко употребляют прилагательные, обозначающие внутренние качества человека, его эмоциональные состояния. Кроме того, пассивный словарь этих детей шире активного и с трудом актуализируется. Часто для воспроизведения слова требуется наводящий вопрос. Эти трудности вызываются, с одной стороны, склонностью детей с интеллектуальной недостаточностью к охранительному торможению в коре головного мозга, а с другой - особенностью формирования семантических полей. (4)



Таким образом, социальная перцепция младших школьников с интеллектуальной недостаточностью имеет свои особенности и отличается от социальной перцепции здоровых детей, причем как количественно, так и качественно, что отражено в результатах исследования. Анализ результатов показывает, что учащиеся младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта обладают низким уровнем развития социальной перцепции в отличие от интеллектуально полноценных сверстников, у которых наблюдается высокий уровень развития межличностного восприятия.

Особенности социальной перцепции у детей с нарушениями интеллекта проявляются в неполном, неточном, поверхностном, фрагментарном, ситуативном, малодифференцированном или недифференцированном восприятии самих себя и окружающих людей, в затруднении формирования образа себя, образа другого человека и, особенно, образа себя в глазах других людей. Кроме того, у детей с интеллектуальной недостаточностью иногда наблюдается отрицательная эмоциональная направленность на других людей, что тоже объясняется затруднениями в рефлексии на эмоциональное состояние другого человека.

Причинами такого низкого уровня и низкого качества процесса социальной перцепции у младших школьников с нарушениями интеллекта являются, прежде всего, интеллектуальный дефект в целом, определяющий особенности восприятия и аналитико-синтетической деятельности, недоразвитие взаимозаменяемых связей между воспринимаемым об-

разом и обозначающим его словом, а также бедный социальный опыт или же его отсутствие. Учащимся с интеллектуальной недостаточностью легче воспринять и понять то, что видно сразу, что находится «на поверхности» и не требует размышления. Естественно, что такой примитивный способ восприятия других людей отрицательно влияет на установление межличностных отношений в процессе социализации и требует специально организованной коррекционной работы.

Литература

1. Бодалев А.А. *Восприятие и понимание человеком человека*. Л., 1982
2. Бодалев А.А. *Личность и общение*. М., 1995
3. *Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т.5: Основы дефектологии*. М., 1983
4. Петрова В.Г. *Развитие речи учащихся вспомогательной школы*. М., 1977
5. Репина Т.А. *Социально – психологическая характеристика группы детского сада*. М., 1988
6. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. *Практикум по детской психологии*. М., 1995
7. Щур В.Г. *Методика изучения представлений ребенка об отношениях к нему других людей. // Психология личности: Теория и эксперимент. Сб. науч. тр.* М., 1982

Сведения об авторе

Шеховцова Татьяна Сергеевна – старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики, аспирант Ставропольского государственного педагогического института. Сфера научных интересов: обучение и воспитание детей с нарушениями интеллекта.

* * *



РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В ФОРМИРОВАНИИ ФЕНОМЕНА ДЕВИАНТНОГО МАТЕРИНСТВА

Е.В. Евмененко

Сегодня демографическая ситуация в России характеризуется с одной стороны резким снижением рождаемости и темпов роста численности населения, а с другой стороны – на фоне общего снижения рождаемости, увеличивается количество несовершеннолетних матерей, что подтверждают данные Международной Федерации планирования семьи. При этом Россия вышла на первое место в мире по числу несовершеннолетних матерей, процент которых составляет 2% от общего числа родивших (М. Неугодова).

Такая ситуация способствовала выделению особой категории социально незащищенных матерей, требующих специального внимания и комплексного сопровождения с целью поддержки и реабилитации со стороны социальных институтов и государственных структур.

Тот факт, что эта проблематика приобретает особую актуальность на современном этапе развития общества, также не является случайным.

Темпы общественного, экономического и технического развития требуют высокого социально-психологического уровня развития личности. Однако вышеназванная категория матерей-подростков отличается качественно иными личностными и социальными характеристиками, формирующимися под воздействием неблагоприятных макро-социальных и микросоциальных факторов.

Прежде всего, это отсутствие активной жизненной позиции, изначально искаженное формирование материнской сферы и мотивации материнства, обусловленные негативным опытом взаимодействия с собственной матерью и деформированным восприятием семейной модели материнства. Как правило, это преобладание низкого уровня культуры сексуальных отношений и низкого уровня репродуктивного здоровья, проявляющегося частотой соматических, гинекологических и венерологических заболеваний, пренебрежительным отношением к собственному здоровью, к беременности и её последствиям. Как следствие социальных ожиданий и престижности определённого рода поведения в подростковой среде, на фоне отсутствия внутренней культуры и психологических барьеров перед ранним началом и беспорядочным ведением половой жизни, обнаруживается стремление к взрослости, которое часто подменяется формальной её стороной. В сочетании активной пропагандой свободных сексуальных отношений, и естественным интересом к противоположному полу всё это приводит к ранним половым связям и, как следствие, к ранней беременности и материнству. В свою очередь само восприятие материнства отличается особенностями, которые заключаются, в неготовности к материнству по социальным, биологическим, психологическим показателям; присутствует негативное отношение к своему состоянию, снижена потребность в контакте с ребенком на-



чина с этапа пренатального развития, не формируется потребность в материнстве.

В последствии отношение к ребенку и роли матери носят отрицательный характер, неустойчивую направленность на общение и эмоциональный контакт с ребенком. Одновременно формируется ощущение зависимости, самопожертвования в роли матери, что провоцирует конфликтность в семье.

В отечественной и зарубежной науке изучению проблем материнства, в частности, раннего материнства, посвящены исследования А.И. Захарова, А.С. Спиваковской, Л.Л. Баз, В.И. Бругман, С.Н. Ениколоповова, Ж.В. Завьялова, Г.Г. Филипповой, С.Ю. Мещеряковой, Н.Н. Авдеевой, Н.И. Ганошенко, В.В. Бойко, А.И. Брусиловского, И.С. Кона, М. Мид, Д.Пайнз, М.Д. Маркони, Д. Грэхем, Д. Клинз, Р. Скиннер, Р.М. Shereshevsky, L.I. Yarrow, и др.

Анализ проведенных исследований позволил выявить ряд причин и общих характеристик, свойственных личности и поведению несовершеннолетней матери, которые и позволяют сделать выводы о её неготовности к материнству.

Возраст несовершеннолетних матерей на момент рождения ребенка составляет от 11 до 18 лет. Психологи отмечают, что именно в этом возрасте достаточно редко обнаруживается активная жизненная позиция личности, умение сознательно принимать решения по поводу важных событий собственной жизни.

Акт поведение на данном возрастном этапе является следствием социальных ожиданий и престижности определенного рода занятий в подростковой среде на фоне отсутствия внутреннего психологического барьера. В свою очередь это может являться подтверждением низкого уровня внутренней культуры личности, а стремление к взрослости,

часто подменяется формальной его стороной.

Недостаточный уровень внутренней культуры личности проявляется и в преобладание низкого уровня культуры сексуальных отношений, репродуктивного здоровья, что сопровождается частотой соматических, гинекологических и заболеваний, пренебрежительным отношением к собственному здоровью, к беременности и её последствиям.

Либерализация сексуальных отношений, которая на сегодняшний день является одной из черт жизни нашего общества, в сочетании с естественным интересом к противоположному полу, приводит к сексуальным связям в более раннем возрасте, которые сопровождаются высоким риском добрачных зачатий у молодых девушек, в ряде случаев – ранними браками, ростом числа внебрачных рождений и «брошенных детей», к возникновению монородительских материнских семей среди несовершеннолетних и т.д.

Отсутствие системы сексуального просвещения, высококачественных образовательных программ, включающих психологическую, юридическую поддержку, консультирование также становится причиной роста числа аборт и деторождения среди несовершеннолетних, ухудшение репродуктивного здоровья населения в целом.

Одним из травмирующих факторов, приводящих к риску раннего материнства, является малообеспеченность семьи, воспитывающей потенциальную мать. Сложившаяся ситуация может негативно влиять на внутренний мир подростка, так как родители оказываются несостоятельными в своих попытках обеспечить нерушимость жизненного уклада, достаточность средств к существованию. Такое социальное положение, нарушает уверенность личности в защищенности, что будет отрицательно



сказываться на её психическом и физическом здоровье, на коммуникациях с другими людьми, деловых успехах и семейной жизни, приведёт к несформированности уверенности в устойчивости материального положения, в дальнейшей способности самостоятельно осуществлять семейные функции, обеспечивать содержание и воспитание собственным детям, а при возникновении кризисной ситуации, связанной с ранней беременностью, – неготовностью выполнять материнские функции.

В семейной истории изучаемого контингента подростков также существует факт неполной собственной семьи, воспитание отчимом, паттерн отказа от ребенка, разводы и физическое насилие наблюдаются в нескольких поколениях.

Собственная мать может характеризоваться как агрессивная, директивная и т.д., но при том, что отношения с ней могут быть негативными, имеется прочная эмоциональная зависимость.

Специфической особенностью является факт того, что будущий ребенок выступает как источник психологических проблем, страха, тревоги, контакты с ним прогнозируются с трудом и, в то же время, сам он является причиной ограничения свободы будущей матери.

Одной из важнейших и сложнейших социально-значимых причин является насилие в семье, которое может проявляться в разных формах – эмоциональное, моральное, социальное, физическое, экономическое и др. Насилие может быть структурным элементом семейных взаимоотношений в случае, если опыт родительской семьи супругов (или одного из них) основан на жестоком обращении. Если жертвой насилия становятся несовершеннолетние, то это может привести к разным формам отреагирования на полученные отрицательные эмоции, или способам компенсации запечатлевшихся обид: реакциям протеста,

уходам из дома, вхождению в асоциальные группы, асоциальному образу жизни, проецированию агрессии на менее защищённых, в том числе на детей, родившихся в результате неблагоприятного стечения обстоятельств.

Социально-экономические изменения, распад системы ценностей и норм, характерных для многовекового существования нашего общества также привели к вытеснению множества детей и подростков на улицы. По некоторым данным эти цифры доходят до двух миллионов. Этот контингент несовершеннолетних находится на грани между нормальной адаптированностью к функционированию в социальной системе и дезадаптацией, приводящей к включению в систему асоциальных связей, основанных на видах деятельности, отклоняющихся от нормы – бродяжничество, проституция, нищенство и воровство, вовлечение в преступный бизнес взрослых, алкоголизм и наркомания.

Таким образом, в силу ряда социально-экономических и морально-психологических причин несовершеннолетние матери представляют собой весьма сложный феномен, для которого свойственны эмоциональная и психологическая незрелость, низкая толерантность к стрессам, эмоциональная неустойчивость, эгоцентризм, стремления к независимости, неготовность принятия роли матери и вступления в брачные отношения.

Однако при всём разнообразии имеющихся подходов к изучению феномена девиантного материнства и обозначенных причинах его возникновения, существует необходимость продолжения антропологических, социально-психологических исследований в этой области как целостном явлении.

В этой связи возникает потребность научного осмысления проблемы социально-психологического сопровож-



дения девиантного материнства. Рассмотрение этой и других проблем предполагает решение целого круга задач. На наш взгляд первоочередными из которых являются следующие:

- определение наиболее общих и специфических проблем, с которыми сталкиваются современные подростки;
- выявление социально-психологического статуса личности потенциальных несовершеннолетней матери, уровня и качества их образования;
- разработка и реализация образовательных программ, направленных на профилактику ранних сексуальных связей и проблем раннего материнства;
- выявление в процессе социальных опросов отношения к девиантному материнству и степени готовности оказать помощь несовершеннолетним матерям широкими слоями населения;
- оценка уровня социально-психологической помощи, оказываемой в настоящее время матерям-подросткам на государственном уровне;
- создание модели социально-психологического сопровождения несовершеннолетних матерей с целью определения, активизации и реализации адаптационных возможностей, несовершеннолетних матерей.

Разработка и внедрение целевых программ, направленных как на самих несовершеннолетних, так и на их семьи, сферу образования, медицины, социальной защиты населения и средства массовой информации, позволит с наименьшим риском решать внутриличностные проблемы и предупреждать возникновение социально-психологических травмирующих ситуаций в жизни подростка.

Важной задачей сопровождения является создание условий для получения дальнейшего образования и трудо-

устройства несовершеннолетних матерей.

На наш взгляд деятельность службы сопровождения позволит решить проблему дальнейшей социальной адаптации данной категории населения к современному социально-экономическим условиям.

Учитывая, что количество несовершеннолетних матерей имеет тенденцию к росту, то социально-психологическое сопровождение является своевременной мерой, позитивно влияющей на как на становление личности несовершеннолетней матери, формирующей положительное проектирование её отношения на будущего ребёнка, так и на становление личности самого ребёнка.

Литература

1. Брутман В.И., Варга А.Я., Родионова М.С., Исупова О.Г. Девиантное материнское поведение (опыт междисциплинарного анализа случая отказа от ребенка) // *Московский психотерапевтический журнал*. – 1996. – № 4.
2. Гурко Т.А. Опыты сексуальных отношений, материнства и супружества несовершеннолетних женщин // *СоцИс: Соц. исслед.* – 2002. – № 11. – С.83-91: 2 табл. – Библиогр.: с.91 (20 назв.).
3. Ильченко Л.В., Радовель М.Р. Проблема формирования сексуальной культуры в современном российском обществе // *Изд. вузов. Сев.-Кавк. регион. Обществ. науки.* – Ростов н/Д, 1999. – № 4. – С. 61-63.
4. Кон И. С. Сексуальная революция в кавычках и без кавычек // *Аврора.* – Л., 1991. – № 7. – С.63-80.
5. Родионова М.С. Причины отказа от материнства // *Человек.* – 1996. – № 5.

Сведения об авторе

Евмененко Елена Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии, декан факультета специальной педагогики СГПИ. Область научных интересов – изучение проблем влияния девиантных условий на формирование личности детей и подростков. Имеет более 25 публикаций.



АНАЛИЗ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Принцесса Атех могла войти в сон человека моложе ее на тысячу лет, любую вещь она могла послать тому, кто видел ее во сне, сталь же надежно, как с гонцом на коне, которого поили вином, – только намного, намного быстрее... Описывается один такой поступок принцессы Атех. Однажды она взяла в рот ключ от своей опочивальни и стала ждать, пока не услышала музыку и слабый голос молодой женщины, который произнес:

– Поступки в человеческой жизни похожи на еду, а мысли и чувства – на приправы. Плохо придется тому, кто посопит черешню или польет уксусом пирожное...

Когда прозвучали эти слова, ключ исчез изо рта принцессы, и она, как говорят, знала, что так произошла замена. Ключ попал к тому, к кому обращался голос во сне, а слова в обмен на ключ достались принцессе Атех.

Милорад Павич. «Хазарский словарь».

О.С. Бобренко

Метафорическая коммуникация, этот непереносимый атрибут психотерапевтического взаимодействия, занимает важное место в теоретических основах большинства психотерапевтических школ, формируя систему основных понятий. Примерами таких системообразующих метафор являются либидо и катексис в психоанализе, персона, анимус, тень и самость в юнгианстве, панцирь (броня) и оргон в телесной терапии, якорь в НЛП, перинатальная матрица в трансперсональной терапии Ст.Грофа. Хорошо и точно подобранные индивидуальные метафоры обеспечивают высокий уровень взаимопонимания в процессе терапии.

Психотерапевтическое взаимодействие по своей природе метафорично, что обусловлено свойствами метафоры как оборота речи. Метафоре свойственны: слияние в ней образа и смысла; контраст с обыденным названием или обозначением сущности предмета; категориальный сдвиг; актуализация случайных связей (ассоциаций, коннотативных значений и смыслов); несводимость к буквальному перефразированию; синтетичность и размытость, диффузность значения; допущение различных интерпретаций, отсутствие или нео-

бязательность мотивации; апелляция к воображению или интуиции, а не к знанию и логике; выбор кратчайшего пути к сущности объекта. Все эти характеристики находят применение в той спонтанной, почти неуловимой и одновременно целесообразной игре личностных смыслов и значений, которая и составляет динамику психотерапевтического процесса.

Психотерапевты различной ориентации по-разному описывают задачи своей работы. Зигмунд Фрейд говорит, что психоаналитическая терапия – это освобождение человека от его невротических симптомов, запретов и аномалий характера, Карл Густав Юнг называет ею содействие процессу индивидуации, личностного роста. Ролло Мэй считает самым важным развитие человеческой свободы, индивидуальности, социальной интегрированности и духовной глубины. Отго Кернберг работает с проблемами объектных отношений, Хайнц Кохут исследует процесс развития и становления Самости (сущности человеческого Я), Эрик Эрикссон трактует личностные проблемы как нарушения психосоциальной идентичности. Фредерик Перлз учит сознанию, Антонио Менегетти – умению слушать голос своей сущности (инсе) и игнорировать идущие во вред здоровью личности влияния монитора от-



клонений (источника искажений и помех в системе психики). Людвиг Бинсвангер стремится понять уникальность бытия человека в мире на основе анализа экзистенциального априори его существования. Эрик Берн рассказывает о манипуляциях и играх в отношениях между людьми, описывает жизненные сценарии, которые дети наследуют от родителей, Вильгельм Райх и Александр Лоуэн сосредоточены на телесных коррелятах невротических нарушений характера. Джон Гриндер и Ричард Бэндлер помогают распознавать ограничения в моделях окружающей реальности и расширяют возможности выбора и принятия решений, Вирджиния Сейтер устраняет неконгруэнтность в поведении. Виктор Франкл содействует процессу поиска и нахождения смысла человеческой жизни, Ирвин Ялом помогает освободиться от экзистенциальной зависимости, Носсрат Пезешкиан учит видеть позитивные стороны жизненных событий, Пауль Тиллих – мужеству быть.

Но любая форма терапии, особенно аналитической – это, прежде всего общение.

Многообразие форм речевой и невербальной коммуникации в психотерапии с трудом поддается описанию и систематизации. Следует отметить, что даже телесно-ориентированные терапевтические подходы используют такие понятия, как "язык тела" (А.Лоуэн), "чтение жестов и поз" (В.Райх, М.Фельденкрайз). Остальные направления с самого начала своего развития формировались преимущественно как речевые практики – в особенности психоанализ, экзистенциально-гуманистические школы, нейролингвистическое программирование. Коммуникация, в результате которой целенаправленно изменяется система личностных смыслов (как осознаваемых, так и бессознательных), это атрибут любого вида психологической помощи. Факти-

чески все многообразие форм, направлений, школ и подходов психотерапии можно рассматривать как систему дискурсивных практик, объединенных родственными принципами.

Поэтому нам представляется разумным и целесообразным анализировать психотерапевтическую деятельность со стороны ее предметной основы – речевого общения терапевта и клиента. Общая схема анализа дискурса в психотерапии определяется целями и задачами психотерапевтической помощи. Для этого терапевту необходимо владеть навыками анализа содержательной стороны высказываний клиента, т.е. уметь выделять бессознательные основы личностных концептов и моделей, лежащих в основе психологических трудностей и проблем (этому посвящены предыдущие главы книги), а также понимать лингвистические и семантические механизмы производства речевых высказываний, в которых находят отражение эти проблемы.

В свою очередь, дискурс психотерапевта выстраивается так, чтобы в процессе терапевтического взаимодействия с клиентом он научился понимать роль неосознаваемых компонентов внутреннего опыта в возникновении своих проблем или невротических симптомов и, соответственно, находить продуктивные способы их разрешения и снятия. Содержательная сторона анализа определяется психоаналитической традицией (в широком смысле этого слова), формальная – структурно-лингвистическими принципами текстового анализа (1; с.220-223).

В семиотическом пространстве психотерапии процесс анализа любого дискурса опирается на две материальные основы: **архив и язык**. **Архив** (в том понимании, которое сформировал для этого слова М.Фуко) – это, во-первых, совокупность текстов, содержащих опи-



сание теории и практики психотерапевтической работы в истории человеческой цивилизации. Во-вторых, это социальные институты, которые сохранили соответствующие формы практики, обеспечив условия для их воспроизводства, расширения, изменения, передачи. В-третьих, это устройство (механизм), создающий разнообразные сочетания отдельных элементов, формирующих новые объекты, дополняющие архив. И, наконец, это самонастраивающаяся система с обратной связью, позволяющая регулировать и детерминировать производство смыслов внутри указанного семиотического пространства (2; с.113-118).

Язык, обеспечивая саму возможность существования и производства значений и смыслов, представлен не только уникальностью своих конкретных составляющих (семантики, синтаксиса и прагматики, изменяющихся в другом языке), но и общими (во всяком случае, для основных европейских языков) правилами оформления актов "психотерапевтической речи", функция которых представлена, прежде всего, целями психотерапевтического взаимодействия.

Анализ дискурса как объект скорее психологии, опирается на ряд принципов, первым и важнейшим из которых является принцип **субъектности**.

Прагматика психотерапевтического взаимодействия изучает не столько систему языка, сколько **высказывание и говорение – речевые акты в качестве поступков, проявлений личностной активности**. Ведь в психотерапии говорить – это не столько обмениваться информацией, сколько осуществлять вмешательство, воздействовать на собеседника, владеть коммуникативной ситуацией, менять систему представлений клиента, его мысли и поведение.

"Кто говорит?", "почему?" и "зачем?" – вот основные вопросы, которые

задает себе психотерапевт, слушая клиента. От ответов на них зависит стратегия и тактика терапевтического анализа.

Второй принцип – **диалогичности** – можно назвать учетом присутствия Другого.

Во всех случаях, когда один собеседник сказал нечто, чего вовсе не намеревался говорить, а его партнер услышал не то, что было произнесено (или не услышал произнесенного), мы имеем дело с удвоением участников диалога. Рефлексия по поводу Другого, исходит из теории высказывания и под влиянием глубинной психологии (особенно структурного психоанализа) претерпевает существенное расширение, затрагивая проблему субъекта, тесно связанную с его незнанием как смысла высказывания, так и семантики произнесенного.

Присутствие Другого является составной частью речи любого субъекта, причем их диалог в психотерапии чаще понимается как противостояние, взаимоисключение, а не взаимодействие. Связь с Другим включает рефлексии смысла высказываний в очень жесткие рамки. Кроме того, субъект речи определен своей связью с внешним миром, окружающей действительностью. Психотерапевт, слушая речь клиента, всегда имеет в виду, что сама материальная структура языка позволяет, чтобы в линейности речевой цепочки звучала непредумышленная полифония, через которую и можно выявить следы бессознательного. Когда клиент говорит, он использует язык, в том числе и как **паразитный способ создания двусмысленности** – к его услугам полисемия, омонимия, безграничные просторы коннотативных значений, тропы (в особенности метафора и метонимия), риторические фигуры речи. В ходе речевого взаимодействия всегда имеется что-нибудь дополнительное и непрошеное, и не только в случае оговорки, когда "дру-



гое означающее" занимает в цепочке место запланированного, а постоянно, за счет избытка смысла по сравнению с тем, что хотелось высказать, так что **ни один говорящий субъект не может похвастаться тем, что он имеет власть над многочисленными отзвуками произнесенного.**

Это свойство акта речи мы, вслед за Ж-Отье-Ревю, склонны считать неизбежным и позитивным. Психоаналитическая терапия имеет сугубо лингвистический характер. Она возможна лишь постольку, поскольку клиенты говорят больше, чем знают, не знают, что говорят, говорят не то, что произносят и т.п. Такое взаимодействие пронизано бессознательным вследствие того, что структурно внутри субъекта имеется Другой. Соответственно, ответ аналитика может быть обращен к субъекту, или Другому, или адресоваться им обоим. Так анализ дискурса позволяет терапевту в ходе беседы с клиентом включиться в полифонию составляющих ее голосов.

Третий принцип – это принцип **идеологичности**. Понятие идеологии здесь используется как совокупность некоторых скрытых идей, не всегда и не полностью осознаваемое влияние которых обуславливает смысл высказываний, слагающих терапевтическое взаимодействие. Идеи, выступающие как вторичные, располагаются в пространстве семантики высказываний и определяют скрытый смысл речи, который способен заменить и вытеснить явный в любой момент. В психотерапии искусство аналитика должно быть выше способности клиента жонглировать скрытым смыслом своего дискурса, иначе терапевт не сможет проводить осознанную стратегию воздействия и рано или поздно окажется в плену бессознательных намерений своего собеседника. Множество пустых, ни к чему не ведущих тера-

певтических сеансов возникает именно по этой причине.

Изучение различных способов идеологической "деформации" дискурса клиента позволяет аналитику наметить конечную цель терапии, лучше понимать, совокупность каких бессознательных идей (содержаний, мотивов) пропитывает речь пациента и осуществляет демистификацию совместного пространства.

Четвертый принцип – **интенциональности** – предполагает понимание сознательных и учет бессознательных интенций клиента в качестве множественного субъекта высказываний. Как правило, даже небольшие по объему фрагменты дискурса могут содержать несколько различных, часто противоположно направленных и даже взаимно исключающих друг друга намерений и стремлений. Процесс вытеснения, безусловно, определяет основные противоречия, связанные с желанием одновременно высказать и утаить бессознательные означаемые, связанные с личностью клиента и историей его жизни (3; с.180-186).

Поэтому (в особенности, если переживания интенсивно эмоционально окрашены) необходим феноменологический анализ, позволяющий развести указанные типы намерений. Это важно, прежде всего, для тех особенностей высказываний клиента, которые обусловлены трансферентными отношениями. В равной степени в дискурсе терапевта должны быть замечены и учтены интенции, вызванные контр-переносом (4; с.64-68).

Таким образом, данные основные принципы могут быть положены в основу анализа психотерапевтического дискурса.

Помимо основополагающих принципов, нужно отметить, на наш взгляд, еще один важный момент.



В процессе рассказывания личной истории дискурс клиента апеллирует к совокупности смыслов внутреннего опыта. Это проявляется в ритуалах непрерывности, которые перекраивают время, соединяя смысл актуальных высказываний с прошлыми и будущими формациями. Такие ритуалы наблюдаются также в процессе структурирования продолжительной по времени терапевтической работы психоаналитического характера. Эта ритуализация имеет лингвистическую природу, поскольку опирается на гибкую систему трансформаций глагольных времен, а не на традиционные речевые формулы. Ритуалы непрерывности соотносятся с формами умолчания – любой психоаналитик знает: то, что не высказано, тоже имеет смысл.

Молчание и умалчивание в анализе психотерапевтического дискурса очень важны. Как правило, в речи клиента всегда имеется основополагающее умолчание, соответствующее сильно вытесненным, глубинным слоям бессознательно-го, "речевой политикой": говорить об А, чтобы не высказать В. Процесс умалчивания связан с борьбой смыслов и нарушением свободы передвижений из одной дискурсной формации в другую. При исключении некоторых смыслов в речи клиента возникают семантические зоны, которые он не может занимать, так как они становятся для него запретными. Психотерапевт может говорить с этих позиций, возвращая клиента в сферу того, о чем он пытался умолчать. Это весьма эффективный способ работы с сопротивлением.

В конечном счете, анализ дискурса в ходе психотерапевтического взаимодействия представляет собой процедуру, посредством которой терапевт способен преодолеть исходящее от клиента принуждение к интерпретации (одной из

возможных, которая, тем не менее, представляется последнему единственно верной). Бессознательная идеология речи клиента образует смысловое и семантическое ядро его проблемы, а запрос определяется возможностью понимания. Задачей аналитика является понимание властной (детерминирующей) роли бессознательных содержаний, в рамках которой конкретная интерпретация тяготеет не к недостатку смысла (его сокрытию, искажению, изъяну), а к избытку, насыщению, исчерпывающей полноте, производящей эффект очевидности.

Таким образом, анализ предоставляет возможность рассматривать смысл как незаполненный, свободный для множества различных интерпретаций. Ассимилируя результаты такого взаимодействия, клиент в итоге оказывается способен включить в свой дискурс сделанные совместно с аналитиком открытия, проливающие свет на подлинную природу его трудностей и проблем, и выбрать адекватный способ их разрешения и преодоления.

Литература

1. Брилл А. *Лекции по психоаналитической психиатрии*. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 336с.
2. Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. *Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символе и языке*. – М.: Языки русской культуры, 1997. – 224с.
3. Нюнберг Г. *Принципы психоанализа*. – СПб.: Университетская книга, 1999. – 362с.
4. Хиллман Д. *Архетипическая психология*. – СПб.: БСК, 1996. – 157с.

Сведения об авторе

Бобренко Ольга Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социализации и развития личности СГПИ. Имеет 22 научные публикации, 4 учебно-методические работы. Область научных интересов: Формирование психического здоровья личности как антропологическая проблема.



ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ДЕВИАНТНОГО ПОДРОСТКА

М.Н. Алексеева

Всю жизнь человек взаимодействует с окружающими его людьми. Успешность этого взаимодействия будет зависеть от такого фактора, как поведение, которое является регулятором взаимоотношений между людьми и выражается в их действиях и поступках. Поведение определяется социальной нормой, границы которой весьма размыты и имеют исторический характер, а также зависит от биологических, личностных, наследственных и воспитательных предпосылок.

По мере накопления эмпирических данных понимание природы человеческого поведения всё более углублялось. На сегодняшний день под поведением понимают процесс взаимодействия личности со средой, опосредованный индивидуальными особенностями и внутренней активностью личности, имеющий форму преимущественно внешних действий и поступков. По данным исследователей, таких как Л.П. Рубина, И.С. Кон, В.Я. Гиндикин, К.С. Лебединская, Г.В. Грибанова и др., нарушение поведения – одна из самых распространённых проблем развития и поэтому является междисциплинарной, она изучается такими науками, как психология, педагогика, право, философия, медицина, социология и др.

Для анализа проблемы ценностно-мотивационной сферы девиантного подростка, прежде всего, необходимо уточнить терминологию и содержание понятий, характеризующих нарушения поведения.

Нарушения поведения – это отклонения от нормы внешне наблюдаемых действий (поступков), в которых реализуется внутреннее побуждение человека. Они могут проявляться как в практических действиях (реальное нарушение поведения), так и в высказываниях, суждениях (вербальное нарушение поведения).

Девиантное, или отклоняющееся, поведение – понятие социально-психологическое, так как обозначает отклонение от принятых в данном конкретно-историческом обществе норм межличностных взаимоотношений: действий, поступков и высказываний, совершаемых в рамках психического здоровья. Другими словами, это нарушения поведения, не обусловленные нервно-психическими заболеваниями.

Расстройство поведения – это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией (5,12).

Поведение каждого человека выступает как стимулятор поведения других. Нужно уметь взаимодействовать с людьми и избирать те модели поведения, которые не разъединяют людей, а создают полигамию социума. Напряжённая социальная, экономическая, идеологическая обстановка, сложившаяся в настоящее время в нашей стране отражается на особенностях поведения и общения подрастающего поколения. Дети усваивают ценности взрослых. Но на данный момент в обществе отсутствуют значимые нормы, ценности, идеалы, принципы,



которые принимались бы взрослым населением и вызвали доверие молодых людей. Возникший вакуум заполняется национализмом, экстремизмом, религиозной или прагматической идеологией. В наиболее трудном положении в современной ситуации оказались подростки, так как этот возраст, в силу резкого психофизиологического скачка, является сензитивным для возникновения различного рода отклонений в поведении, которые, сочетаясь с акцентуациями характера, способствует тому, что дети подросткового возраста составляют «группу риска». У современных подростков преобладают высокий уровень тревожности, снижение оптимистического восприятия будущего, агрессивность, конфликтность поведения.

Негативные последствия для личностного становления подростка наблюдаются в рамках замкнутого круга общения, закрытого воспитательного учреждения, в условиях социальной депривации (М.Ю. Кондратьев, Л.Ю. Корнева, В.С. Мухина и др.), т.к. сужение социального поля активности противоречит как общеличностным, так и специфически возрастным потребностям подростка.

Многие исследователи рассматривали личностные особенности детей с отклонениями в поведении, связанными с явлением депривации со стороны родителей, педагогов, сверстников, как нарушения в структуре самосознания, представленного притязаниями на признание, половой идентификацией, осознанием себя во времени, стремлением к реализации прав и обязанностей (Л.Н. Бережнова, С.Б. Данилюк, Т.Ц. Дугарова, Т.И. Дьяконова, Д.В. Лубовский, Н.Ю. Максимова, В.С. Мухина).

Ученые отмечают огромное влияние на формирование отклоняющегося поведения детей и подростков семьи и семейных отношений (М.И. Лисина,

Г.М. Миньковский, А.М. Прихожан, А.С. Спиваковская, Л.М. Царегородцева, В.В. Юстицкий, Э.Г. Эйдемиллер, Ю. Хямяляйнен и др.). Безнадзорность, попустительство со стороны родителей, ослабление социального контроля являются внешними условиями, допускающими возможность бесконтрольного поведения, которое переходит во внутреннюю неспособность личности к самоограничению (Еникеев М.И.).

Причинами отклонений в поведении подростков являются и реалии настоящего периода в жизни общества. Подростки остро переживают социальное расслоение, невозможность для многих получить желаемое образование, жить в достатке, в последние годы у несовершеннолетних в течение полугода или года изменяются ценностные ориентации. Отвержение базовых социальных ценностей является первопричиной девиантного поведения. Морально-психологический «сдвиг» выражается у подростков в асоциальном поведении и сопровождается правонарушениями, побегам, заболеваниями по наркологическому признаку, серьезными нервно-психическими расстройствами (В.А. Ананьев, М.И. Еникеев).

Д.И. Фельдштейн отмечает, что у современного подростка желание соответствовать ожиданиям коллектива и общества ослабевает, а желание уклониться от них, напротив, растет; отсутствуют условия для реального выхода подростков на серьезные дела общества, что лишает их возможности занять активную социальную позицию, освоить отношения взрослого общества. Это противоречие приводит к искусственной задержке личностного развития современных подростков, острому внутреннему конфликту. Не случайно И. Лушагина обращает внимание специалистов по коррекции асоциального поведения на то, что противоправное поведение со-



временных детей и подростков растет в два раза быстрее, чем у взрослых.

Поскольку подросток, склонный к девиантному поведению, излишне любопытен, крайне нестабилен, стремится к риску и существованию в неопределенности, наибольший интерес для него представляют ситуации, связанные с напряжением – конфликты, ситуации риска (В.В. Аршавский, В.А. Петровский, В.С. Ротенберг).

Обобщая результаты эмпирических исследований, девиантных подростков можно выделить следующие психологические особенности: неприятие педагогических воздействий; неумение преодолевать трудности (М. Тышкова); игнорирование препятствий; сверхнапряженность, (Е.В. Заика, Н.П. Крейдун, А.С. Ячина); апатичная подчиненность группе с асоциальными установками (А.А. Реан); сниженная самокритичность, двойной локус контроля; синдром тревожного ожидания, неуверенности в себе, порожденный систематическими учебными неудачами (И.А. Невский); негативные установки к учебной деятельности, физическому труду, к себе и окружающим людям; слабость самоконтроля, склонность неадекватно реагировать на фрустрирующие обстоятельства (Н.Ю. Максимова); крайняя степень эгоцентрированности (Т.И. Пашукова); агрессивность (Ю.Б. Можгинский).

Следует заметить, что отклоняющееся поведение в форме безнравственного, аморального, неэстетичного поведения практически не имеет гендерных различий (Н.И. Бочкарева, 2000; В.Д. Менделевич, 2001). Ю.М. Антонян, Л.В. Перцова, Л.С. Саблина (1991) отмечают, что причины делинквентного поведения девочек заключены в семье, которая не контролирует их сексуальную активность, не формирует у них стиль жизни, манеры держаться, присущих традиционно женщине черт пассивности, забот-

ливости, чувствительности (Г.В. Сафина). В гендерном аспекте подростковая делинквентность в статистике представлена крайне редко и только в общем виде. Однако отмечается, что усилия социальных учреждений должны быть направлены на воспроизведение такой идеологии семьи, которая бы выполняла функции контроля и справлялась с задачами социализации (Р. Даллос., Е. Макг-лауглин).

Раскрывая вопрос особенностей ценностно-мотивационной сферы подростков с девиантным поведением, можно отметить что, процесс формирования ценностных ориентации в этом возрасте не завершается. Речь идет лишь о потенциальной сформированности и некоторой неполноте ценностных ориентации подростков, об отсутствии у них до конца сформированных ориентационных ценностных структур сознания, в большинстве случаев у них нет ясного понятия общезначимых ценностей, а есть лишь понимание ценности для себя (6.86).

Специфика влияния ценностных ориентации в данном случае состоит в том, что они функционируют не только как способы рационализации поведения. Их действие распространяется на подсознательную структуру. Они придают направленность воле, вниманию, интеллекту подростка. Есть основание говорить и о разной степени сформированности системы ценностей в разные периоды подросткового возраста. Если в 10-12 лет (младший подросток) имеет место лишь общая направленность, то старшие подростки (13-15 лет) имеют более устоявшуюся систему ценностных ориентации.

При рассмотрении правовых ценностных ориентации подростков об их правах и свободах как граждан, потребность в особых правовых нормах государства в отношении подрастающего поколения. О состоянии нравственных ориентации подростков можно судить по результатам



выбора ими образца, примера для подражания, выбора друга, отношения к положительным и отрицательным качествам ровесников, представлений подростков о хорошей жизни, трудовой деятельности, пожеланий для себя, своей семьи, страны. Нравственный выбор в различных ситуациях стал необходимым компонентом для выявления ценностных ориентации подростков.

Художественно-эстетические ценностные ориентации детей и подростков могут быть выражены в представлениях о возвышенном, прекрасном, в оценке произведений литературы, музыкального искусства, кино. Вопрос о художественно-эстетических ценностях напрямую связан с проблемой интересов, склонностей и сфер проведения досуга современных подростков.

В качестве приоритетных для изучения подростков были выделены следующие ценности: семья, родители, отношения в семье, досуг, занятия вне школы и семьи, школа, образование, будущая профессия, материальный достаток, общение с людьми, сверстниками, друзьями, здоровье, любовь, дружба, секс, духовная культура, возможность самоутверждения, уважение окружающих и др. (1, 46).

Вместе с подтверждением значимости для детей вышеуказанных ценностей перед подростками с девиантным поведением ставилась задача определения иерархии ценностей, определение общей жизненной позиции личности. Доминирование направленности интересов в определенных сферах деятельности (семья, учеба, труд, отдых, общественно-политическая деятельность и др.) в конечном счете, определяет наиболее значимые черты «социального качества» индивида, главные особенности образа жизни в соответствии с социальной средой.

С проблемой ценностных ориентации соприкасается вопрос о наличии и

содержательной стороне потребностей подростков как существ социальных (потребности в реализации своих физических, психических, духовных, социальных возможностей).

Исследования Б.К. Саласва говорят об обострении проблем школьной жизни. Глядя на учителей, родителей, делая свои собственные выводы о правовых отношениях с государством, юное поколение уверено, что сегодня никакой защиты от государственных органов оно не получает. Очевидно, поэтому свои обязательства перед государством подростки тоже не склонны выполнять строго. Демонстрируя образцы «новой» ментальности, подрастающее поколение, например, признает возможность участия для себя и своих сверстников в преступлениях (рэкет, шантаж, мошенничество, воровство и др.), если обстоятельства окажутся подходящими (6, 118).

Как свидетельствует статистика, несовершеннолетними преступниками в два раза чаще, чем взрослыми, совершаются изнасилования, грабежи, угоны автотранспорта без цели хищения, групповые нарушения общественного порядка, хулиганство и более чем в три раза нанесение тяжких телесных повреждений.

Около половины всех преступлений несовершеннолетних носит групповой характер. На этом фоне настораживающим выглядит то, что к относительно «безобидным» групповым объединениям подростки проявляют очень слабый интерес. Те, которые все же проявили такой интерес, в большей степени связывают его со спортивными увлечениями, музыкальных пристрастий. Учитывая известную тягу подростков именно к групповой форме самовыражения, приходится констатировать здесь наличие определенного вакуума, который, так или иначе, используется в своих интересах криминальными структурами.



Приведенные данные Б.К. Салаева, свидетельствуют о том, что для подростков с девиантным поведением в будущей «хорошей жизни» отводится большая роль материальному благосостоянию. Так, в «самом большом желании» для себя лично резко возросла притягательность вещей, денег, украшений и т.п. Та же тенденция наблюдается и в желании для своей семьи.

Формирующаяся мотивация к обогащению ведет к опасным нравственным деформациям в представлениях о допустимых способах приобретения богатства: должность, где можно получать крупные взятки, работа на «сомнительной фирме – укрывательство доходов от налогообложения, женитьба ради денег – хотели бы получить наследство и жить на проценты. Меньше склонных к прямому криминалу, но все же некоторые из респондентов хотели бы иметь возможность украсть большую сумму денег, готовы заняться торговлей оружием, женщинами, наркотиками. Еще больше тех, кто намерен взять силой то, что хочется.

Роль труда как источника материального благосостояния тоже не отвергается подростками. Сегодня определенная часть детей включается в различные виды труда вне дома ради самостоятельного заработка. С одной стороны это положительный факт: в труде воспитывается характер и воля, ребенок становится самостоятельным, учится ценить и уважать собственный труд и труд других людей; с другой ограничиваются возможности полноценного развития подростка, сужается сфера досуга, возникает физическое и нервное переутомление. Все это сказывается на их здоровье и школьной успеваемости (6, 123).

Специфической особенностью подросткового возраста является наличие человека-идеала, он служит своеобразным моральным эталоном, на который подросток равняет свое поведение.

Главенствующее место в ряде примеров для подражания занимают родители. Для младших подростков, особенно девочек – это однозначно мама. По мнению юных респондентов, на их характер в первую очередь также влияют родители, оставляя далеко позади других членов семьи, друзей, школу и общественные институты.

То обстоятельство, что преобладающее большинство старших подростков в выборе идеала остановилось на собственной личности, можно объяснить как ростом самосознания, самоуважения, так и отражением в сознании ребят сложившейся обстановки в обществе, когда человек, чтобы выжить и жить в соответствии со своими запросами и притязаниями, должен прежде всего рассчитывать на свои силы (2, 47).

По результатам исследования Б.К. Салаева, можно отметить менее критичное отношение подростков к друзьям, товарищам, просто ровесникам. Меньшее количество подростков дают отрицательную оценку курению, употреблению алкоголя, заявляя, что «это личное дело каждого», употреблению в речи ругательств. Иная ситуация наблюдается по отношению к наркотикам. Основная часть заявляет, что принципиально против употребления наркотических, токсических веществ.

Вопросы взаимоотношений полов, дружбы и любви всегда волновали подростков. Необходимо отметить, что для сегодняшних ребят эта тема становится одной из приоритетных. Откровенность информации о любви, сексе в печати, теле- и кино программах, всплеск производства продукции эротического и порнографического содержания подогревают этот интерес.

Необходимо отметить, что интерес к данной теме в подростковой среде естественен. Проблема в том, как этот интерес удовлетворяется. Данные нашего ис-



следования показывают, что реже всего дети и родители говорят об отношениях полов. Доверительность и откровенность между поколениями в этом вопросе не часто встречается (4, 28).

Анализируя нравственные ценностные ориентации подрастающего поколения, заметим их сложный, чрезвычайно противоречивый характер, одновременное существование совершенно различных, иногда взаимоисключающих представлений о том, что есть добро и зло. Такое положение позволяет подростку выбирать нравственные ориентиры применительно к конкретной ситуации, не испытывая при этом никаких моральных санкций ни со стороны окружающих, ни со стороны своей собственной совести. Молодой человек вырастает с иерархизированной морально-ценностной системой и практически не приспособленный к эффективной деятельности в реальных условиях.

Показателями эстетических ценностных ориентации, художественных потребностей и интересов подростков являются данные, характеризующие место искусства в жизни и досуге детей, предпочтения в выборе видов искусства, интенсивность культурно-художественных занятий.

Анализ анкетных данных, интервью, сочинений позволяет дать развернутую характеристику отношения подростков к искусству, выражающее их ориентацию в категории красоты.

Необходимо отметить половые различия в выборе наиболее значимых функций искусства. Для юношей ранг предпочтений выглядит следующим образом: релаксация; освоение жизни; усвоение норм и ценностей; образовательная функция. У девочек на первом месте – возможность с помощью искусства освоить жизнь, задуматься о ее главных ценностях. Затем – функция релаксации и образовательная.

Таким образом, опираясь на мысль В. В. Зайцева о том, что нравственная позиция личности в наибольшей степени определяется уровнем развития таких компонентов свободного морального выбора поступка, как моральная мотивация и способ осуществления поступка (собственно действие). Эти компоненты приобретают статус ведущих в структуре свободного морального выбора. Нравственные представления, оценки и самооценки отнесены к вспомогательным компонентам (3, 33).

В заключении мы пришли к мысли о том, что основополагающим педагогическим условием формирования нравственной позиции педагогически запущенных подростков является обеспечение осознанного, добровольного и самостоятельного участия подростков в деятельности. Добровольность предполагает возможность выбора подростком объекта, предмета и других средств деятельности и является началом формирования позиции, так как выбор выполняет функцию первоначальной регуляции и оптимизации отношений подростка к явлениям окружающей его действительности. Именно при предоставлении возможности подростку добровольного выбора наиболее наглядно проявляется его активность, инициативность и самостоятельность. Реализация возможности выбора подростками средств общественной деятельности есть основа формирования и преобразования позиции педагогически запущенных подростков.

Процесс преодоления у подростков девиантного поведения, по мысли практически всех авторов, исследующих эту проблему, предполагает существенных изменений качественных характеристик личности, в частности, мотивационно – потребностной сферы, сферы целеполагания, поведенческой сферы.



Литература

1. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психол. журн. – 2000. – т.5. – № 5.
2. Будинайте Г.Л., Корнилова Т.В. Личностные ценности и личностные предпосылки субъекта // Вопр. психол. – 1993. – т.14. – № 5.
3. Гудачек Я. Ценностная ориентация личности // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – М., 2001.
4. Змановская Е. В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения. – М., 2004.
5. Кондрашенко В. Т. Девиантное поведение у подростков. Минск, 2003.
6. Салаев, Б. К. Формирование ценностной ориентации как средство преодоления девиантного поведения подростков [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 .-М.: РГБ, 2003 (Из фондов Российской Государственной Библиотеки).

Сведения об авторе

Алексеева Марина Николаевна, лаборант кафедры специальной психологии СГПИ, аспирант. Область научных интересов – формирование ценностных ориентаций у подростков с девиантным поведением.

* * *



ГЕРМАНСКИЙ ФАШИЗМ: ИДЕОЛОГИЯ И ПРАКТИКА (ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ)

В.Н. Грузков

Современная Россия и все прогрессивное человечество отмечают шестьдесят вторую годовщину завершения разгрома Советским Союзом германского фашизма, претендовавшего на установление тысячелетнего господства третьего рейха над миром. Несмотря на столь немалое время, прошедшее после минувших событий войны, интерес к ним не утрачивается, а по многим аспектам все более активизируется и расширяется по самым разным направлениям. И остается только сожалеть, что вместе с вдумчивыми научными поисками исторической истины во взглядах и размышлениях о Второй мировой войне и роли СССР в ней, здесь все более нагромождается «всякой всячины», и это происходит в такой степени, что за иными дискуссиями и спорами столько наломали дров, что уже и леса не видно: здесь нередко отчетливо просматриваются желание и стремление самых различных авторов «переиначить» в общественном сознании народов нашей и других стран мира всемирные идеи и смыслы Победы над германским фашизмом. И это делается столь интенсивно и целенаправленно, что уже и победители едва ли не осуждаются и вынуждены оправдываться в том, что они победили⁵.

⁵ Заметим, что это делается, словно нет соответствующих международных документов по фашизму. Уместно напомнить, что на Нюрнбергском процессе, который продолжался около 11 месяцев, именно фашизм и его главарей судили, а не «что-то» другое. Во время этого процесса

было изготовлено 30 тысяч фотостатов документов и свыше 50 миллионов страниц печатного материала. Полная стенограмма процесса, включая приговор Трибунала, составляет 39 томов, или 20228 страниц. По докладу только американского обвинителя, было проверено свыше 100 тысяч захваченных немецких документов и около 10 тысяч отобрано для более детального изучения. Из них около 4 тысяч переведено было на четыре языка и представлено трибуналу. В качестве доказательств обвинением было просмотрено свыше 100 тысяч футов пленки захваченных кинофильмов, 25 тысяч фотографий от личного фотографа Гитлера. Сотни тысяч и других документов из разных государств - все свидетельствовали, что виновником Второй мировой войны был фашизм, принесший бедствия и страдания многим народам мира. Известны и масштабы, как и цена Победы над фашизмом. Вторая мировая война охватила непосредственно 61 государство, она затронула интересы 1,7 миллиарда людей Европы, Африки, Азии, Америки. Только в Вооруженные Силы государств было призвано более 110 миллионов человек. В общей сложности она велась в течении шести лет на экваторах Северного Ледовитого, Атлантического, Тихоокеанского и Индийского океанов. В качестве средств истребления людей в ней использовались сотни тысяч самолетов, танков, орудий и минометов, тысячи боевых кораблей, и потому она стала в конечном итоге самой разрушительной в истории человечества. Число человеческих жизней, загубленных во второй мировой войне, составило 70% общего числа погибших за все войны в Европе с 1600 по 1945 гг. За год войны в среднем погибало более 9 миллионов человек. Общее число жертв составило больше 50 миллионов. На захваченных территориях и в самой Германии фашисты построили более 10500 лагерей смерти, тюрем, гетто. В них было заточено 18000000 миллионов человек из 30 стран, из которых 11000000 миллионов были замучены, убиты, либо сожжены. Дорого обошлась политика нацизма и для собственного народа. Германия потеряла 9,6 миллиона человек плюс сотни тысяч мирного населения, погибшего от бомбежек



Почему это происходит? Причины самые разные. Автор этих строк уже представлял некоторый опыт размышлений на тему: кому и зачем надо исказить смысл и мировое значение Победы советского народа над германским фашизмом⁶. Но ход событий «вокруг» Победы обязывает расширять контекст анализа и обращаться к рассмотрению и других сторон выделенной и обсуждаемой на страницах и нашего журнала дилеммы. Одна из злободневных тем здесь - тема идеологии и практики фашизма в целом и германского в частности. Важность ее обуславливается уже тем, что «доморощенные» и «иные» инициаторы и организаторы информационной войны против общественного сознания нашего и всех других народов: не отягощаясь совестью, ставят знак тождества между идеологией германского фашизма и социалистической идеологией. И делается через умолчание, затушевывание главного обстоятельства: именно социалистическая идеология фактически объединяла народы нашей и других стран мира на борьбу против тирании фашизма. И потому, несмотря на сложные и даже противоречивые (а войны без этого никогда в истории человечества не велись) реалии в духовной жизни того времени, во многом, именно под знаменами социали-

и боев на территории Германии. 2000000 стали инвалидами, больше 300000 погибли от репрессий. Ни с чем неизмеримы потери нашей страны. По последним данным, она потеряла около 27000000 миллионов человек, лишилась 30% национального богатства. Полностью разрушено и сожжено было 1710 городов и поселков, 70 тысяч сел и деревень, свыше 5 миллионов зданий, без крова осталось 25 миллионов человек. Но вклад советского народа - решающий: на советско-германском фронте разгромлено основные силы нацизма - более 600 немецких дивизий. Боевые потери вермахта составили около 9 миллионов человек.

⁶ См.: Грузков В.Н. Великая Победа: время и люди (историко-философский аспект) // Вестник СГПИ. - 2006. - №7. - С. 66-78.

стической идеологии и был разгромлен германский фашизм. И потому при мало-мальски здравом размышлении есть от чего недоумевать, когда, например, на отечественном телевидении говорится о тождестве между идеологиями воюющих армий и как следствие такого подхода в развитии, уже можно услышать рассказы о «добрых» захватчиках и жестоких коммиссарах и прочих из советской системы. И надо сказать, «не зря» они жуют хлеб: процесс «уравнивания» фашистской идеологии и социалистической столь далеко зашел, что уже переписываются разделы учебников по истории под «новые взгляды». И вот уже на государственном (!!!) ТВ ведутся дискуссии о «русском фашизме», который страшнее германского. И т.д., и т.п. Да, не все, как говорят, клюют на такую «информацию». Но вопрос ведь не в «плохом» или «хорошем» историке или ведущем на телеэкране: кто имеет право унижать на национальных каналах страну и народ, который положил десятки миллионов жизней на разгром фашизма? Почему вообще можно вести дискуссии такого рода перед народом победившей страны? Значит у нас «кто-то» заинтересован в «обелении» фашизма? И этих «кто-то» на проверку оказывается столь много, что они не стесняются, а в определенном смысле и «не боятся» принижать смысл и значение военной истории этого народа? Как в таких случаях быть с сутью вещей и событий? Ее можно «подменить» на какое-то время, но заменить ведь нельзя, - история все поставит на место.

Вопросы такого плана не столь просты, как может показаться на первый взгляд. Но одно здесь безусловно: нельзя писать и говорить о минувшей войне на уровне тех или иных пристрастий, какими бы благими намерениями не прикрывались те или иные авторы. Здесь нужен поиск сущего и истинного, то есть всего



того, что действительно подвигало исторический процесс, стало в нашем случае причиной разгрома германского фашизма. В этом смысле, чтобы глубже понять значение Победы советского народа в Великой Отечественной войне, важно по существу вести разговор о сути фашизма и, прежде всего, о его социальной базе и идеологии.

1. КАК И ЗАЧЕМ «ОБЕЛЯЕТСЯ» ФАШИЗМ

Трудность исследования идеологии и практики фашизма связана с тем, что у него всегда были и остаются различного рода «покровители», которые стремятся затушевать в массовом сознании социальное существо данного явления. Ряд теоретиков его искусно маскируют, например, под массовые общественные движения, - идеологию и практику люмпенов, деклассированной или радикально настроенной к официальной власти молодежи. Фашизм также выводится из биологических предпосылок, существо которых проявляется в «извечно» присущей человеку агрессивности, жажде к власти, насилию. В конечном итоге нередко делается попытка объяснить причины возрождения и характер проявления фашизма некими причинами, тающимися в непредсказуемости поведения и устремлений той или иной социально неорганизованной толпы, социальной группы, «темной» человеческой природы, ее испорченностью. По такой логике получается: раз человеческая природа человека «извечно испорчена», то фашизм неизбежен и вечен для общества.

Соответственно, та или иная практика (в данном случае говорим о степени и формах жестокости и социального насилия) фашизма может объясняться с помощью умозрительных версий. Так, рядом авторов тот же германский фашизм может представляться для общественного сознания как частное «выраже-

ние пагубного развития, возвышенного расшатывания традиционных общественных устоев в результате прогресса и революции», или как следствие «морального кризиса», «социальной депрессии», своего рода опьянения, случайности. При этом излюбленным толкованием данного вопроса является и такое, когда «испорченные» психика, нравственная воля, этические идеалы лидеров фашизма находят взаимное влечение у толпы. У Гитлера - это черты мономании, инфантилизма, медиумизма; у Геббельса (возглавлял пропагандистскую машину) - комплекс неполноценности; у Гейдриха - элементы садизма. И т.д., и т.п. А поскольку социальному развитию современных государств, считают теоретики такого плана, всегда сопутствуют несправедливость, отчуждение человека от человека, то фашизм по своим коренным причинам и практике может рассматриваться как садистско-мазохистская разрушительная реакция на процесс отчуждения человека в современном мире; и в нем индивид находит прибежище от невзгод, необеспеченности, изоляции.

Фашизм может также преподноситься как идеология революционных групп, руководимых интеллигенцией, как некое «тоталитарное движение». Что, кстати говоря, в ряду наиболее распространенных точек зрения. Такая позиция превалирует сегодня у целого ряда и наших «доморощенных» ниспровергателей истории Отечества, когда они, вслед за ненавистниками России, под разным соусом проводят прямые аналогии между фашизмом и коммунизмом, а, соответственно, между общественными идеалами и целями Великой Отечественной войны советского народа и гитлеровской Германии. Тем самым, силу, сломившую и разгромившую фашизм, ставят на одну доску истории.

Более или менее непредвзятый взгляд на историю и современную прак-



тику государств показывает, что любое самостоятельное общественное явление не возникает само по себе, в силу тех или случайностей или того или иного единично проявляющегося фактора. Превращение фашизма в мощную общественную силу, оказавшуюся способной бросить вызов всему человечеству и втянуть его в истребительную мировую войну, могло произойти только в силу целого комплекса причин объективного и субъективного порядков, можно сказать, комплекса причин как «внутреннего» порядка в самой Германии, так и причинами глобального плана. И сводить существо вопроса к той или иной, пусть и важной причине, просто неразумно, поскольку такой расклад не соответствует действительному положению дел в рассматриваемой исторической реальности.

2. ФАШИЗМ КАК ОБЩЕСТВЕННОЕ ЯВЛЕНИЕ

Фашизм и его идеология видятся как явление не случайного, а закономерного ряда. Он, в основе своей, порождается социально-экономическими и политическими условиями и противоречиями в общественном развитии. Другое дело, характер формирования фашизма в разных странах может иметь свое особенное выражение и черты: он может проявляться в разном идеологическом обличье - это уже зависит от экономико-политического состояния государства (группы стран), его культуры, традиций, международных реалий и политических доминант. Но, сколь внешне не отличался бы германский фашизм от своих «собратьев», например, итальянского и японского фашизма времен Второй мировой войны, - они несли в себе всеобщее: агрессию во внутренней и внешней политике, жажду господства, презрение к человеку «иной крови» в самом широком смысле этого понятия, безмерная нацио-

налистическая спекуляция в духовной жизни.

Все характерное для фашизма как системы политической и идеологической власти в фашистской Германии имело разве что более радикальное выражение. По своей направленности германский фашизм проявлял себя как антигуманная террористическая политическая идея и практика, основанная на националистической идеологии в крайних ее формах - шовинизме и расизме. Это фашизм радикального толка. По определению выдающегося деятеля болгарского народа, активного борца против фашизма Георгия Димитрова, германский фашизм - это самая реакционная разновидность фашизма, он «наглядно именуется себя национал-социализмом, не имея ничего общего с социализмом... Это звериный шовинизм. Это правительственная система политического бандитизма, система провокаций и пыток в отношении рабочего класса и революционных элементов крестьянства, мелкой буржуазии и интеллигенции. Это средневековое варварство и зверство. Это необузданная агрессия в отношении других народов».

Такое понимание германского фашизма пронизывает и все основные оценочные документы на Нюрнбергском процессе, где судили фашизм как человеконенавистническую теорию и практику, несовместимую с цивилизованным развитием. И для данной оценки оснований более чем достаточно. Вот и возникает вопрос вопросов: почему фашизм пришел к власти?

3. ВНУТРЕННИЕ И ВНЕШНИЕ ПРИЧИНЫ ПРИХОДА НАЦИЗМА К ВЛАСТИ

До сих пор дилеммой является вопрос: как могло случиться, что почти в центре Европы, в стране, восхитившей мир интеллектуальными и духовными взлетами, к власти пришли лю-

ди со столь человеконенавистническими и звериными устремлениями? Разве те же правители Германии, как и деятели других стран не понимали, к чему может привести идея и практика зарождающегося и разрастающегося нацизма? Чтобы с долей определенности отвечать на вопросы такого плана, здесь нужен анализ более широкого контекста, чтобы все-сторонне отразить столь непростую и где-то искусно запутываемую проблему.

Да, здесь можно предположить, что человечеству была неведома государственная практика фашизма, и то откровенное заигрывание с ним со стороны власть имущих в западных странах напоминало игру в прятки с тигром, которого кормили человечиною, то есть не мешали ему «пожирать» людей и страны. И тигр, вроде совершенно непредсказуемо, сорвался с цепи и начал уничтожать все подряд, в том числе и владения вольных и невольных покровителей. Все это можно допустить. Но не больше. На самом деле все значительно сложнее. Будь в истории фашизма все явно и просто, у него не было бы сегодня столько прямых и косвенных защитников. Выделим объективные основы, способствующие приходу к власти фашистов.

Во-первых, с точки зрения объективного подхода, фашизм как националистическую идеологию и практику породили, «обуславливали» во многом сложившиеся *противоречия в национальном вопросе*.

Если до первой мировой войны в Европе насчитывалось 20 независимых государств, то к 1923 году их уже было 35. Европейский континент накануне второй мировой войны населяли 50 крупных национальностей, из них более 30 - в зарубежной ее части⁷. Богатство

национальных особенностей для фашистов открывало возможности насаждения раздоров и противоречий между нациями и народами Европы. Националистическая демагогия, провокации со стороны фашистов Германии и Италии стали излюбленным средством в утверждении идеи и практики великодержавного шовинизма.

Во-вторых, возрождению фашизма также способствовал и мировой кризис конца 20-х и начала 30-х годов. Гитлер и его команда, поддерживаемая военно-промышленной и финансовой олигархией, представили Германии и миру «увлекательные» своеобразные идеи: германская раса, убеждали они, выше всех рас и народов, и она имеет право на завоевание мирового пространства и господство над народами. И ради этого господства, призывали они, надо готовиться к победным войнам во имя благополучия высшей расы.

В-третьих, фашистские идеи нашли плодотворную социальную базу в кризисной Германии. *Главной социальной опорой фашизма стали представители мелкой буржуазии, так называемой рабочей аристократии, уголовные и прочие элементы, потерявшие связь с обществом, часть интеллигенции*. То есть все те, кто оказался наиболее беззащитным перед разразившимся кризисом, и кого увлекли (а во многом и не могли не увлечь) идеи об их принадлежности к «сверхчеловекам». «Расстояние между низшим человеком, - кричали жрецы фашизма, - еще сохранившим название «человек», и нашей высшей расой гораздо больше, чем между высшим человеком и обезьяной». Увлекаясь античеловеческой риторикой, главарь нацизма сформулировал суть практической реализации обозначенных идей: «Мы стремимся к отбору правящего слоя, который не страдает жалостливой моралью, но отдает себе ясный отчет о том, что на ос-

⁷ См.: Семиряга М.И. Немецко-фашистская политика национального порабощения в оккупированных странах Западной Европы. М., 1980. - С.4.



нове своей лучшей расы он имеет право на господство... Северная раса имеет право на то, чтобы господствовать над миром, и мы это должны положить в основу нашей внешней политики»⁸.

В-четвертых, свою особую роль в утверждении идеологии и практики фашизма сыграла пропаганда, «доказавшая», что массовое сознание, а, соответственно, поведение людей - вещь управляемая. Только одна организация «Сила через радость» с сентября 1939 года по июль 1940-го дала для солдат 100000 зрелищных представлений, обслужив 30 миллионов человек. Сюда входили факельные шествия, парады демонстрации величия германского духа. Здесь все продумывалось (особенно в выступлениях вожаков нацизма): каждый жест, ударение в словах, мимика ораторов, способы их появления перед предварительно наэлектризованной и «разогретой» толпой. Причем, в качестве основного противостоящего объекта для фашизма был *антикоммунизм и антисоветизм*. В силу именно непримиримых по своей идеологической сущности господствующих политических идей в СССР и фашистской Германии война на советско-германском фронте носила взаимоисключающий характер. Это была война не на жизнь, а на смерть. Кстати говоря, именно антикоммунизм, скорее всего, был тем самым звеном, ухватившись за которое, западные страны хотели и считали, что им удастся повернуть фашизм против СССР.

По словам Гитлера, для славян (прочие народы в его представлении не ассоциировал даже с понятием «человек») вполне достаточно, чтобы они умели различать дорожные знаки и знали таблицу до 25. «Больше им ничего не надо». Согласно наисекретнейшего «Ге-

нерального плана Ост», планировалась «борьба на уничтожение... На Востоке сама жестокость - благо для будущего». Рейхсфюрер СС Г. Гимлер как бы дополнял: «Истребление населения - это входит в нашу миссию. Нам предстоит развивать технику истребления». Ими планировалось истребление славянских наций. Уже за 25-30 лет намечалось уничтожить 120-140 миллионов человек, а в конечном итоге биологический потенциал европейской России и Польши.

В-пятых, несмотря на наличие узловых социальных условий и противоречий, ставших прямым следствием общего кризиса мировой системы капитализма, фашизм в Германии не получил бы столь широкого распространения и ему вряд ли удалось бы прорваться к власти. Если бы ему не были бы оказаны финансовые и прочие услуги со стороны финансового и промышленного капитала Германии. Так, Рейнско-Вестфальский угольный синдикат с 1 января 1931 года начал отчислять в кассу партии фашистов по 6 млн. марок ежегодно. А после захвата гитлеровцами власти монополисты создали фонд «Адольф Гитлер». Только концерн «И.Г. Фарбениндустри» внес в него с 1933 по 1944 гг. около 80 млн. марок. Миллионы марок переводились на текущие счета СС и других нацистских организаций⁹. И делалось все это, конечно же, не бескорыстно. Например, с приходом к власти Гитлера, только у производителя пушек фирмы «Крупп» прибыль составила в 1933-1934 гг. 6,65 млн. марок, а в 1939-1940 гг. она выросла до 22,7 млн. марок. Здесь не следует забывать и о том, нацистская верхушка была тесно связана с монополистами, а ее представители даже возглавляли целый ряд промышленных объединений. Яркий тому пример наци-

⁸ Цит. по: Лямин И. Пропаганда Войны в Европе и Германии. М., 1934. - С. 21, 23.

⁹ См.: Кондакова Н.И. Идеологическая победа над фашизмом 1941-1945 гг. М., 1982. - С. 13-15.

номер 2 - Геринг. Он стал владельцем крупнейшего военно-промышленного концерна, в который входили 177 заводов, 69 горнопромышленных и металлургических мероприятий, 15 строительных фирм¹⁰.

4. МИР ЗАПАДА И ГЕРМАНСКИЙ ФАШИЗМ: ПРОТИВОСТОЯНИЕ ИЛИ ВЗАИМОПОНИМАНИЕ?

Вопрос о других причинах прихода к власти фашистов и восстановления его военной мощи, которой он обладал, возникает сам собой. И на него можно услышать разные ответы. Но самое удивительное из ответов - это все усиливающиеся попытки обвинить в этом именно СССР. Но на деле оказывается, что такого рода обвинения представляют своего рода реакцию вора, у которого шапка на голове горит: анализ исторических событий тех лет позволяет с должным основанием утверждать, что именно Запад идеологически и материально обеспечивал возрождение и расползание фашизма, рост его влияния на мировую политику. И своему подходу западные страны не изменили даже тогда, когда фашизм начал войну против Европы и Америки. Иначе, по здравой логике, чем объяснить, что Запад, помогая нам военной техникой и тушенкой (и на том, как говорится, спасибо), только в 1944-м открыл второй фронт. Не потому ли, что тогда уже стало ясно, что СССР может обойтись и без союзников, и они могут опоздать к «дележу» результатов победы?

Конечно же, на сегодня тема данного разговора более чем щекотливая и она старательно замалчивается, в том числе и целым рядом наших «новаторов» в исторических повествованиях. Акцент здесь чаще делается на просчеты поли-

тического руководства СССР во взаимоотношениях с Германией. Прежде всего, вытаскивается пресловутый Пакт о ненападении между СССР и фашистской Германией, заключенный в 1939 году. Этот пакт используется для широкомасштабной дезинформации о том, что СССР тем самым вступил в сговор с Германией в целях раздела мира.

Слов нет, когда говорим о негативных последствиях культа личности, в том числе и в международной деятельности, где, надо понимать, не обошлось без просчетов и ошибок. Но вместе с тем (если опираться на документы, а не пространные умозаключения), нельзя не видеть здесь одной из сторон столь сложной проблемы, которую в то время невозможно было однозначно решить. Наша страна действовала в предвоенный период в условиях весьма ограниченного выбора, как с точки зрения экономической, так и собственно военной. Тогда как все ее инициативы в борьбе за всеобщее разоружение, а затем и обуздание расползающегося фашизма не находили на Западе должной поддержки. Уже после прихода фашизма к власти в Германии, в 1933 году в Риме был подписан «Пакт согласия и сотрудничества четырех держав» - Англии, Германии, Франции и Италии. То есть речь тогда шла о прямом сговоре Франции и Англии с фашистскими режимами и отказе от создания от коалиции против ограничения их агрессивных устремлений. Более того, на предложение СССР уже в 1933 году определиться в понимании агрессии, ему было отказано Западом. В 1934 году Англия и Франция помогли Гитлеру использовать враждебную позицию Польши по отношению к СССР, в результате был заключен пакт о ненападении между Германией и Польшей. В 1935 году, при участии министра иностранных дел Германии Риббентропа в Лондоне было заключено англо-германское соглашение,

¹⁰ См.: Бланк А.С. Старый и новый фашизм. М., 1982. - с.43-44.



по которому Англия согласилась на восстановление германских военно-морских сил. В 1938 году на растерзание фашизма западными странами была отдана Чехословакия. И т.д. и т.п. И обо всем этом, как ни странным это может показаться современному читателю, уже писалось и говорилось почти 60 лет назад, когда Англия и США объявили «крестовый поход» против СССР - своего бывшего союзника в войне с фашизмом¹¹.

Самый непредвзятый анализ на роль Запада в мировой политике рассматриваемого времени показывает: фашизму никогда не удалось бы в столь короткие сроки создать мощную машину агрессии без активной и целенаправленной поддержки со стороны целого ряда стран Европы и США. Уже не говорим о прямых соучастниках преступлений фашизма - политических режимах Италии, Испании, Японии, целого ряда стран Европы, направивших *три миллиона* своих солдат против СССР. Но именно ведущие европейские страны, а также США, прямо и косвенно, поддерживали возрождение, прежде всего, военной мощи фашистской Германии, полагая, скорее всего, что удастся направить агрессивные устремления нацизма против СССР. Тут были «коллективные» и «частные» «взносы». Лишь один английский нефтяной король Генри Детердинг передал фюреру 10000000 голландских гульденов. Были, можно сказать, одиозные формы поддержки нацизма. Например, десятки миллионов долларов за звание «почетный ариец» заплатил банкир Мендельсон.

Есть немало самых разных свидетельств оказания прямой помощи германскому фашизму со стороны США, о чем сегодня усиленно умалчивается. Не случайно, оценивая действия американ-

ского правительства перед войной, исследователь из США Чарльз Хайэм назвал свою книгу «Торговля с врагом. Разоблачение нацистско-американского сговора». Надо понимать, для такого вывода у Хайэма было немало оснований. Вот только ряд фактов. Так, руководитель немецкой политической разведки Вальтер Шеленберг входил в совет директоров гигантской американской кампании ИТТ, контролируемой банком Моргана. Не препятствовал и президент США Ф.Д. Рузвельт поставкам в Германию новейших технологий, без которых фашизму не удалось бы создать столь мощную военную машину. Из США в Германию поставлялись потоки нефти, столь необходимой для военной техники. Рука об руку с олигархическим капиталом Германии (Г. Шликом, В. Функом, Г. Штейном, Э. Пулем, К. Шредером и крупнейшими промышленниками Крупом фон Боленом, Г. Шмицем, Ф. Иссеном, Г. Стиннесом, Ф. Фликом) действовали финансовые и промышленные магнаты США, Англии, Швеции, стран Южной Америки, Японии. Например, Герман Шмиц, один из создателей гигантского химического концерна «И.Г. Фарбениндустри» (основан в 1925 году) имел прямые связи с промышленниками Англии и США, а затем совместное производство в рамках американского филиала «И.Г. Фарбен» - «Америкэн И.Г./Кемикл. корп.», переименованная в 1939 году в «Дженерал анилайн энд филм» - ДАФ. Он становится ее президентом, а свои полномочия в Европе передает брату. Уже в 1931 году президент США Г. Гувер принял Г. Шмица, и они быстро нашли общий язык, особенно в части необходимости уничтожения Советской России, где, кстати говоря, Гувер потерял большие капиталы при национализации нефтяной промышленности. В реализацию этой задачи «И.Г. Фарбен» внесла один из основных вкладов: к 1939 году

¹¹ См., например: Фальсификаторы истории (историческая справка). М, 1948.



она давала 90% притока иностранной валюты и 85% всей военной и промышленной продукции, необходимой для подготовки Германии к мировой войне. Генри и Эдзел Форды создали в Германии филиалы своего концерна, в руководство которого входили такие фашисты, как внук кайзера Вильгельма К.Шредер, К. Краух. Кстати говоря, когда США объявили войну Германии, нацисты не конфисковали владения Форда. На военную машину Германии работали и такие американские магнаты как Морган, Ирене Дюпон, чей автомобильный концерн «Дженерал моторс» напрямую сотрудничал с Германией. Только с 1932 года по 1939 «Дженерал моторс» вложил в «И.Г. Фарбен» 30 миллионов долларов. Кстати говоря, все основные финансовые операции проходили через созданный в 1930 году Банк международных расчетов (БМР), вдохновителем которого был президент «Рейсхбанка» Г.Шахт, располагавший могущественными связями на Уолл-стрит. В БМР были объединены усилия крупнейших банков мира. К началу Второй мировой войны БМР полностью перешел под контроль Гитлера, в него, под контролем «Рейсхбанка» вливалось награбленное золото банков покоренных стран Европы и депонировалось. БМР не был ликвидирован даже тогда, когда делегация США 21 июля 1944 года проголосовало за его роспуск, его руководство саботировало это решение. Только теперь обмен золота на валюту проходил не в моноклях и прочих золотых вещах, а в переплавленных слитках по 20 кг. А в последующем, ради маскировки, золото наци на американские доллары обменивалось через швейцарские банки в виде платежей Американского Красного Креста и германской дипломатической миссии в

Швейцарии. Тонны золота шли через эту страну до самого конца войны¹².

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

Победа состоялась по многим причинам, в том числе и потому, что в СССР на основе социалистической идеологии было достигнуто достаточное для победы морально-политическое единство в обществе, и люди знали истинное лицо фашизма, глубоко понимали, что он несет для наших народов. На разоблачение истинных целей и идеологического облика врага направлялись все усилия советской пропаганды. И именно «сила их идей», по признанию командующего танковыми войсками фашистской Германии Г.Гудериана, была главным преимуществом Советов в войне. Бесспорным фактом, считал известный американский социолог Лайнбарджер, является «сокрушительное идеологическое поражение» немцев в войне 1941-1945 годов¹³. Разве не об этом говорил и Президент России в обращении к Федеральному Собранию Российской Федерации? «Солдат Великой Отечественной войны, - говорил он, - по праву называют солдатами Свободы. Они принесли миру избавление от человеконенавистнической

¹² Более подробно об этом см., например, Соловьев Б.Г. Внезапность нападения - оружие агрессии. М., 2002.

¹³ См.: Вопросы философии. -1975. - №3. - С.20-21.



идеологии и тирании. Отстояли суверенитет страны, защитили ее независимость. Мы всегда будем помнить об этом».

ПОСЛЕСЛОВИЕ

Анализ германского фашизма и его идеологии требует своего продолжения. И наши поколения должны ясно понимать: *во-первых*, историю нельзя переписывать, ее разумнее изучать и если в ней происходили те или иные негативные процессы, то надо все делать, чтобы они не повторялись в настоящем и будущем времени; *во-вторых*, историю страны и народа, прежде всего, героическую, несмотря на все ее противоречия, надо (в школьных классах и студенческих аудиториях) не только знать, но и уметь ценить, уважать и отстаивать; *в-третьих*, в войнах мирового масштаба без идеологического превосходства победы не одерживаются. И если страна не обладает объединяющей всю нацию идеологией - это слабая страна; *в-четвертых*, мир на земле - самое ценное достояние и его надо беречь и создавать условия (экономические, политические, международные, духовные и военные) для его сохранения.

Последнее особенно важно, поскольку события последних десятилетий показывают, что идея фашизма (как определенная политическая, военная и

идеологическая практика военных группировок против «недоразвитых» в демократическом и общечеловеческом отношении стран и народов) переживает в определенном смысле свой ренессанс. Только происходит это, надо понимать, в более замаскированной идеологической упаковке: целые государства год за годом бомбят под знаменами борьбы с терроризмом, утверждения демократии и «общечеловеческих» ценностей. Вот и нашу страну замыкают в кольцо военных группировок. Что это, новый вызов истории или мы это уже проходили? Тут, как говорится, думать надо. И как бы не проспять с ответами на новые вызовы истории.

Сведения об авторе

Грузков Владимир Николаевич – доктор философских наук, профессор, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, член Союза журналистов России. Автор более 100 научных работ, учебных и учебно-методических пособий. Научные интересы: методология научного знания; идея и практика развития духовной сферы; проблемы культурологи, искусства, этики и эстетики; системный анализ социально-экономических и гуманитарных явлений и процессов; проблемы образования и профессиональной подготовки кадров.

* * *



ДУША КАК ФЕНОМЕН ЕДИНО-ЦЕЛЬНОГО МИРА ЛИЧНОСТИ

А.А. Чуприна

Над тайной своего сознания человек начал задумываться ещё в глубокой древности. И с тех пор вокруг сущности сознания никогда не смолкали горячие споры. Достижения человечества – искусство, религия, литература, философия и исторические науки – все это, по словам И.П. Павлова, соединяется, чтобы бросить луч света на этот мрак: на тайны души, сознания, разума. Споры шли о сущности, возможности и о путях познания сознания. Одни при этом исходили из познаваемости природы души, сознания, другие, например, Э. Дюбуа-Реймон, утверждал, что понять сознание – столь же тщетная попытка, как и стремление утопающего вытащить себя за волосы из болота или из окна увидеть самого себя, идущим по улице.

Одни отстаивают мысль о первичности сознания по отношению к материи, рассматривая сознание как крохотную искру величественного пламени божественного разума. Другие верят тому, что мир есть движущаяся материя, сознание является функцией мозга человека, а душа – это выдумка идеалистов и богословов. Однако, по представлениям гениальных и талантливых философов (во всяком случае, их подавляющего большинства) всех времен и народов, человек обладает душой. Именно об этом ещё в свое время говорил Аристотель: «Признавая познание прекрасным и достойным, но, ставя одно знание выше другого либо по степени совершенства, либо по тому, что оно – знание о более возвышенном и удивительном, было

бы правильно по той и другой причине отвести исследованию о душе одно из первых мест. Думается, что познание души много способствует познанию всякой истины, особенно же познанию природы, ведь душа есть как бы начало живых существ» (1).

Нисколько не отступая от истины, можно сказать, что отношением к понятию о душе определялся общий характер любого философского учения: никто из великих мыслителей не обошел этой проблемы в своих исканиях – будь то психологических, нравственных, эстетических, гносеологических проблем. Истории известны случаи, когда студенты немалого числа университетов, желая с первой лекции уяснить уровень культуры профессора, кричали ему: «Говорите нам о душе!».

И. Кант в своей лекции о душе поставил много вопросов, а ответы на них свел лишь к одному тезису: «...пока спрашивается только один вывод: у души есть внутренняя природа, известная нам из факта сознания, что касается внешней её природы, то об этом мы ничего не знаем» (2). И это действительно так. Наши познания о душе до сих пор сводятся, в основном, к анализу психики и сознания, хотя и подразумевается при этом именно феномен души.

Глубоко прав А. Бергсон, говоря о том, что та психология, по которой душа определяется симпатией, отвращением или ненавистью, т.е. различными силами, из которых каждая тянет её в свою сторону, – грубая психология, продукт обмана языка. На известной глубине каждое из этих чувств представляет собой



всю душу в том смысле, что в каждом из них отражается всё содержание души как едино-цельного феномена.

Душа человека – сугубо индивидуальный феномен. Каждый обладает такой душой, которая свойственна именно данному конкретному индивиду. Духовная сила и объем души выступают как обособленность природной определенности характера, темперамента, таланта, смекалки, воли, словом, духовной физиологии человека. Кроме того, качество души во многом зависит от воспитания, которое получает индивид на стадии детства в семье, школе и в обществе, в жизни среди своего народа, а также, приобщаясь к общечеловеческим ценностям культуры.

Всё это говорит о том, что душа не есть нечто, пребывающее в покое, скорее наоборот, это – нечто постоянно беспокойное, деятельное. Можно даже сказать, что душа в каждое мгновение есть нечто само от себя отличающееся. Душа – это не что-то готовое до своего проявления, не какое-то, как говорил Г. Гегель «за горой явлений укрывающееся существо, но такое, которое обладает подлинной действительностью только вследствие определенных форм своего необходимого самообнаружения».

Душа – не только (как полагала психология) некоторая «душа-вещь», стоящая лишь во внешнем отношении к телу, но нечто внутреннее, связанное с телом, «образующее с ним нечто едино-цельное – живой организм человека» (3). Тело являет собой ту же жизнь, что и душа, и, тем не менее, их можно назвать различными. Душа без тела не была бы живой земной душой, также и наоборот. Когда душа покидает тело, то оно никнет. Тело человека само по себе не имеет самодостаточной силы жизни: оно «получает» её животворящей силой души.

Значит, можно заключить, что душа находится в теле, и тело есть предел

её осуществления. «Без души, как вполне справедливо пишет А. Г. Спиркин, вообще не существовало бы никакого организованного живого тела: когда организм лишается души, он оказывается не живым, а мертвым, он, разлагаясь, теряет свою живую организованность, следовательно, душа является животворящим началом» (4).

Данное мнение подтверждает мысль о том, что наличие у нас души есть абсолютное условие нашего бытия, сам неотъемлемый принцип человеческой жизни. Когда душа как бы светится лучами сознания и самосознания, наше тело держится в нужной форме, однако, достаточно даже несколько секундной потери сознания, и человек падает в обморок. И в этом смысле знаменитый тезис Р. Декарта «Я мыслю, следовательно, существую» является совершенно неоспоримым.

Душа являет собой ту часть духовной деятельности, в которой, как считал Г. Гегель, ещё сильно сказывается связь с телесностью человека. В этом взгляде содержится глубокая истина. При рассмотрении души ни психология, ни философия не могут обойтись без рассмотрения связи духовного мира человека с его телесностью, прежде всего, с мозгом: духовное вообще не существует вне телесного. Душа физически организованного человека, т.е. его определенной телесности, выражает себя в его реальном облике. Можно сказать и так: видимость телесного облика есть лишь внешнее выражение нашей души. Таким образом, человек есть душевно-телесное психофизическое существо, или иначе: человек есть одушевленное тело или телесно воплощенная душа.

Завершить экскурс в глубинные тайны духовного мира человека хотелось бы словами Э.Т.А. Гофмана, который в свое время писал, что «быть может, человеческая душа – это самая див-



ная на свете сказка? Какой прекрасный мир заключен в нашей груди! Никакая вселенная его не ограничивает, сокровища его превосходят неизведанные богатства всего зримого мира! До чего мертвой, нищенской, слепой, как у кролика, была бы наша жизнь, не надели мировой дух нас, наемников природы, неистощимой алмазной россыпью души, из которой нам светит в сиянии и блеске удивительное царство, ставшее нашим достоянием. Высоко одарены те, кто осознает в себе это богатство! Ещё более одаренными и счастливыми должны почитать тех, кто не только умеет разглядеть в себе эту залежь драгоценных камней, но и извлечь их наружу и огранить, чтобы они заиграли дивным огнем!» (5).

Литература

1. Аристотель. Сочинения: В 4 т. М., 1976. Т. 1. – С. 371.

2. Цит. по: Спиркин А.Г. Философия: Учебник. – 2-е изд. – М.: Гардарики, 2005. – С. 338.
3. Там же. – С. 340.
4. Там же. – С. 340 – 341.
5. Гофман Э.Т.А. Избранные произведения: В 3 т. – М., 1962. Т. 2. – С. 271.

Сведения об авторе

Чуприна Анжела Анатольевна, кандидат философских наук, доцент кафедры философских и культурологических дисциплин СГПИ. Лауреат Всероссийского конкурса «Педагогические инновации» 2002г. Член Всероссийской ассоциации психологов «ИМАТОН» в г. Санкт-Петербурге. Область научных интересов – духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения, проблемы формирования личности в условиях современной российской действительности. Автор более 20 научных и научно-методических работ.

* * *



ИЗМЕНЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЦЕННОСТИ ДЕТСТВА В УСЛОВИЯХ ГОЛОДА 1921-1922 ГОДОВ

Н.А. Леонова

О социокультурных противоречиях 1920-х годов написано достаточно много. Такие понятия, как «постреволюционный синдром», «поколение двадцатых», «постреволюционная релаксация», «эпоха катастроф» и прочие употребляются в современной историографии применительно к двадцатым годам XX века вполне обоснованно. Резкое изменение социально-политических условий, потеря ценностных ориентаций и массовая маргинализация общества выплеснули на поверхность огромное количество проблем, связанных в первую очередь с невозможностью трансформации человеческого сознания за столь короткое время.

В эпоху перемен и катаклизмов одной из самых незащищенных социальных категорий были и остаются дети. Когда молодое советское государство направляло все усилия на закрепление своих позиций, борьбу с внутренними и внешними врагами, на организационное строительство, детский вопрос не представлялся значимым. В пылу войн и революций было просто не до него. Однако, по некоторым подсчетам, уже к началу 1921 года в стране насчитывалось около 5,5 млн. беспризорных детей, к 1922 году их было более 7 млн. (1).

Этот факт заставил изменить отношение к проблеме и способствовал активизации государственной политики в вопросах детства, но в рамках построения социалистического общества, а не в целях защиты личности ребенка.

Среди множества социокультурных противоречий и тенденций исследуемого периода выделялась одна, наиболее характерная для постреволюционного и послевоенного кризиса – изменение отношения к детям и детству как к общечеловеческой ценности. Этому способствовало несколько причин. Одна из них – расшатывание старых семейных устоев и размягчение нравов под влиянием лозунгов о свободной любви. Один из современников и очевидцев событий тех лет писал: «Старые, гнилые устои семьи и брака рушатся и идут к полному уничтожению с каждым днем. Но нет никаких руководящих начал для создания новых, красивых, здоровых отношений. Идет невообразимая вакханалия. Свободная любовь лучшими людьми понимается как свободный разврат...» (2)

Изменение отношения к институту семьи и брака в 1920-е годы не могло не отразиться на отношении к детям, которые не входили в планы взрослых людей, разделяющих идеи о свободной любви.

Женская эмансипация, усилившаяся в ходе войн и революции, изменивших роль и место представительниц слабого пола во всех сферах общественной жизни, в начале 1920-х годов приняла крайние формы – многие женщины предпочитали партийную и общественную работу семье и детям или выбирали свободную любовь. Так, А. М. Коллонтай, была убеждена в том, что партийцы, как и весь пролетариат, имеют право на любовь, в минимальной степени отягощенную узами брака (3).



Дети, как важная составляющая семьи и общества в целом, не соответствовали потребностям революционно настроенных женщин и не отвечали их эмансипированным интересам.

Не менее значительную роль в изменении отношения к детям и обесцениванию детства в начале 1920-х годов сыграли экономический кризис и неуверенность многих людей в завтрашнем дне. В условиях отсутствия гарантий нормального существования и постоянной угрозы голода рождение ребенка для многих было нежелательным или невозможной роскошью.

Война, разрушившая многие семьи, способствовала росту числа беспризорников и сирот, которые, выросли в условиях «военной заброшенности» (4). Этих детей не научили быть мамами и папами. Недостаток внимания и заботы, равнодушие со стороны взрослых, отсутствие семейных ценностей и традиций вырабатывали в этих детях достаточно жесткое отношение к людям, жизни, обществу, которое они, став взрослыми, представляли «поколения двадцатых», перенесли на своих детей.

Человеческий фактор, или психологический, о которых так много говорят сегодня, в 1920-е годы проявил себя в том, что у людей, вырабатывалась своеобразная защитная реакция на кризисные явления, человек становился отчужденным от ставших повседневными проблем. Люди, прошедшие через войны и революции, привыкшие видеть на протяжении многих лет страдания, смерть, голод, становились нечувствительными к чужому горю. Смерть взрослого человека, как и смерть ребенка в годы социальных катаклизмов стала обыденным явлением.

Взрослые игры в войны и политику, экономический кризис и послевоенная разруха заслонили собой ребенка, сделав его второстепенным и даже обу-

зой для многих родителей. Особенно ярко эта тенденция проявила себя в условиях голода 1921-1922 годов и нашла отражение на страницах периодических изданий тех лет, в том числе региональных, в частности газеты «Власть Советов».

Периодика начала 1920-х годов пестрила заголовками о брошенных детях, умирающих на улицах от голода. Отправляясь «куда глаза глядят» в поисках продуктов питания, многие родители, чувствуя, что не смогут нести и прокормить своих детей, подбрасывали их под стены приютов или просто бросали. Опухших от голода детей можно было встретить повсюду. Они питались кореньями, травой, падалью. Как один из обычных и рядовых на страницах газеты описывается случай, когда гражданин села Кевсала отправился с 17-летней сестрой и двумя маленькими детьми в хлебобродные места. Однако добраться туда с детьми оказалось трудно, и он, договорившись с сестрой, оставил детей в пустом помещении по пути, прикрыв их рогожей. Детей нашли чужие люди и отправили их в детский дом (5).

«Подкидывание» детей в 1921-1922 годах стало обычным явлением. Одних (младенцев), подбрасывали ночью; других выгоняли из дома со строгим наказом не возвращаться и не признаваться в том, что у них есть родители; третьих приводили матери и умоляли принять в детский дом. Чаще детей бросали на вокзалах и рынках, откуда легче было скрыться, затерявшись в толпе. Только в городе Петровске за апрель 1922 года подобрали 30 брошенных детей, которых прикрепили к зажиточным семьям. Эта практика получила распространение, но не встретила одобрения со стороны населения. Всем хотелось есть, и в условиях голода ребенок, тем более чужой, был невероятной обузой, от которой пытались избавиться при первой возможности.



сти. Но далеко не каждый брошенный ребенок попадал в соответствующие учреждения и организации. Большинство из них оставались на улице без куска хлеба и ночлега, пополняя ряды беспризорников: «Пройдитесь по Красной часов в 9 – 11 вечера, вам всегда попадет несколько таких детей, которые попросят у вас ...не хлеба, – даже не хлеба! – а просто ночлега! Брошенным, голодным детям, умирающим, негде ночевать. Даже умереть они могут только на улице!» (6)

В городе Ставрополе в одном из старых сараев было обнаружено 12 бездомных детей – беженцев, которые жили здесь вместе некоторое время. Трупы умерших от голода детей никто не убирал, и живые спали бок о бок с мертвыми.

На апрель 1922 года только по Медвеженскому уезду насчитывалось до 20.000 беспризорных, в том числе и брошенных родителями, детей (7).

Во многих случаях аргумент, приводимый взрослыми, бросающих детей, был один – пусть умрут не на наших глазах. При этом характерно, что взрослые люди, озабоченные вопросами собственного пропитания, молча проходили мимо, не обращая внимания на детей, или отделялись фразой: «Хлеба нет, сами голодаем».

Особенно раздражали взрослое население дети, выпрашивающие продукты на рынках. Вот только некоторые примеры – в городе Пятигорске мальчик попросил у торговки кусочек хлеба. Когда она ему отказала, ребенок схватил хлеб и попытался убежать. Закончилось это тем, что торговка вместе с соседкой, поймав мальчика, избili его и бросили, окровавленного, на улице. В городе Медвежье женщина убила ребенка, укравшего у нее продукты. В городе Ставрополе: «Девочка 7-8 лет, точно приведение, иссохшая, с голубыми глазами,

медленно переходит от торговли к торговке.

«Тетенька, дайте кусочек хлеба», – молит она слабым голосом.

- «Проваливай, сами голодаем, вас тут много шатается» и т.д.

Вот продают горячие жареные пирожки.

«Тетенька...»

- «Пошла, пошла». Торговка накрывает своими жирными руками корзину с пирожками. Но девочка не отходит. Она знает, что ничего не получится, но дальше ходить не может: горячий и вкусный запах как ураган врывается в пустой и сжатый в комок желудок и причиняет нечеловеческие страдания» (8).

Частыми стали призывы: «Женщина – мать! Кормя своего ребенка, вспомни об опухших с голода детях!». Однако голод заставлял забывать не только о чужих, но и о своих детях. Очень распространенным явлением стали случаи убийства детей на почве голода или с целью употребления их в пищу. Наиболее многочисленными они были в Медвеженском, Благодарненском уездах и Туркменском районе Ставропольской губернии, где голод распространился более всего. Так, в селе Ивановском Медвеженского уезда мать зарезала свою дочь. Остальные дети успели убежать. Мать, придя в себя после убийства, бросилась в колодезь. В селе Летническое муж и жена, после того, как были съедены две собаки и кошка, задушили своего новорожденного ребенка и съели его. В селе Средний Егорлык мать, сойдя с ума от голода, задушила и съела дочь. В селе Сандаля мать похоронила дочь, умершую от голода. Когда, перед погребением, вскрыли гроб, там оказалась лишь половина трупа – другая была съедена (9).

В апреле 1922 года в село Сухая Буйвола пришли беженцы из Туркмен-

ского района – старик, старуха и два мальчика 15-ти и двух лет. Им разрешили переночевать в здании волисполкома. Утром, когда беженцы собирались уходить, сторож поинтересовался, где ребенок. Невразумительный ответ заставил его насторожиться. После обыска в печке были обнаружены детские череп и кости. В сумках задержанных беженцев нашли позвоночный столб, ножки и внутренности мальчика.

В мае, когда до нового урожая было еще далеко, и голод особенно свирепствовал в Ставропольской губернии, подобные случаи участились и приобрели бытовой характер. Поедание человеческих трупов сменилось людоедством, жертвой которого чаще становились дети младшего возраста. Ценностное отношение к детям приобрело характер страшного явления – они стали цениться как продукт питания. В городе Благодарном в квартире гражданки Копыловой были найдены останки двух убитых детей. В качестве вещественных доказательств они были отправлены в Ставропольский губздравотдел для проведения дальнейшего расследования. В сопроводительном письме № 1696 было сказано, что один труп – девочки Марии Жучковой, павшей жертвой людоедства. В акте экспертизы, составленной на месте преступления врачом Киселевым, констатировалось, что труп ребенка 1,5 – 2 лет обнаружен уже приготовленным для употребления в пищу: тщательно выпотрошен, вымыт, разрезан на части: отделена голова, руки, ножки, бедра.

Другой обнаруженный труп, вернее сказать, скелет с остатками объединенного поджаренного мяса. Все кости скелета были почти обглоданы. По результатам экспертизы было установлено, что, по-видимому, это был ребенок возраста около двух лет. Прежде чем употребить в пищу, женщина сначала сварила, а затем поджарила его.

В акте нет указаний относительно обстановки преступления и дальнейшей судьбы женщины – людоедки. Показателен сам факт. Останки детей, пока продолжалось расследование, хранились в банках с формалином в подотделе экспертизы Ставропольского губздравотдела. По словам свидетелей «Из-за формалина части трупов обесцвечены, среди костей бросаются в глаза обглоданные детские ребрышки и полусъеденная нога. Сквозь стекло банки глядит посиневшее личико убитого ребенка, носик приплюснут к стеклу, рот полуоткрыт, высунут язык, голова покрыта редкими белокурыми волосиками. Лицо трупа сохраняет какое-то недоумевающее страдальческое выражение...» (10).

С увеличением масштабов голода росло стремление взрослых избавиться от детей, сдать их в детские дома, несмотря на ужасные условия содержания. Пример села Михайловского был характерным для большинства детских домов и приютов Ставропольской губернии: «Дети похожи на живые трупы. Босы, оборваны, почти голы, или покрыты грязью и лохмотьями. На каждого ребенка одна смена белья. Ютятся дети в одной комнате (30-40 детей на один квадратный сажень). Воздух тяжелый, смрадный, пропитан мочой. Дети сидят на нарах, поджав от холода босые ноги. Дров нет. Топливо дети добывают сами – рубят дикое дерево. Из-за холода дети ютятся на кухне. Обед состоит из воды и картошки. Муки нет, хлеба нет...» (11).

В селе Б. Джалга наблюдалась аналогичная картина: «Дети завернуты в тряпки, все больны цингой, со вздутыми животами, потерявшие человеческий облик» (12).

Дом матери и ребенка № 1 в городе Ставрополе, выполнявший в 1922 году функции детского приемника, не отапливался; дети, большинство из которых были брошены родителями, видимо, не



желавшими лишней возни с похоронами, ютились возле казанков, от которых было мало тепла, но много грязи и копоти. Вместо 50-60-ти детский приемник содержал 94 ребенка, которые были в страшно истощенном состоянии. Почти две недели дети от одного до трех лет питались только фасолью в жидком виде 3-4 раза в день. От желудочных заболеваний за это время 13 детей умерли (13).

Тяжелое продовольственное положение способствовало ужесточению нравов и порядков во многих детских домах. Помимо того, что дети были голодными и находились в антисанитарных условиях, их жизни не представляли ценности для некоторых работников и обслуживающего персонала. Показательным стал случай, произошедший в яслях им. Ленина города Александровска. Там был удушен годовалый ребенок, который, будучи больным, все время кричал и раздражал этим заведующую и няньку. Только по случайности этот факт стал известным, и преступников отдали под суд.

Уровень смертности детей в детских домах Ставропольской губернии был чрезвычайно высок. Основными причинами этого были голод, корь, дизентерия, катарр желудка, тиф, другие инфекционные заболевания.

Незащищенность детей в приютах и детских домах была очевидной, но это не останавливало взрослых. Усугубляло положение то, что во многих случаях собранные с населения продукты, предназначенные для брошенных детей, распределялись между членами исполкомов, их семьями и родственниками. Именно представители местной власти чаще других пытались «сплавить» своих детей в детские дома, на казенный паек до лучших времен, совершенно не заботясь о чужих детях, действительно нуждающихся в этом.

Во многих детских учреждениях процветали хищение продуктов и воровство среди обслуживающего персонала и работников. Проверка детского дома села Безопасного Ставропольского уезда показала, что неизвестно куда пропали 55 овчин, пожертвованных населением, продукты, пшено и мука, большая часть которых отпускалась обслуживающему персоналу и своим людям. Было установлено, что прием детей производился «по благу» и на усмотрение местного председателя исполкома, который разместил здесь не только своих детей, но и некую 17-летнюю девицу, ему приглянувшуюся.

Однако не только бедняки и представители местной власти пытались избавиться от детей. Эта тенденция стала распространенной среди практически всех слоев населения губернии. Зажиточные люди также, пользуясь связями, сбывали своих детей в детские дома: «Дети – наша обуза, так рассуждают спекулянты... Вот и пример. Есть в нашем селе (Б. Джалга) два «гражданина» – Хиля и Юнда. Живут они великолепно. Масла коровьего продают по 15-20 фунтов сразу, хлеб едят белый, совершенно не чувствуя, что здесь же в селе едят хлебные суррогаты и что у некоторых и этого нет. Чтобы свободнее жить, они определили своих детей в детский дом. Не правда ли, как просто?» (14).

Многие родители, рассчитывая, что кто-нибудь из взрослых все же сжалится, заставляли своих детей бродяжничать и просить милостыню. Однако, выражаясь словами периодики того времени, «буржуазная масса оставалась глуха к этому». Подростки 10-15 лет, выгнанные родителями, приходили в исполкомы и требовали удостоверений для ухода в Кубанскую область «на заработки». Малыши попрошайничали как поодиночке, так и группами: «Дайте хлеба, мы уже давно не ели, а мама и папа нас выгнали



из дома.» Они еле-еле шевелят ножонками в больших оборванных валенках и плачут. Помощи нет – зажиточный элемент в большинстве выехал со скотом на зимовку» (15).

Характерно, и это отмечали очевидцы, что в уездах, меньше пострадавших от неурожая и голода, несмотря на наличие хлеба и других продуктов, отношение к детям со стороны взрослых было не менее жестоким и безразличным.

Таким образом, представления о ценности детства в эпоху социальных катаклизмов претерпевали существенное изменение, обусловленное целым рядом причин – распадом многих семей, отрывом от традиционных устоев, изменением положения женщины в семье и обществе и т.д. И эта тенденция очень четко просматривается на фоне событий 1921-1922 годов, когда голод продемонстрировал полную зависимость и незащищенность детей от взрослых. Несмотря на активизацию деятельности некоторых государственных и общественных организаций, предпринимавших попытки обустроить детские дома, расширить сеть приемников-распределителей, снабдить детей продуктами, одеждой и прочее, для большинства взрослого населения на первом плане было удовлетворение собственных физиологических потребностей в еде. Ребенок стал обузой для многих родителей, которые предпочитали избавиться от него, подбросив в детский дом или просто оставив на улице. Голод 1920-х годов наглядно показал, что для многих взрослых, озабоченных собственным выживанием, дети перестали быть социальной ценностью.

Литература

1. Павлов А.Н. Борьба милиции с преступностью в годы НЭПа // *Вопросы истории*. – 2004. – № 10. – С. 141.
2. Панин С.Е. Борьба с проституцией в России в 1920-е годы // *Вопросы истории*. – 2004. – № 9. – С. 113.
3. Булдаков В.П. Постреволюционный синдром и социокультурные противоречия нэпа // *НЭП в контексте исторического развития России XX века*. – М., 2001. – С. 199.
4. Л.М. Василевский. *Голгофа ребенка. Беспризорность и дети улицы*. – Л., М., 1924. – С. 6.
5. *Власть Советов*. – № 612. – 1922. – 25 апреля. – С. 2.
6. *Власть Советов*. – № 593. – 1922. – 29 марта. – С. 2.
7. *Власть Советов*. – № 617. – 1922. – 30 апреля. – С. 3.
8. *Власть Советов*. – № 611. – 1922. – 23 апреля. – С. 2.
9. *Власть Советов*. – 1922. – № 548. – 2 февраля. – С. 1; № 598. – 4 апреля.
10. 2; № 599. – 5 апреля. – С. 2.
11. *Власть Советов*. – № 672. – 1922. – 12 мая. – С. 2.
12. *Власть Советов*. – № 573. – 1922. – 5 марта. – С. 4.
13. *Власть Советов*. – № 542. – 1922. – 26 января. – С. 2.
14. *Власть Советов*. – № 619. – 1922. – 3 мая. – С. 2.
15. *Власть Советов*. – № 530. – 1922. – 11 января. – С. 4.
16. *Власть Советов*. – № 549. – 1922. – 3 февраля. – С. 1.

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, история детства в 1920-е годы. Имеет более 20 публикаций по данной проблематике.



ПРОБЛЕМЫ НАЦИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ НАРОДОВ БОСНИИ И ГЕРЦЕГОВИНЫ И ИХ РОЛЬ В ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЖИЗНИ ПРОВИНЦИЙ В 1878-1909 ГГ.

О.Н. Новикова

С середины XIX в. в Юго-Восточной Европе шел активный процесс национального самоопределения народов, принадлежащих к разным полиэтническим общностям – славянской, германской, угро-финской. В этот период Балканы стали регионом религиозного и культурного обоснования принадлежности каждого из народов к более крупной общности, исторически разделенной государственными границами.

Процессы национального самоопределения народов или наций человеческой истории известны с незапамятных времён. Однако появление самого понятия «национального самоопределения» связано с провозглашением марксистской формулы «об уважении принципа равноправия и самоопределения народов», юридически закреплённой в Уставе ООН(1). В конце XX – начале XXI в., в связи с известными событиями в России и на Балканах понятие национального самоопределения стало отождествляться с этническим сепаратизмом, а иногда и экстремизмом. Такое положение вещей побудило многих представителей общественной и научной элиты поставить вопрос о необходимости модифицировать понятие «национальное самоопределение» с учётом реалий современного мира (2).

Наиболее полное и исчерпывающее определение понятия-категории «национальное самоопределение», на наш взгляд, на сегодняшний день имеет-

ся в работе современного исследователя С.А.Романенко (3). По его мнению, национальное самоопределение (политический лозунг, правовой принцип, стадия в этнополитическом развитии) является отражением в идеологии и психологии синтеза этнического и политического сознания. Но самоопределение вовсе не сводится только к факту провозглашения независимости и созданию национального государства, охватывающего территорию компактного проживания этнической общности, составляющей на ней большинство населения. Понятие политического самоопределения объёмнее государственного самоопределения. Оно включает в себя не только создание органов государственной и судебной власти, представительных учреждений, но и политических партий, национальных движений электората, формирования сознания. Национальное самоопределение – это и идеологический, и этнопсихологический процесс, обладающий длительной исторической протяжённостью и имеющий у разных народов хронологические, национальные и региональные отличия (4).

Прямое отношение к указанным процессам имело создание на рубеже веков материальной базы современных средств информации. При османах Босния располагала всего четырьмя типографиями, в 1910 г. их было уже 25. Резко возросло количество периодических изданий: в 1905 г. выходило 19 названий наименований газет и журналов (14 из них в Сараево), против четырёх в 1878 г.

Почти все газеты издавались на сербско-хорватском языке, за исключением одной - официоза «Sarajevski List», печатавшегося на двух языках, немецком и местном. Преобладал латинский шрифт, но в достаточной мере учитывались вкусы и привычки православно-сербской читающей публики: 6 газет набирались на кириллице, 7 - на латинице и 8 - на обоих шрифтах. Для страны, где читать и писать умели даже в 1910 г. всего около 14 % населения (у мусульман - менее 6 %), это было немало. К тому же общественно-активная часть боснийцев была достаточно сильно политизирована. Указанное обстоятельство имеет прямое отношение к интересующему нас сюжету, ибо в центре внимания боснийской общественности стояли, разумеется, не глобальные вопросы мироздания и международных отношений, а местные, глубоко локальные национально-конфессиональные проблемы. Показательно в этом отношении, что по уровню популярности среди боснийских читателей почетное второе место занимали политические издания (5421 абонент), уступая по числу абонентов лишь периодическим изданиям развлекательного, литературно-художественного и дидактического содержания, у которых подписчиков было всего на 200 больше (5).

За достаточно короткий период в Боснии и Герцеговине появились политические, экономические, литературные и национальные издания. Выходивший с 1906 г. в Сараево журнал «Мусават» («Равенство») стал органом Мусульманской народной организации - первой в Боснии и Герцеговине политической партии. Журнал «Zeman» («Время») с 1911 г. представлял Объединенные мусульманские организации. Целеустремленно пропагандировали идеи культурного обновления газеты «Бошняк» («Босниец»), выходивший с 1891 по 1910 гг. и «Бехар» («Весна», 1900-1911),

журнал «Бисер» (1912-1914), культурно-просветительное объединение «Гейрет» («Мужество», 1903). Они ориентировали своих читателей и сторонников на восприятие европейской образованности и культурных ценностей, не отказываясь при этом от собственных мусульманских традиций и образа жизни. Однако, по мнению российского корреспондента «Русского вестника», побывавшего в начале XX столетия в оккупированных провинциях, на объективность представляемой в печати информации большое влияние оказывало наличие «очень строгой и тягостной» цензуры (6). По словам того же корреспондента, единственная выходящая в Мостаре с 1897 по 1904 гг. сербская независимая газета «Српскіј Вјестник», цензуровалась в Сараево и Мостаре, создавая тем самым изданию немалые технические трудности (7). Вместе с тем, такие антидемократичные меры оккупационных властей легко объяснимы. В начале XX в. пресса в Боснии и Герцеговине становится одним из главных рычагов воздействия на славянское население в сфере пропаганды культурного и национального возрождения последних. Вокруг таких газет, как «Српска Риеч» (Сараево), «Отаджбина» (Баня Лука) и «Народ» (Мостар), сплачивались значительные группы босно-герцеговинцев, впоследствии объединившихся в «Сербскую народную организацию». Представители этой организации выдвигали требования полной автономии провинций, таможенной независимости, прямых и всеобщих выборов в местные и общеимперские представительные органы (8). Столь опасные тенденции зарождения признаков национального самоопределения не могли не беспокоить австро-венгерские власти, избравшие одним из методов борьбы с усиливающейся пропагандой введение цензуры на поступающую населению информацию.



Появление на арене общественной жизни в начале XX в. периодических мусульманских общественно-политических изданий было верным признаком того, что вслед за сербской и хорватской общинами национально-политическую жизнь обрела и община боснийских мусульман. По крайней мере, на уровне общественного сознания. Исследователь вопроса Айдын Бабуна квалифицирует описанные нами явления как «новую попытку конституирования нации, которая происходила уже при австро-венгерской власти» (9). Именно в этот период национальная идея у боснийских мусульман обрела некоторую самостоятельность, не отрываясь, однако, от своей денаминационной первоосновы. Сохранив свои корневые генетические связи с исламом, национальная идея и национализм перестали быть отныне понятиями, всецело отождествляемыми с конфессией.

«С поворотом 1903 г. (имеется в виду переход Сербии после убийства короля Александра от тесных связей с Австро-Венгрией к резко враждебной к последней политике) и образованием политических партий, национальный вопрос в мусульманской прессе стал обсуждаться отдельно; правда, мы подходим к нему немного по-другому, чем в Европе, так как для нас религиозный вопрос и религиозные чувства играют главную роль». Так охарактеризовал складывавшуюся в начале 1900-х гг. новую парадигму этничности и религиозности боснийских мусульман орган Мусульманской народной партии «Мусават» (10). Мусульманин-босниец, оторванный вследствие австро-венгерской оккупации от большой религиозной общности Османской империи, вынужден был, по образному выражению Фердо Хауптманна, «пуститься в поиски нации» (11).

На исходе XIX в. в связке этничность-конфессия наблюдалось постепен-

ное перемещение центра тяжести с религиозных моментов на национальные. Почти до самого конца 1890-х гг. национально-политически настроенную часть боснийско-мусульманского общества продолжали волновать преимущественно проблемы, связанные с церковными делами, с положением ислама в оккупированной христианами Боснии. В 1895 г. мусульмане Травника сначала протестовали против католическо-хорватской пропаганды в городской гимназии, а в конце 1896 г. группа почетных граждан Сараево вручила муфтию целый ряд требований, в числе которых были: строгое соблюдение исламских догм в городской гимназии и в школах для девочек, расширенное применение османской письменности и языка в реальных училищах («рушди») и педагогических училищах и ряд других.

Однако такие действия, по мнению представителей иностранных государств, посетивших Боснию и Герцеговину в этот период, были совершенно неоправданной демонстрацией национализма. На протяжении многих веков, находясь в составе Османской империи, магометанское население европейских провинций Турции отстаивало неприкосновенность славянского языка и отрицало возможность изучения турецкого языка (12). Это обстоятельство привело к тому, что в конце XIX – начале XX в. лишь малая часть мусульман Боснии и Герцеговины владела знаниями турецкого языка, и только лояльность австро-венгерского правительства к боснийским магометанам проводила у последних стремление возродить забытые традиции (13). Вообще, говоря о процессах этнической самоидентификации в провинциях, нужно сказать, что рост национального самосознания населения Боснии и Герцеговины усугубил и без того сложное национальное положение в провинциях. Стоит только отметить тот факт,



что для предотвращения возможной кризисной ситуации, основанной на национальной непримиримости, оккупационные власти вынуждены были отказаться от преподавания в школе истории отдельных народностей и ограничиться лишь курсом «земельской» (то есть «местной») истории (14). Однако такие полумеры не смогли предотвратить те глобальные процессы самоопределения наций, начавшиеся в европейской Турции в конце XIX в.

Рубежом, обозначившим эволюцию этноконфессионального самосознания в национальное самосознание, стал 1899 г., когда в масштабах всей страны развернулось организованное движение за культурно-религиозную автономию. Но любопытно, что поводом и к этому чисто светскому, политическому оппозиционному движению послужил незначительный в общем-то инцидент сугубо религиозного характера. Он случился в одной деревне недалеко от Мостара, где была похищена, якобы, и обращена в христианство девушка-мусульманка. Неважно, что историку Мухаммеду Хаджихичу спустя четыре десятилетия удалось неопровержимо установить, что Фата Оманович, как звали эту девушку, сама, по собственной доброй воле, из-за семейных неурядиц покинула отчий дом и добровольно, без всякого принуждения приняла христианство (15).

Ажиотаж, поднятый вокруг мнимой угрозы обращения мусульман в христианство, не имел под собой никакой реальной почвы, и это легко подтверждается статистикой. Статистика свидетельствует о том, что в течение двадцати лет, с 1879 по 1899 г. во всей Боснии поменяло религию 144 человека, причем из православной церкви вышло 29 человек (перешло в православие 58), из мусульманской — 32 (перешло 29), из католической, соответственно - 79 и 46 человек (16). Из приведенных цифр следует, что

нетто потери ислама в последние два десятилетия XIX в. составили достаточно скромную цифру.

Иначе говоря, разговоры об угрозе позициям ислама в оккупированных провинциях, вызванной массовыми отказами от мусульманства по меньшей мере были несостоятельны. Другое дело, это тот общественный резонанс, вызванный самыми невероятными слухами, подтверждающимися порой отдельными случаями, перехода из ислама в другую религию. Ярчайшим, и, кстати, исключительным, подтверждением таких слухов был случай с Фатой, положивший начало оппозиционному политическому движению национального масштаба. Идеологом и вдохновителем развернувшейся борьбы мусульман против иноверцев стал муфтий Мостара Али Фахми-эффенди Джабич, избранный в феврале 1900 г. лидером комитета действия. За сравнительно короткий период (февраль-декабрь 1900 г.) членам этой организации удалось развернуть в масштабах оккупированных провинций и занять достаточно прочные позиции в социально-политической жизни страны на следующие несколько десятилетий.

Правительству пришлось идти на попятную, искать компромисс с движением мусульман. В декабре 1900 г. в Сараево приехал сам Б. Каллай и принял делегацию комитета во главе с Джабичем. Каллаю был вручен меморандум, первый программный документ национального движения боснийских мусульман, и проект устава Боснии и Герцеговины. Суть обоих документов (меморандума и устава) сводилась к требованию предоставления стране автономного статуса. Но в документах содержались теоретические положения, важные с точки зрения теории и идеологии движения мусульман. В них неоднократно применялся термин «исламский народ» и «исламская нация» («islamski millet»), но



неизменно в тесной связи с мусульманской религией (17).

Допуская возможность компромисса в сфере образования, министр финансов объединенного правительства категорически отрицал идею создания автономной национально-политической административной единицы мусульман в оккупированных провинциях. Столь решительное неприятие тенденций национально-религиозной обособленности исламского населения объясняется, прежде всего, стремлением Каллая урегулировать наряженную этноконфессиональную обстановку в провинциях путем объединения населения Боснии и Герцеговины в общину «боснийскую нацию».

Начавшиеся в 1900 г. трудные переговоры продолжались в течение всего 1901 г., но ощутимых результатов не дали. В январе 1902 г. Джабич с группой своих сторонников отправился в Стамбул, чтобы заручиться поддержкой правительства Османской империи. Лидер боснийской оппозиции при этом исходил из того, что ухудшение отношений между Россией и Австро-Венгрией создает более благоприятную почву для оказания давления на монархию Габсбургов (18).

Переговоры с Каллаем по проекту устава мусульманской автономии потерпели неудачу; не удалось осуществить и более масштабную концепцию «боснийской нации» Каллая, самого «далекосмотрящего» и «концептуального» государственного деятеля австро-венгерской монархии на Балканах. Очевидно, что Б. Каллай искренно и честно стремился к сотрудничеству с мусульманами, хотя бы для того, чтобы предотвратить создание устойчивого союза национальных движений двух ведущих народов Боснии и Герцеговины — сербов и мусульман. Его политика в отношении мусульман, как полагает знаток боснийской истории Смаил Балич, была действительно «ве-

ликодушна и благоприятна для мусульман» (19).

Однако воодушевленная национальной идеей оппозиция добивалась по меньшей мере культурно-национальной автономии и была близка к тому, чтобы преступить границы самой же ею провозглашенной лояльности. В 1902 г. она рискнула направить в Стамбул представительную делегацию во главе с Джабичем. От имени султана депутация официально была приглашена во дворец Йылдыз-Киоск. Поощряя боснийскую оппозицию, Стамбул, однако, не собирався довести дело до открытой ссоры с империей Габсбургов, в которой он нуждался в качестве противовеса могущественной Российской империи, а также Сербии с Черногорией. Когда делегация предприняла попытку заручиться поддержкой Порты в приобретении «автономного самоуправления под протекторатом султана», то она получила ясный и однозначный ответ личного представителя султана Эджем-паши: «При существующих условиях вмешательство султана в управление оккупированными странами было бы неуместно...». В заключение турок указал на то, что ослабление Австро-Венгрии в результате «введения автономии под султанским протекторатом, в силу численного превосходства сербско-ортодоксального населения, приведет к включению страны в состав будущей Великой Сербии» (20). После аннексии Венским правительством в 1908 г. оккупированных ранее провинций, эти тенденции стали проявляться более отчетливо. Аннексия, как известно, сделала невозможным какое-либо компромиссное решение сербского национального вопроса в рамках монархии. Резко усилилась поощряемая правительством в Белграде подрывная деятельность легальных и полулегальных сербских организаций на территории Австрии, Венгрии и, в особенности,

Боснии и Герцеговины. Сбылось предсказание российского посла в Вене о трудностях, ожидающих Австро-Венгрию в оккупированных провинциях, который указывал на неизбежность «подстрекательства агентов Сербии» (21).

В либеральных условиях австро-венгерской монархии сербы и хорваты сумели быстрее и органичнее вписаться в процесс модернизации общества, нежели их мусульманские соплеменники, создать широкую сеть просветительских и образовательных учреждений и политических организаций, работавших так или иначе на национальную идею — сербскую и хорватскую. Кроме всего этого, национальная идея прямо или косвенно поддерживалась за пределами Боснии и Герцеговины по церковной линии наличием независимых государственных образований в лице Сербии и Черногории и, в определенной мере, также Хорватии-Славонии, — автономного образования в составе королевства Венгрии (22).

Предпринимавшиеся ранее попытки монархии обрести влияние на боснийскую православную церковь в начальный период оккупационного правления резко активизировались. Австро-венгерская администрация при сохранении национальной дистанции в отношении православных сербов пыталась всячески демонстрировать лояльность и толерантность к религиозному культу и церковной организации православного населения. Так с 70-х гг. XIX в. новым правительством были выделены немалые средства из казны для строительства и реставрации православных церквей и монастырей. По данным, приводимым М. Йовевски, в период с 1878 по 1897 гг. в Боснии и Герцеговине, при финансовой поддержке оккупационных властей, размером в 250 000 форинтов, было построено 151 новых православных церк-

вей, и отреставрировано 10 монастырей и 207 церквей (23). Помимо укрепления материальной базы православия, новыми властями подверглись реформированию и образовательные основы православия. Не без помощи империи, на смену османскому типу священника — необразованному, малограмотному, едва владеющему текстами молитв, пришел новый тип священнослужителя — образованный, социально подготовленный боснийский служитель культа. Для достижения таких результатов, правительством в 1882 г. было открыто среднее богословское училище в Сараево, перемещенное впоследствии в Релево (24).

На протяжении почти всего оккупационного периода, в течение 25 лет в Боснии и Герцеговине продолжалась церковно-образовательная реформа, инициированная австро-венгерским правительством. Одним из этапов реализации этой реформы, стала организация новыми властями издания церковных книг. В рамках этой программы в 1890 г. было израсходовано 24 000 форинтов на публикацию Евангелия тиражом 1200 экземпляров. При издании литературы оккультного характера учитывались языковая специфика провинций: в конце XIX в. в свет вышли многочисленные книги на сербо-хорватком языке с латинской азбукой (25). Юридическое положение православной церкви осталось при этом по сравнению с предыдущим периодом неизменным. В подчинении у Константинопольского патриарха по-прежнему находились три боснийско-герцеговинские епархии: мостарская, дворницкая и сараевская.

Однако вопреки всем попыткам оккупационного правительства проявить видимую веротерпимость, в среде православного сербского общества назревало недовольство, перерастающее в движение за церковную и образовательную автономию. Пользуясь частичной авто-



номией, православная церковь уже в 1901 г. основала новую, четвертую по счету епархию, а так же высшую судебную инстанцию, в ведение которой входило разрешение спорных церковных вопросов.

Енипазарская конвенция, заключенная между Портой и монархией в 1879 г., закрепила за Стамбулом верховную духовную власть не только над боснийскими мусульманами, но над православным населением провинций. Православная церковь осталась в подчинении Константинопольского патриарха, которым распорядились греки-фанариоты и эллинизированные болгары, обращение которых с сербами-ортодоксами было, мягко говоря, не совсем корректным. Выпавшие на долю сербов унижения, оскорбительные всякого рода стеснения, вплоть до вымогательств денег и прочих материальных благ, ярко описаны В.М. Хевролиной (26). Такое положение дел вынудило представителей православия 7 декабря 1896 г. представить на имя австро-венгерского императора свой меморандум, вслед за которым последовало еще несколько обращений, свидетельствовавших о том, что православная сербская церковь в Боснии и Герцеговине пребывала в крайне плачевном состоянии. В воззваниях к Францу Иосифу говорилось о том, что православные церкви опустели, множество детей остается без крещения, погребения проводятся без соблюдения специальных религиозных обрядов; в церковном и школьном управлении царит ужасный беспорядок, следствием чего стало несоблюдение местным населением требований религии. По официальным данным только за 7 лет в Мостаре было произведено 438 погребения без освящения, в числе которых даже члены семей видных герцеговинских деятелей (27).

Правительству Франца Иосифа предстояло в самом ближайшем буду-

щем решить весьма сложную задачу определения места православной епархии в церковной иерархии. Естественным и желанным выходом в этой ситуации для многих верующих было бы их присоединение к Карловацкому Сербскому патриарху.

Несмотря на реализацию столь значимых программ со стороны австро-венгерского правительства, оставался открытым вопрос финансирования и управления средствами в православных церквях. Оккупационным властям в наследство досталась неэффективная система управления церковным имуществом, сложившаяся задолго до начала управления Австро-Венгрией провинциями. В Боснии и Герцеговине православные сербы, равно как и католики, не имели общего церковного имущества. Однако это не означает, что православная церковь не имела имущества вообще. В ведение церкви находилось некоторое движимое и недвижимое имущество, а доход складывался из церковного налога, добровольно распределенного между прихожанами. В сельских общинах ведение и управление этим имуществом входило всецело в обязанности священника при содействии избранной комиссии из церковных попечителей (туторов). Иначе в этом отношении обстояли дела в городах. Здесь еще до прихода австро-венгерцев, управление церковным имуществом перешло в ведение богатой сербской светской интеллигенции, принадлежавшей исключительно к влиятельному купеческому сословию. Духовенство в этой сложной системе играло лишь подчиненную роль. По официальным данным, в 1897 г. в Боснии насчитывалось около 351 церковной общины, 42 из которых были в подчинении у духовных лиц, а остальные 309 находились под руководством светских председателей (28). Такое неестественное положение вещей привело к тому, что еще



в начале XX в. в Боснии и Герцеговине наблюдается главенство общины над священником, который не только не председательствовал, но и даже не являлся членом церковного совета. Парадокс заключался в том, что независимость общины от митрополита была настолько всеобъемлющая, что даже сами церкви эти общины считали своей собственностью, которой митрополит без согласия с последней не может распоряжаться. С течением времени столь неестественное положение вещей только усугублялось. В управлении церковных общин городов попадали небольшие соседние церковные общины и имущество находившихся вблизи монастырей. Примером такого поглощения может служить факт управления Мостарской церковной общиной имуществом монастыря Житомишлица, основанного Милорадовичами в 1585 г. вблизи Мостара (29). Тем не менее, нельзя не отметить, что в вопросе урегулирования управления церковным имуществом оккупационными властями предпринимались некоторые шаги. С началом австро-венгерского управления провинциями значительно улучшилось материальное положение духовенства. Постепенно стал повышаться образовательный уровень низшего духовенства. Рано или поздно эти обстоятельства привели бы к попыткам православного духовенства вернуть потерянные в свое время права. Именно поэтому, уже на первом этапе реформирования принципов управления православной церкви новому правительству пришлось столкнуться с довольно серьезным противостоянием светских церковных общин.

Для укрепления собственных позиций в первые годы XX в., боснийско-православная община стала добиваться расширения сербской церковной автономии до уровня самоуправления, которым пользовались сербы королевства

Венгрии, закрепления за боснийскими сербами формулы о «сербско-ортодоксальной национальности». Естественно, что не только правительство Венгрии, но и австрийский кабинет, также как и венский двор, категорически отвергли эти домогательства. Не желали они признавать боснийских сербов частью сербской нации. Путь к этому признанию был закрыт, собственно говоря, отказом самой ортодоксальной общины перейти под управление патриарха Карловацкого, что распространением на них прав и привилегий сербской православной церкви Венгрии автоматически снимало всю проблему. Потерпело неудачу православное духовенство также в своей попытке монополизировать школьное дело сербов в Боснии и Герцеговине. В своем ответе на эту просьбу австро-венгерские чиновники из общего Министерства финансов не без ехидства заметили, что «веление времени заключается в том, чтобы отобрать у церкви школы и передавать их государству, а не общинам» (30). И патриархату в Стамбуле, и боснийским митрополитам пришлось проглотить пилюлю и признать несовместимость расширения светских компетенций церкви с ее каноническими установлениями. В результате к 1905 г. удалось согласовать и, с санкции Константинопольского патриархата, утвердить Организационный статут православной церкви сербов Боснии и Герцеговины, который формально допускал вмешательство светских властей в дела церковные (31).

Утверждение австро-венгерскими властями автономного сербского статуса открыло новую фазу в национальном движении боснийских сербов. Спустя два года после этого, а именно в 1907 г. у них появилась своя политическая партия — «Српска народна организација». Аннексия страны в 1908 г. привела к дальнейшей радикализации сербского



национального движения. Возникла экстремистская «Млада Босна», сыгравшая роковую роль в сараевском убийстве и, в конечном счете, и в развязывании Первой мировой войны.

Вслед за тем, в 1907-1908 гг. была основана также первая политическая партия хорватов в Боснии и Герцеговине — «Хрватска народна заедница» (Хорватская национальная общность). Однако поскольку католический клир во главе с епископом Сараевским Штадлером претендовал на то, чтобы быть единственным не только духовным пастырем, но и политическим представителем хорватов в Боснии, то он считал необходимым создать собственную чисто клерикальную партию, назвав ее «Хрватска католическа задруга».

Лишь социал-демократическая партия Боснии и Герцеговины, возникшая в 1906—1909 гг., строилась не на конфессионально-национальной основе, а на принципах интернационализма. В ее организациях насчитывалось 2030 хорватов, 1619 сербов и 737 мусульман. Религиозный критерий в качестве принципиальной основы политического движения отрицала и партия Хорватской национальной общности, которая отрицала отождествление хорватской национальности с католицизмом, ратуя за создание «интерконфессиональной хорватской национальности» (32).

Рост политической активности трех боснийских этносов и их общественно-политических организаций, равно как сама логика официального упразднения османского суверенитета над провинциями из-за опасения распространения на них младотурецкой конституции, вынудили имперские власти искать выхода из боснийского тупика на почве конституционности и парламентаризма.

В феврале 1910 г. Босния и Герцеговина получили квазиконституцию и собственный законодательный орган —

сабор (ландтаг), формируемый в основном, за исключением пожизненно назначаемых членов (20 вирилистов, среди которых было по 5 высших иерархов 4-х «главных конфессий»: исламской, православной, католической, протестантской), из 72 депутатов, избираемых этноконфессиональными общностями. Количество депутатских мандатов в точности соответствовало этноконфессиональной структуре населения: православные сербы располагали в саборе 31 мандатом, мусульмане — 24, католики — 16 и иудеи — одним (33).

Численное соотношение, а также, соответственно, общественно-политический удельный вес и влияние трех этносов в период оккупации и аннексии существенно не менялись. Следует отметить, что в данном случае отождествление понятий этноса и конфессий не случайно. Босния и Герцеговина представляют собой тот исторический пример, когда элементом определения тождества являлась религия, а не язык, как, например, в соседней Македонии (34).

Сравнительному благополучию ортодоксии и успеху православного дела объективно способствовала сложность взаимоотношений между двумя половинами двуединой монархии, их заметное соперничество в боснийских делах и, не в последнюю очередь, личные политические пристрастия причастных к управлению провинциями государственных деятелей Австрии и Венгрии, австрийских и венгерских чиновников. Существовал определенный раздел полномочий. Исполнительную власть в Боснии возглавлял военный, как правило, австрийский генерал. Ответственность за общее руководство боснийскими делами и боснийской политикой была возложена на общего министра финансов, обычно представителя Венгрии. Отношения между венгерским министром и австрийским



генералом, фактически генерал-губернатором, никогда особой сердечностью не отличались ни до, ни после аннексии. И это отчетливо проявилось в ходе Боснийского аннексионистского кризиса 1908—1909 гг. (35).

Специфической чертой Боснийского кризиса 1908-1909 гг., отличающей его как от предыдущих, так и последующих было то, что он носил исключительно международный характер, и не являлся результатом межнациональных или внутривнутриполитических противоречий. Детонатором боснийского взрыва стало, прежде всего, и только, соперничество европейских держав, попытавшихся использовать аннексию для решения собственных проблем. Внутренние противоречия, имеющие место быть в самих провинциях на тот момент не имели достаточного развития для разжигания столь острого международного конфликта.

Сложившаяся ситуация вокруг балканских провинций, неизменно вела к нарастанию напряженности как в самих Боснии и Герцеговине, так и за их пределами. Итогом этого исторического явления стала Сараевская акция сербских террористов в 1914 г., приведшая к мировой трагедии. Причины действий террористов довольно ясны, время их зарождения уходит в глубь веков, однако активизация процессов, итогом которых стало убийство эрцгерцога Франца-Фердинанда, начинается с 1878 г.

Литература

1. Примаков Е. Россия и международные отношения в условиях глобализации // *Международная жизнь*. – 2001. – № 3. – С. 5.
2. См.: Исламов Т.М. «Право наций на самоопределение» в историческом контексте // *Западноевропейская цивилизация и Россия: общее и особенное: (Материалы Всероссийской научно-практической конференции)*. – Пятигорск, «ПГЛУ». 2003. – С.304-307; Примаков Е. Указ. соч. С. 5-11; Федоров В.П. Необязательный федерализм: опасности для страны // *Современная Европа*. – 2000. – № 3. – С. 9-14.
3. Романенко С.А. Югославия, Россия и «славянская идея». Вторая половина XIX- начало XXI вв. – М.: Отдел оперативной типографии ЦНИИТЭИтракторосельхозмаш, 2002.
4. Романенко С.А. Указ. соч. – С. 13-14.
5. Вяземская Е.К. Босния и Герцеговина: ее место и роль в европейских конфликтах начала XX века // В «пороховом погребе Европы»/ Под ред. В.Н. Виноградова, В. И. Косика и др. – М.: «Индрик», 2003. – С. 338
6. Лапшин. Письмо из Босно-Герцеговины // *Исторический вестник*. – 1901.- № . – С. 310.
7. Там же. С. 310-311.
8. Виноградов К.Б. Боснийский кризис 1908-1909 гг. как пролог Первой мировой войны. – Л.: «Правда», 1964. – С. 54.
9. Вяземская Е.К. Конфессия и национальность в историческом развитии Боснии и Герцеговины / Роль религии в формировании южнославянских наций / Под ред. И.В. Чуркиной. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – С. 125.
10. Hauptmann F. Die Mohamedaner in Bosnien-Hercegovina // *Die Habsburger monarchie. 1848-1918*. – Wien, 1985. – Bd. IV. – S. 121.
11. *Op. cit.* S. 122.
12. Лапшин. Письмо из Босно-Герцеговины... С. 313.
13. Там же.
14. Там же. С. 315.
15. Hadžijahić M. Borba bosanskih Muslimana za vjersko-prosvjetnu autonomiju // *Pregled*. – 1968. – S. 295-298.
16. Babuna A. Die nationale Entwicklung der bosnischen Muslime. – Frankfurt a. M., 1996. – S. 119-120.
17. Вяземская Е.К. Босния и Герцеговина: ее место и роль в европейских конфликтах начала XX века... С. 340-341.
18. Babuna A. *Op. cit.* S. 140.



19. Вяземская Е.К. Босния и Герцеговина: ее место и роль в европейских конфликтах начала XX века... С. 342.
20. Там же. С. 343.
21. АВПРИ. Главный Архив. У-А2. Оп. 181. Д.829. Л.41.
22. Вяземская Е.К. Конфессия и национальность в историческом развитии Боснии и Герцеговины...С. 126.
23. Йовевска М. Толерантност «към» и «в» сръбские църковнорелигиозен живот в Босна и Херцеговина от края на XIX век // Босна и Херцеговина: от средњег века до новијег времена / Редакциони одбор М. Васић, С. Гавриловић, М. Екмечић. Меѓународни научни скуп 13-15. децембар 1994. Књига 12. - Београд: Историјски институт Сану, 1995. - С. 298.
24. Там же.
25. Там же. С. 300.
26. Хевролина В.М. Православная церковь в Боснии и Герцеговине в 50-70 -х годах XIX в. и Россия // Церковь в истории славянских народов / Отв. ред. В.И. Чуркина. М.: «Наука», 1997. - С. 195.
27. Йовевска М. Толерантност «към» и «в» сръбские църковнорелигиозен живот в Босна и Херцеговина от края на XIX век... - С. 303.
28. Там же. С. 301.
29. Лапин. Письмо из Босно-Герцеговины... С. 316-317.
30. Turczynski E. Ortodoxe und Unierte // Die Habsburgermonarchie 1848-1918. - Bd. 4. Die Konfessionen. - Wien, 1985. - S. 446-447.
31. Вяземская Е.К. Босния и Герцеговина: ее место и роль в европейских конфликтах начала XX века... -С. 346.
32. Там же. С. 347.
33. Вяземская Е.К. Конфессия и национальность в историческом развитии Боснии и Герцеговины...- С. 133.
34. Souards S.V. Bosnia – Hercegovina. (Lecture) // <http://www.lib.msu.edu/sowards/balkan/lect1>
35. Вяземская Е.К. Босния и Герцеговина: ее место и роль в европейских конфликтах начала XX века... С. 348.

Сведения об авторе

Новикова Оксана Николаевна – старший преподаватель кафедры истории и права СГПИ. Область научных интересов: основные тенденции и противоречия развития стран Центральной и Юго-Восточной Европы в новое и новейшее время. Опубликовано 7 статей.

* * *



КРИЗИС ДОИНДУСТРИАЛЬНОЙ ЭКОНОМИКИ СТАВРОПОЛЯ В НАЧАЛЕ XX В.

Т.Н. Исрафилова

В начале XX в. в российской экономике активно развивались модернизационные процессы, в том числе и в сельском хозяйстве, которое отличалось доминированием доиндустриальных ментальных установок и типа ведения хозяйства. Крестьянское хозяйство стало главным тормозом для развития всей российской экономики и модернизации социальной структуры общества. И причина этого явления заключалась даже не столько в малоземелье крестьян, сколько в низкой его производительности. Проблема малоземелья крестьян явно была раздута в российском политическом и экономическом дискурсах. Крестьян России, зачастую имели больше земли по сравнению с крестьянством Европы, получая с 1 дес. в несколько раз меньше продукции, чем европейские производители. Ссылки на неблагоприятный климат, являлись «удобным заблуждением», уводящим дискуссию от сути проблемы. В Скандинавии, на Балканах также присутствовали неблагоприятные климатические условия, но это не мешало крестьянам этих стран получать больше продукции.

В начале XX в. в России постепенно сокращается помещичье землевладение в пользу капиталистических и крестьянских хозяйств. По данным С.М.Дубровского к 1917 г. у дворян осталось 56,6% (44 млн. дес.) земель от площадей 1861 г., из них около половины (20 млн. дес.) они сдавали в аренду крестьянам (1). Только с 1907 по 1914 гг.

помещики потеряли около 6,6 млн. дес. земель (2). Однако в условиях демографического взрыва страны, общинного землевладения и низкой производительности труда этот рост крестьянского землевладения быстро «съедался». В результате чего количество земли на один двор во многих губерниях по-прежнему сокращалось. Выходом являлись ликвидация общинного землевладения, социальная дифференциация крестьянства и его отток за пределы сельской местности, что мы наблюдаем в XIX в в странах Западной Европы и в начале XX в. в странах Восточной Европы. Но общинная структура сельского общества тормозила данный процесс. В результате в России возникает такое явление как «аграрное перенаселение», когда рост численности населения в деревне опережал темпы развития производительных сил в аграрном производстве с исчерпанием возможностей для экстенсивного развития хозяйства.

П.А. Столыпин, абсолютно верно оценил истинные причины аграрного кризиса в России, начав свои реформы, но история на реализацию этой реформы отвела очень мало времени, поэтому она не была реализована до конца. России требовалось разрушение патриархальной системы землевладения и традиционных подходов к организации сельского хозяйства. Выход заключался не в уничтожении помещичьих, капиталистических и так называемых кулацких хозяйств, которые давали почти половины товарной продукции в сельском хозяйстве страны, а в интенсификации крестьянского хозяйства. И с постепенным унич-



тожением неэффективных и полунатуральных крестьянских хозяйств, с последующим оттоком населения в индустриальные центры и даже с иммиграцией за пределы России, как бы это цинично не звучало. Все страны Европы проходили через эту стадию развития. Россия в начале XX в. практически исчерпала ресурсы для экстенсивного развития сельского хозяйства. Значение освоения земель в Казахстане и Сибири не следует преувеличивать, этих земель не хватило бы на долгое время.

Ставропольская губерния принадлежала к числу благополучных губерний страны. Ставропольские крестьяне по сравнению с другими регионами имели довольно высокий уровень доходности и товарности хозяйства, значительная часть ставропольского хлеба и мяса экспортировалась за пределы региона. Однако за этим внешним благополучием крылись большие проблемы, которые через несколько лет взорвали бы и ставропольскую экономику, если бы она не пошла по пути интенсификации и индустриализации.

Ставропольская губерния являлась крестьянским «Эльдорадо». Помещичьего землевладения практически не было, долгое время губерния имела огромные земельные ресурсы, которые постепенно вводились в хозяйственный оборот. В 1911 г. из 5.077.277 дес. земли, 3.174.433 дес. (62,5%) принадлежало сельским обществам, то есть общинам, 248.891 дес. (4,86%) мещанам, крестьянам - единоличникам, крестьянским товариществам и только 147.733 дес. (2,91%) потомственным гражданам, дворянам, купцам, духовенству, государству - 95840 дес. (1,89%), Крестьянскому банку - 111.732 дес. (2,2%), городам - 40.152 дес. (0,79%) и 1.241.666 дес. (24,46%) принадлежало местным кочевым пародам (туркмены, ногайцы, калмыки) (3). Таким образом, «внешних врагов», в лице помещиков,

капиталистов и императорской фамилии, которые могли мешать развитию крестьянского хозяйства на Ставрополье, не было.

Крестьяне Ставрополья имели довольно огромные земельные наделы, не только по европейским меркам, но даже и по российским показателям. Так, в Медвеженском уезде в 1907 г. на одно крестьянское хозяйство приходилось 21,2 дес. всей земли и 20,6 дес. удобных угодий, в Ставропольском уезде эти показатели соответственно выглядели следующим образом: 27 и 24,3; в Благодарненском уезде 28,4 и 23,9; Прасковейском уезде 29 и 25,7; Александровском уезде 32,6 и 29,1 дес. (4). Сельских обществ, имевших земельные наделы менее 20 дес. на одно хозяйство в губернии насчитывалось всего 59, в том числе в Медвеженском уезде 25, в Благодарненском уезде 15, в Ставропольском уезде 8, в Прасковейском уезде 8, в Александровском уезде 3, всего 45643 хозяйства (5). Одним словом, о таких земельных владениях крестьяне Европы могли только мечтать, и казалось, что это обилие земли на многие годы могло обеспечить благополучие крестьян Ставрополья.

Кстати крестьянской губерния считалась не только по доминированию крестьянского хозяйства в экономике региона, но и по удельному весу крестьян в общей численности населения Ставропольской губернии. На 1 января 1914 г. в губернии проживало 1.283.608 жителей, из них 1.164.303 (почти 88%) являлось крестьянами, мещанами 48903 чел., колонистами 9394 чел., дворянами и почетными гражданами всего 5263 чел., представителями духовенства 4206 чел., купцами 1079, иностранцами 1226 чел., так называемыми инородцами (туркмены, ногайцы, калмыки) 41052 чел. (6). Следовательно, по патриархальности социальной структуры общества



Ставропольская губерния превосходила даже среднероссийские показатели.

Ставропольские крестьяне традиционно вели экстенсивное зерновое хозяйство, и параллельно занимаясь животноводством. Огородничество, виноградарство, садоводство на Ставрополье были развиты очень слабо, по сути, они находились в зачаточном состоянии. То же самое можно сказать и о промыслах. Каждый год крестьяне расширяли запашку, это был единственный известный им способ расширения производства, тем более в условиях наличия в XIX в. больших запасов целинных земель. Плодородные, целинные земли без излишних усилий и вложений средств давали хорошие урожаи, а постройка Владикавказской железной дороги привело к колоссальному росту доходов местных крестьян от ведения зернового хозяйства, так как железная дорога приблизила товаропроизводителей к потребляющим регионам, и дала возможность организовать в больших масштабах вывоз зерна за пределы губернии. Потому что до строительства железной дороги значительная часть зерна у крестьян просто пропадала в амбарах, так как они не имели возможности сбыть излишки продукции. Крестьяне не задумывались о ведении интенсивного хозяйства. Они хищнически относились к земле, ежегодно засевая ее пшеницей и другими зерновыми культурами. Паров практически не было, удобрения не использовались, почти не где не применялась плодотворная система, об улучшении семенного фонда практически никто не думал. Сельскохозяйственная техника покупалась не столько для улучшения обработки земли, сколько для ускорения процесса распашки земли. Поэтому крестьяне в основном закупали буккера. Все это делало сельское хозяйство зависимым от природного фактора. Суховеи, суровые зимы, недостаток воды, все это

приводило к значительным рискам. Спекулятивные цены на зерно сокращали пастбища и сенокосы в пользу посевных площадей.

Если в 1904 г. посевные площади в губернии составили 1.449.094 дес., то в 1911 г. уже 2.268.009 дес. (7). Возникает вопрос, за счет чего крестьяне увеличивали посевные площади? Первый путь, это сокращение пастбищ и в результате чего сокращения поголовья овец и крупного рогатого скота, с 1904 по 1911 гг. площадь пастбищ сократилась с 550.946 дес. до 257.467 дес. (8). Второй путь заключался в аренде земли и, прежде всего у инородцев. При возрастающем спросе на землю ее арендная стоимость резко увеличивалась, если в 1904 г. аренда одной десятины без права распашки обходилась в 1 руб. 20 коп., то в 1911 г. этот показатель уже составлял 4 руб., и с правом распашки аренда в 1904 г. составляла 4 руб., а в 1911 г. она достигла суммы в 15 руб. (9). С 1904 г. посевные площади увеличились на 56%, а количество арендной земли на 275% (10).

Этот беспрецедентный рост арендной платы на землю означал начало структурного кризиса всей традиционной экономики Ставрополья. Губерния в начале XX в. исчерпала возможности для экстенсивного развития, новых земель для этого в губернии практически не осталось. Но образ мышления крестьян, не был готов к быстрой перестройки своего хозяйства. Поэтому они были согласны платить большую арендную плату только чтобы расширить производства, хотя рентабельность хозяйства при этом сокращалась (11).

Здесь следует подчеркнуть важную особенность развития российского села. В условиях демографического бума, крестьянская семья разрасталась, появлялись новые рабочие руки по мере подрастания детей и женитьбы сыновей.



Поэтому новые рабочие руки следовало обеспечить работой, а для этого необходима была новая земля, поэтому ее арендовали даже на кабальных условиях. Это обстоятельство привело к слабой восприимчивости крестьянских хозяйств к сельскохозяйственной технике, использование которой вело к высвобождению лишних рук, что крестьянам казалось невыносимым в условиях роста численности семьи. Поэтому они полагали, что ручной труд в условиях многочисленности семьи был более рентабельным, чем использование дорогостоящей сельскохозяйственной техники.

Земли стало в начале XX в. катастрофически не хватать для экстенсивного хозяйства, проблема осложнилась еще и тем, что инородцы стали переходить к оседлому ведению хозяйства, что ограничило возможности для аренды у них земли.

В начале 1912 г. в Санкт-Петербурге состоялось межведомственное совещание, которое приняло решение передать крестьянам Ставрополя, значительную часть государственных земель. Однако здесь сразу возникла проблема. Большинство государственных земель было удалено от населенных пунктов и не имело водоснабжения. Поэтому правительство выбирает потенциально выгодные участки, снабжает их водой и раздает на льготных условиях крестьянам. К этой категории земель было отнесено 40 тыс. дес. Первые 700 участков по 40 дес. были нарезаны в Горькобалковской и Сухопадинской дачах, все они были снабжены артезианскими скважинами (12). В то же время и в Ставрополе и Санкт-Петербурге прекрасно понимали, что это радикально не изменит ситуацию в губернии. Через несколько лет, даже там, где были розданы казенные земли, вновь возникнет дефицит посевных площадей.

Крестьяне требовали новых земель. Помещиков в губернии не было, а крестьянам нужен был «враг», на которого можно было бы списать свои беды и проблемы, такова была логика экстенсивного хозяйствования и таким «врагом» стали инородцы. Крестьян заявили, что инородцы владеют слишком большим количеством земли, и что они не умеют обращаться с ней. Поэтому государство должно, по их мнению, конфисковать часть земель у инородцев и передать их крестьянам. Разумеется, это выходило уже за все разумные рамки. Власти не могли пойти на эти шаги, так как они были чреваты социальным взрывом в губернии и началом острых межнациональных конфликтов.

После первой русской революции стало очевидным, что вся экономическая система Ставрополя нуждается в коренной ломке, что предполагало отказ от доиндустриальных форм хозяйствования. Это предусматривало ломку общинной системы землевладения и трансформацию крестьянского хозяйства в сторону создания индивидуальных крестьянских хозяйств, имевших землю в частной собственности. Мобилизация земли у жизнеспособных крестьянских хозяйств и разорения не рентабельных хозяйств являлась жесткой логикой модернизации аграрного сектора страны. Отсюда был неизбежен отток населения в другие сектора народного хозяйства губернии и за ее пределы. Кроме данных процессов модернизация требовала изменения всей агрокультуры ставропольских крестьян. Сюда входили отказ от трехполья и переход на плодопеременную систему, широкое использование удобрений, селекция семян, внедрение новых высокопродуктивных пород скота, переход на молочное животноводство, развитие производства кормовых и технических культур, активное использование сельскохозяйственной техники,



развитие перерабатывающей промышленности и т.д. Только в этих условиях ставропольское село могло выжить в условиях модернизации России и все большей ее включенности в мировые экономические процессы. В противном случае, оно повторило бы печальный опыт центрально-европейских губерний России, так как возможности для экстенсивного развития были уже исчерпаны, а далее следовали малоземелье и нищета.

Литература

1. Дубровский С.М. *Сельское хозяйство и крестьянство России в период империализма*. М., 1975. С.95.
2. Анфимов А.М. *Российская деревня в годы первой мировой войны*. М., 1964. С.38.
3. *Обзор Ставропольской губернии за 1911 г. По данным Ставропольского губернского Статистического Комитета*. Ставрополь, 1913. С.4.
4. *Обзор Ставропольской губернии за 1907 г. По данным Ставропольского губернского Статистического Комитета*. Ставрополь, 1908. С.5.
5. *Обзор Ставропольской губернии за 1909 г. По данным Ставропольского губернского Статистического Комитета*. Ставрополь, 1910. С.5.
6. *Обзор Ставропольской губернии за 1914 г. По данным Ставропольского губернского Статистического Комитета*. Ставрополь, 1915. С.12.
7. ГАСК. Ф.101. *Канцелярия Ставропольского губернатора. Оп.4. Ед.хр. 3506. Л.38.*
8. Там же.
9. Там же.
10. *Обзор Ставропольской губернии за 1911 г. По данным Ставропольского губернского Статистического Комитета*. Ставрополь, 1913. С.80.
11. Чаянов А.В. *К вопросу теории некапиталистических систем хозяйства/ Чаянов А.В. Крестьянское хозяйство. Избранные труды*. М., 1989. С.124.
12. ГАСК. Ф.101. *Канцелярия Ставропольского губернатора. Оп.4. Ед.хр. 3506. Л.28.*

Сведения об авторе

Исрафилова Татьяна Назимовна – аспирант 1 года обучения Пятигорского государственного лингвистического университета, тема научного исследования- Модернизационные процессы на Ставрополье в начале XX в. автор 2 публикаций.

* * *



ПЕРСИЯ В ЕВРОПЕЙСКОЙ ТОРГОВЛЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛА XX ВВ.

Б.З. Боташева

Персия в начале XX в. представляла значительный экономический интерес для европейских государств. Страна практически не имела собственного индустриального производства, сильно завися от поставок импортных товаров из-за границы. Главным тормозом для развития внешней торговли страны, кроме отсутствия собственного промышленного производства являлась бедность жителей Персии. Уровень жизни подавляющего числа персов находился на низком уровне, что существенно ограничивало их покупательную способность. Поэтому из европейских стран импортировались в основном товары широкого потребления, без которого персы не могли обойтись в своей повседневной жизни. Российский консул в Кермане по этому поводу писал: «Бедность и малокультурность местного населения заставляет его ограничиваться потреблением заграничных товаров лишь первой необходимости, то есть сахара, чая и мануфактуры, и притом в весьма скромных размерах» (1). Персы старались в основном покупать продукцию местных производителей, если они могли заменить импортные товары.

Первое место в торговле с Персией принадлежало России. В 1913 г. на нее приходилось 82,9 млн. руб. внешнеторгового оборота Персии. Это притом, что весь внешнеторговый оборот страны составлял 146,4 млн. руб., в том числе импорт 82,5 млн. руб. (2). На втором месте шла Великобритания 25,4 млн. руб., затем Османская империя 16,4 млн. руб., Франция 4,4 млн. руб., Германия 2,8 млн. руб., Австро-Венгрия 2,0 млн. руб. В некоторых провинциях Севера Персии российский бизнес полностью доминировал. В частности в области Гилян Россия контролировала 73,5% экспорта в регион и 81,1% импорта (3). В Азербайджан Россия ввезла в 1907-1908 гг. товаров почти

на 6 млн. кранов. В то время как Великобритания на 668 тыс., Османская империя на 170 тыс., Австро-Венгрия на 134 тыс., Италия на 117 тыс., на остальные государства пришлось всего 5% ввоза импортных товаров в провинцию (4).

На первом месте в персидском импорте стоял сахар. Россия в поставках сахара также занимала лидирующие позиции. На поставки сахара приходилось примерно 28% всего российского импорта в Персию (5). Россия контролировала около 75% всего персидского сахарного рынка. В течении XIX в. главным конкурентом России в поставках сахара в Персию являлась Франция. Однако здесь российские товаропроизводители проявили несвойственную им при действиях на внешних рынках гибкость и оперативность. Они учли специфику потребления сахара в Персии, которая заключалась в приоритете потребления сахара-рафинада, при чем рафинад не должен был иметь большой размер. Россияне в отличие от французов учли это обстоятельство и довольно быстро, вытеснили своих конкурентов.

В начале XX в. интересы российских предпринимателей сталкиваются с интересами австро-венгерского бизнеса в Персии. Предприниматели из Австро-Венгрии на рубеже XIX – XX вв. увеличили объемы поставок сахара-песка в Персию, что объективно представляло угрозу для российского бизнеса. Но потребления сортов сахара-песка, который поставляла Австро-Венгрия, было в стране весьма ограничено, он не пользовался большой популярностью среди персов, что и ограничивало возможности австро-венгерского бизнеса в Персии. Несмотря на это Австро-Венгрии выходит на второе место в поставках сахара в Персию.

В Южной Персии производители из Франции и Австро-Венгрии смогли частично устоять перед натиском русского сахара. Франции принадлежали поставки рафинада, а Австро-Венгрии сахара-песка. Австро-

венгерский сахар в конце XIX в. в бассейне Персидского залива занял весомые позиции. Долгое время поставки сахара-песка в страны Персидского залива осуществлялись из Голландской Индии, в частности из Батавии. Затем не без политической протекции Великобритании батавский сахар-песок был вытеснен поставками сахара-песка из острова Маврикий, в том числе и в Южную Персию (6). После чего наступает время для австро-венгерского сахара-песка.

Залог удачи австро-венгерских товаропроизводителей заключался в дешевизне их продукции. Сахар-песок из Австро-Венгрии был дешевле сахара из о.Маврикий. Сахар-песок из Австро-Венгрии транзитом через Бомбей, реке Карачи в Персию поступал через персидские порты Бендер-Аббас и Бушир. В 1901 г. Франция в Бандер-Аббас ввезла сахара на 996 тыс. руб., Австро-Венгрия без транзита через Бомбей на 174 тыс. руб. (в 1898 г. эта сумма составляла всего 3460 руб.), о.Маврикий на 35 тыс. руб. (7).

Среди местных жителей австро-венгерский сахар называли «лондонский» - это было связано с тем, что из Бомбея в порты Персидского залива сахар поступал на британских судах компании «British India Steamnavigastin Company Limited», поэтому многие персы были абсолютно уверены, что они покупают британский, то есть лондонский сахар (8). Только с 1901 г. Австро-Венгрия налаживает первые прямые поставки сахара из Триеста в Персию, когда австро-венгерский пароход доставил, минуя Бомбей 1000 мешков сахара (9). Однако значительная часть австро-венгерского сахара в начале XX в. по-прежнему шла транзитом через Бомбей.

Но русский сахар начал через Исфahan и порты Персидского залива проникать и на юг Персии. Весной 1901 г. русский пароход «Корнилов» в Бандер-Аббас привез первую партию русского сахара в количестве 3000 мешков (10). Зимой 1901 г. Бандер-Аббас посетила делегация Киевского биржевого комитета, которая активно изучала потребности местного рынка в сахаре и возможности организации русской торговли сахаром в регионе. В начале XX в. и на Юге Персии

русский сахар достигает определенных успехов. Правда австро-венгерский производитель при этом практически не пострадал, так как Россия ввозила только рафинад.

Однако французские производители не сдавали свои позиции «без боя», они одерживали и определенные локальные победы. Так им удалось вытеснить русский сахар из Кермана и окружающих его регионов, так как французский сахар оказался в два раза дешевле русского (11). К тому же французы учли тягу местных жителей к этикеткам, они полагали, чем красивее на сахаре этикетка, тем качественнее был сахар. Русский сахар как раз шел в основном без этикеток, в отличии от французского. Кроме этого французы обратили внимание и на другие особенности местного потребителя. Он любил, чтобы сахар растворялся и не оставлял пену, а головки сахара были весом не больше 2 кг.

Сахар-песок из Австро-Венгрии нашел своего потребителя и в Кермане, следует подчеркнуть, что Керманская область была одной из бедных в Персии. Австро-венгерский сахар покупали местные кустики, которые из него делали небольшие головки сахара для керманской бедноты и кондитерской продукции. Австро-венгерский сахар очень нравился жителям Кермана. Он отличался белизной и не имел специфического запаха (12).

В отличии от сахарного рынка, импорт тканей в Персию не был монополизирован одной или двумя странами. Здесь наблюдалась ожесточенная конкуренция европейских стран. Хлопчатобумажные ткани в Персию поставляли Россия, Великобритания, Германия, Франция, Османская империя, Австро-Венгрия, которой удалось потеснить в начале XX в. на персидском рынке такие страны как Бельгия, Голландия, Швейцария. Разумеется, это был локальный успех, но некоторое увеличение объема продаж в любом случае можно отнести к плюсам в оценке деятельности австро-венгерского бизнеса, так как в импорте хлопчатобумажных тканей, отмечалась сильная конкуренция основных производителей из Европы. Следует подчеркнуть, что российская хлопчатобумажная промышлен-



ность в начале XX в. достигла в Персии огромных успехов. Российские ткани пользовались большим спросом у местного населения. Русский ситец был ходовым товаром у персидских крестьян. Они его предпочитали за умеренную цену и качество.

После России Австро-Венгрия занимала второе место по объемам продаж льняных тканей в Персии. Долгое время Австро-Венгрия активно продавала в Персии бархатные ткани, занимая в этом сегменте рынка доминирующие позиции. Однако дороговизна бархата при нищете местного населения привели к прекращению поставок бархата в Персию из Австро-Венгрии к 1905 г.

Эти неудачи полностью окупались успехами Австро-Венгрии в экспорте в Персию шерстяных тканей. Австро-Венгрия являлась здесь ведущим экспортером. В 1904-1905 гг. Дунайская империя поставила 52,3 тыс. батманов (1 батман равен 14,5 русских фунтов) шерстяных тканей на 4 млн. 645 тыс. кран (1 кран равен примерно 18-20 коп.), в то время как из России шерстяных тканей было ввезено всего на 6,1 тыс. батманов, Германии 13,2 тыс. батманов, Великобритании 31,5 тыс. батманов, Франции 16,8 тыс. батманов (13). Успехи австро-венгерского бизнеса в поставке шерстяных тканей объяснялись высоким качеством продукции, и относительной дешевизной тканей, что и определяло их успех среди персов. Кстати, основная часть шерстяных тканей из империи Габсбургов в Персию поступало из Венгрии и Богемии.

Ткани и галантерея из Австро-Венгрии постепенно завоевывали позиции и в Северной Персии, где вся экономика региона зависела от торговли с Россией. Так, в Гиляне с 1907 по 1908 гг. объемы продаж этих видов товаров из Дунайской империи выросло с 18 тыс. руб. до 45 тыс., а в целом австро-венгерский экспорт в провинции увеличился с 26 тыс. до 58 тыс. руб. (14). В Азербайджане, куда Россия исключительно ввозила сахар, керосин, лес, уголь, Австро-Венгрия и другие европейские страны смогли потеснить Россию на текстильном рынке провинции. В 1907-1908 гг. в Азербайджан было ввезено текстиля из Великобритании на 299 тыс. кран., из России на 142 тыс., Италии на

70 тыс. и Австро-Венгрии на 57 тыс. кран. (15). Российский консул в Тавризе обращал внимание МИД России на то обстоятельство, что германские и австро-венгерские фирмы накануне первой мировой войны начали проявлять активность по изучению и проникновению на рынок Азербайджана. Правда, он успокаивал МИД тем, что персидские купцы очень инертны и консервативны при выборе деловых партнеров, поэтому России, на его взгляд, не стоило особо беспокоиться по этому поводу (16).

Важное место в персидском импорте занимали торговля керосином и мукой, но в данных случаях Австро-Венгрия не могла потеснить своих конкурентов. Продажу керосина находилась полностью под контролем российского бизнеса, а мучной рынок был поделен между Россией и США. В небольших объемах в Персию Австро-Венгрия поставляла бумагу, спички и фаянсовую посуду. Русские спички не пользовались спросом в Персии. Они имели низкое качество и дорого стоили, поэтому персы предпочитали покупать спички из Австро-Венгрии, Швеции и Италии. На рынке посуды интересы России и Австро-Венгрии не пересекались. Россия производила дешевые виды посуды, доступные бедноте, а Австро-Венгрия производила более изысканную посуду. Россия не производила в достаточном количестве бумагу, чтобы конкурировать с другими странами на рынках Ближнего Востока, поэтому австро-венгерская бумага стала наиболее распространенной в Персии.

Таким образом, доминирующие позиции в торговле с Персией вплоть до первой мировой войны занимала Россия. Австро-венгерские товары занимали довольно скромные позиции на персидских рынках, что не мешало австро-венгерскому бизнесу несколько укрепить свои позиции в Персии в начале XX в., прежде всего в продаже сахара и текстильной продукции. Следует подчеркнуть, что австро-венгерские бизнесмены не относили Персию к числу приоритетных стран для развития внешней торговли Австро-Венгрии, учитывая то обстоятельство, что страна была поделена на сферы влияния между Россией и Великобританией.



Литература

1. Адамов А. Керманская область / Сборник консульских донесений за 1908 г. Вып.2. – СПб., 1908. – С. 319.
2. Наши соседи и некоторые другие главнейшие государства. Обзор военной мощи. – М., 1913. – С. 365.
3. Никольский Н. Торговля Гиляна в 1908 г. / Сборник консульских донесений за 1909 г. Вып.2. – СПб., 1909. – С. 111.
4. Введенский П. Торговля Азербайджана в 1907-1908 гг. / Сборник консульских донесений за 1909 г. Вып.4. – СПб., 1909. – С. 344.
5. Введенский П. Торговля Персии в 1904-1905 гг. / Сборник консульских донесений за 1906 г. Вып.4. – СПб., 1906. – С. 341.
6. Овсеенко Г. Ввоз сахара в Шираз / Сборник консульских донесений за 1903 г. Вып.5. – СПб., 1903. – С. 366.
7. Овсеенко Г. Ввоз сахара в порты Персидского залива / Сборник консульских донесений за 1903 г. Вып.1. – С. 28.
8. Овсеенко Г. Ввоз сахара в Шираз / Сборник консульских донесений за 1903 г. Вып.5. – СПб., 1903. – С. 358.
9. Овсеенко Г. Ввоз сахара в порты Персидского залива / Сборник консульских донесений за 1903 г. Вып.1. – С. 15.
10. Овсеенко Г. Ввоз сахара в порты Персидского залива / Сборник консульских донесений за 1903 г. Вып. 1. – С. 28.
11. Адамов А. Керманская область / Сборник консульских донесений за 1908 г. Вып.2. – СПб., 1908. – С. 320.
12. Адамов А. Керманская область / Сборник консульских донесений за 1908 г. Вып.2. – СПб., 1908. – С. 320.
13. Введенский П. Торговля Персии в 1904-1905 гг. / Сборник консульских донесений за 1906 г. Вып. 4. – СПб., 1906. – С. 346.
14. Никольский Н. Торговля Гиляна в 1908 г. / Сборник консульских донесений за 1909 г. Вып.2. – СПб., 1909. – С. 116.
15. Введенский П. Торговля Азербайджана в 1907-1908 гг. / Сборник консульских донесений за 1909 г. Вып.4. – СПб., 1909. – С. 348.
16. Введенский П. Торговля Азербайджана в 1907-1908 гг. / Сборник консульских донесений за 1909 г. Вып.4. – СПб., 1909. – С. 344.

Сведения об авторе

Боташева Белла Зауровна – аспирант 3 года обучения Ставропольского государственного университета, тема научного исследования Экономические связи Австро-Венгрии со странами Ближнего Востока в конце 19- начале 20 вв. Автор 3 научных публикаций.



«МОНАШЕСКИЙ ФЕМИНИЗМ» В XIII В., ИЛИ О ТОМ КАК КЛАРА АССИЗСКАЯ ИЗМЕНИЛА ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ЖЕНСКОМ МОНАШЕСТВЕ

В.Н. Садченко

Активизация духовно-религиозных поисков на рубеже XII-XIII вв. среди населения Западной Европы привела к образованию несанкционированных церквю новых религиозных конгрегаций, во многом отличавшихся от традиционных и общепризнанных бенедиктинских аббатств, в том числе и женских. Так, в середине XI в. в Милане появляется ересь патаров, члены которой отвергали социальные различия и включали в своё общество женщин на равных правах с мужчинами, что не прошло безнаказанно: отмена правовых различий между полами навлекла самую грязную клевету и была главной причиной неудачи патаров. В конце XII в. члены еретической секты вальденсов высказывались, что женщины могут проповедовать наравне с мужчинами. Религиозные конгрегации бегардов и бегинок на рубеже XII-XIII вв., следуя демократическому принципу, женщин уравнивали в правах с мужчинами, совместно занимались общим трудом, вели нищенствующий образ жизни (3:126; 4:26-27; 2:223-224; 25:11; 12:112-114; 19:70-71).

Но все попытки получить официальное разрешение на функционирование совместных или исключительно женских нищенствующих религиозных сообществ наталкивались на непонимание и запрещение со стороны церкви и со стороны общества. Причиной тому было неоднозначное понимание роли женщины: с одной стороны, она являлась носителем отрицательных качеств,

представляла негативный полюс ценностной иерархии христианского мира, сочетая в себе источник бедствий для мужчины и прибежище сатанинских сил. С другой стороны, женщина, находясь в зависимости от мужчины, являлась его помощницей, выполняла функцию матери или же сохраняла себя для служения Богу, оставаясь девственницей.

Антифеминистская направленность религиозной пропаганды XII-XIII вв. способствовала формированию и закреплению бытовавшей в средневековом обществе женоненавистнической традиции. Негативная оценка женщины с точки зрения религии, физиологии и нравственности красной нитью проходит через многие труды средневековых ученых. Авторы средневекового трактата «Молот ведьм» с позиций крайнего антифеминизма высказывались о женщинах, которые «... имеют недостатки, как в душе, так и в теле, и нет ничего удивительного в том, что они совершают больше позорных деяний» (10:459).

В таком взгляде на женщину сливаются две традиции: дохристианская и христианская. Любой носитель традиционной культуры владел некоторыми приёмами производственной, целительной и вредоносной магии, унаследованной от первобытных предков. А поскольку женщина являлась главной хранительницей традиций, то она этими приемами владела в большей степени. Божественное и зловещее качество, несомненно, усматривалось в женской способности к деторождению и менструациях, что также идет еще с древних времен, последние в большинстве куль-

тур полагаются признаком присутствия *pnumen* (лат. – божества). Именно женщина собирает травы, производит настойки, мази, которые могли равно как исцелить, так и отравить, именно она посвящена в тайну деторождения.

Отрицательное восприятие женского начала было присуще и христианству. В основе христианского антифеминизма лежит миф о первородном грехе, который стал отправной точкой для отцов церкви в их рассуждениях о порочности и врожденной греховности женщины. В соединении с христианской традицией восприятия слабого пола, женщина, являясь порождением языческой культуры, стала преступницей перед Богом и пособницей Дьявола.

Образ женщины, сотканный из уродливых черт характера, противоречивости и порочности женской натуры, был создан средневековьем в соответствии с традицией жесткой субординации между мужчиной и женщиной. В Своде североитальянского юриста Грациана женщина трактовалась как существо низшее и зависимое от мужчины. Поскольку она не была создана по образу Бога, то, следовательно, и не была способна действовать самостоятельно, не обладала властным авторитетом и правоспособностью как мужчина. Сотворенный по образу и подобию Бога, мужчина изначально обладал гарантиями более высокого статуса и превосходства над женским началом. Женщина оставалась незащищенной, ее положение в обществе определялось исключительно наличием запретов. Социальная активность женщины ограничивалась властью мужчины, которому она была обязана служить по установлениям канонического права. Женщина не может учить, выступать свидетелем в суде и гарантом в сделках. Данное мнение распространялось и на женщин-монахинь, которые были вынуждены во многих случаях

подчиняться решениям монахов и различным представителям Святого Престола.

Но, на протяжении XII-XIII вв. появляется и набирает силу иное отношение к женщине. Истоки повышения статуса женщины многими исследователями связываются с укреплением сеньориальной системы. Феодалная революция XI в. способствовала улучшению экономических условий жизни общества, укреплению таких социальных и хозяйственных ячеек, как «дом», «деревня», «приход», «община», что привело к закреплению за женщиной ряда ключевых хозяйственных и культурных функций: «ведение дома», непосредственное распоряжение питанием семьи и обеспечение ее одеждой, воспитание малых детей, культ умерших предков, сохранение родовых реликвий, поддержание в семье необходимого морально-психологического континуума. Вызывающая демонстрация мужского превосходства в этих условиях, по мнению Р. Фоссье, скрывалась в реальности «матриархат» (1:100-101).

Параллельно с расширением хозяйственно-экономических функций, повышением статуса женщины в домохозяйственной сфере, за ней закрепляются престижные общекультурные функции, которые признавались достойными уважения и почитания. Прежде всего, это позитивные ролевые функции матери или страдающей девственницы. Отдельным женщинам удается себя реализовать даже в сферах политики и религии, бывших монополиями мужчин. Критические оценки женщины воспринимаются как ответная реакция на повышение ее социального статуса, возможность принизить значимость домохозяйственной сферы, в которой женщина получила наиболее высокие права и, прежде всего, возможность хозяйственно-админист-



ративного управления и воспитания детей.

В рамках структуры средневекового социума антифеминистская пропаганда сдерживала проникновение женщины в привилегированно мужские сферы социальной активности, а именно: политика, религия, юрисдикция (11:134). По причине нежелания допускать женщин в такую сферу как религия, женских монастырей в раннее средневековье было намного меньше чем мужских. Кроме того, женское монашество эпохи раннего средневековья имело ряд специфических черт, отражавший бытовавшее мнение на женщину. Так, женские обители были исключительно бенедиктинскими и элитарными, о чем сообщает Хильдегарда Бингенская (1098-1179). Признавая аристократическую замкнутость своей обители, она поясняла, что небесной иерархии должна соответствовать земная (имея ввиду трехчастное деление средневекового социума, где духовенство и дворянство были привилегированными категориями – В. С.). В то время, как при наличии той же кастовости мужских обителей, в послушники и монахи могли попасть представители и третьего сословия.

Об определенной религиозной и хозяйственной самостоятельности монахинь в рамках традиционных религиозных организаций не было и речи, поскольку женские обители имели ряд требований, ограничивавший мобильность и активность монахинь стенами монастыря. А именно: закрытость миру, принцип *stabilitas loci* (постоянство места, т. е. оседлость), высокий имущественный ценз, строгое соблюдение бенедиктинского Устава и жесткий контроль посредством визитаторов (наблюдателей) из мужских конгрегаций со стороны церковных институтов.

Функционально женские обители служили престижным пристанищем для

девушек из влиятельных фамилий и кланов, которым не удалось подыскать подходящую партию, а также бесприданниц и вдов. Кастовость бенедиктинского монашества обуславливала малочисленность общин, а потому принимали в свои ряды и тех, кто был способен обеспечить за собственный счет свое содержание, но данное правило возникнет с появлением городов.

В XIII в. с появлением францисканства было положено начало новому периоду в истории западного монашества. Святой Франциск Ассизский (1182-1226) возродил ранний идеал пастырского служения, являвшийся созерцательным и активным одновременно, преобразил предназначение монашества, заменив монаха-отшельника братом-проповедником, который остается в миру, призывая людей к покаянию и спасению. Нищенствующее монашество (францисканцы, доминиканцы, кармелиты и августинцы-еремиты) не знало аристократической замкнутости, которая была характерна для бенедиктинских и цистерцианских монастырей. Пастырская и миссионерская деятельность, благотворительная практика нищенствующих орденов повысили статус Церкви в глазах верующих мирян, и Святой Престол вынужден был утвердить Уставы новых нищенствующих мужских конгрегаций. Лояльность церкви к новым формам евангельского служения дала толчок к активизации женского религиозного движения.

Существенные изменения в женском религиозном движении произошли в XIII в. благодаря деятельности святой Клары (Кьяры) Ассизской (1194-1253), которой впервые удалось официально получить разрешение на функционирование женской конгрегации в рамках нищенствующего идеала. Лишь Клара Ассизская и её последовательница Агнеса Пражская отстаивали своё мнение и

добились «привилегии бедности». Но, забегая вперед, следует сказать, что в целом женское монашеское движение нищенствующих конгрегаций недалеко ушло от традиционных религиозных структур раннего средневековья, что еще раз подтверждает нежелание предоставлять женщине какую-либо самостоятельность.

Клара Ассизская, последовательница святого Франциска Ассизского, стала родоначальницей нового Ордена кларисс (клариссок, минориток, минорисс или Бедных леди), названного так в её честь. Клара являет собой образец средневековой «монашеской феминистки», добившейся прав определенной самостоятельности для монахинь, производя своего рода переворот в самой консервативной сфере – религии.

Клара родилась в 1194 г. в г. Ассизи, в семье представителя знатного рода Фавороне ди Оффредуччи (13:9; 22:52-53). Во время гражданской войны в Ассизи (1199-1204 гг.) её семья вместе с другими благородными кланами была выслана в Перуджу, где она познакомилась с представительницами знатных семей, которые в дальнейшем последовали её примеру. Семейство вернулось, вероятно, в 1203 г., после заключения мира между аристократией и «тощим» народом (24:418-419). Клара росла доброй и приветливой, что вполне отвечает принципам агиографического жанра, согласно которому святость проявляется с самого детства и даже в утробе матери. Постараемся отбросить явные наслоения и попытаемся увидеть личность не просто очередной святой, а Клары Ассизской.

Особенностями святости Клары были милосердие к ближнему посредством собственного отречения, следование строгой аскезы, нищенствующая практика. Согласно мнению немецкого исследователя М. Гудича, сюжет девушки-

слуги в агиографиях XIII в. был весьма распространён. Причиной тому служат менявшиеся социально-экономические условия и необходимость в этом случае заручиться лояльностью населения, которое с возрастающей силой в XIII в. склонялось к ереси, особенно женщины (15:121; 22:52-77). Образ прислуги как матрица поведения для женщин из высших кругов компенсировал большой экономический и социальный разрыв между разными стратами населения, особенно в отношении маргинальных слоев. Причин не верить сведениям агиографий данного периода нет, их высокая достоверность обусловлена тем, что они основываются на нотариально заверенных свидетельствах в вопросе чистоты жизни святого и его чудес в соответствии со строгими стандартами, установленными церковью, при процессе канонизации (15:132).

Так, «Легенда святой Клары» повествует, что «...она нередко лишала своё детское тельце изысканной пищи и через посредников отсылала втайне эту пищу, чтобы насытить желудки нищих ...» (5:992; 6:155-157; 7:187). Среди объектов милосердия мирской жизни Клары надо назвать самого Франциска и его товарищей, занимавшихся восстановлением церкви Порциункулы.

Когда настало время вступления в брак Клара, согласно легенде, отказалась от него, поскольку уже была увлечена делами св. Франциска и его друзей. Во время поста 1209 г. в церкви Сан Джорджио и в 1210 г. в кафедральном соборе Кларе удалось послушать проповеди Франциска, которые укрепили девушку в истинности выбранного пути, после чего начались тайные встречи Клары со святым Франциском. Чтобы их божественное рвение не дало повода для плохих измышлений, они встречались тайком, в сопровождении лучшей подружки Клары – Боны ди Гвельфуччо (5:994),



которая впоследствии выступала свидетельницей на процессе канонизации Клары.

В итоге, в ночь с 18 на 19 марта 1211 г. (1212 г.) Клара сбежала из отцовского дома в Ассизи в церковь Порциункулу, затем святой Франциск отвёл девушку в бенедиктинский монастырь Сан Паоло делле Аббадис. Семья пыталась вернуть Клару, особенно в этом усердствовал глава семейства – дядя Мональдо, но без особого успеха (5:996-997; 6:158-160; 7:187). Вскоре к Кларе присоединилась её пятнадцатилетняя сестра Агнесса, что вызвало еще больший гнев главы рода ди Оффредуччи, который старался увести Агнессу силой, но ничего не вышло. «Житие» гласит, что тело девушки сделалось каменным и настолько тяжелым, что никто не смог не только поднять его, но и сдвинуть с места. Вероятнее всего, монастырь, где укрылись беглянки, либо находился под особой юрисдикцией, либо был весьма влиятелен в политическом и экономическом смысле, что свело на нет усилия Мональдо ди Оффредуччи.

Легенда сообщает, что немногим позже к сестрам присоединились подружки Клары: Пацифика, Бенвенутта, Амата, Лючия, Анджелочия, Чечилия, Кристина, Франческа, Кристиана и Бенедетта. Впоследствии к группе девушек примкнет и третья сестра Клары – Беатриче, а за ней и их мать Ортоланта (8:192; 5:1018-1019). В дальнейшем Клара переедет в церковь Сан Дамиано, где и будет положено начало Второму францисканскому ордену – Ордену кларисс. Это говорит о том, что путь нищенствующего служения стал популярен в женской части высших кругов средневекового общества, что несколько сродни современной тенденции заниматься благотворительностью и быть членом организации «Green pease» среди представителей по-

литического и творческого истеблишмента.

Процесс становления Ордена кларисс прошел несколько этапов. Наиболее фундаментальной является периодизация Дж. Култона, состоящая из восьми этапов и базирующаяся на Уставах или Правилах Ордена. Первый период он назвал «временем свободы», поскольку община находилась лишь в стадии формирования. В 1212-1213 гг. Франциск составил «*Forma vivendi S. Clarae*» (Образ жизни св. Клары). Этот документ являлся не столько Уставом, сколько неким соглашением, которое фиксировало наличие некоего духовного союза между братьями Франциска и сестрами Клары: «Коль скоро по божественному внушению вы сделались дочерьми и слугами всевышнего..., избрав жизнь в исполнении святого Евангелия, хочу и обещаю от себя и от братьев моих всегда иметь о вас такую же усердную заботу, как и о себе, и особое попечение» (9:136). В «Последней воле, написанной св. Кларе» Франциск повторяет вновь свою основную мысль и главное наставление – жить согласно Евангелию: «Я, ничтожный брат Франциск,... и прошу вас, госпожи мои, и даю вам совет, чтобы вы всегда пребывали в этой святейшей жизни и бедности...» (9:136). Этот период отличался большей самостоятельностью и независимостью, поскольку даже мужской францисканский Орден еще не был утвержден церковью. Но были и опасения, что их объявят еретичками, как это произошло с конгрегациями бегинок, совместных общин патаров и вальденсов.

Второй период истории развития Ордена кларисс связан с попытками оформить общину в определенную структуру. Конвенты «бедных леди» основывались либо по образу бенедиктинских, либо женщины и девушки давали обеты при вступлении в Орден кларисс в



бenedиктинских обителях, как это сделали в свое время Клара и её сестра Агнеса (12:156). Этот период в истории женского францисканского движения отмечен сильным влиянием бенедиктинского Устава, а «образ жизни» кларисс был навеян бенедиктинским Правилем.

И все же конгрегации кларисс отличались от традиционных бенедиктинских тем, что вели активную милосердную и благотворительную деятельность в миру. Так, епископ Акры и кардинал Жак де Витри, посетивший Италию в 1216 г., отметил группу сестёр-минориток, совместно с братьями прислуживавших больным и бедным (14:203). Франциск и Клара, предложившие активное сотрудничество братьев и сестёр в их пастырском служении, оказались в сложной ситуации. Дело в том, что, с одной стороны, они были подвержены церковному осуждению, а с другой – общественному негодованию. При всех новых для XIII в. подходах к монашескому образу жизни, почти все женские обители были традиционными: монахиням предписывалась жесткая осёдлость (*stabilitas loci*), они не могли заниматься пастырским служением и соблюдать нищенство. Так как нищенство в раннее средневековье традиционно ассоциировалось с маргиналами и проституцией, что явно было противоположным полюсом святости, поэтому церковь не могла допустить свободное передвижение монахинь Ордена кларисс по странам Европы, стремясь любыми способами навязать осёдлость.

По мнению современного медиевиста Н. Ф. Ускова, стремление следовать идеалу святой бедности из всех женских орденов заметно лишь у кларисс, но и здесь оно наталкивалось на сопротивление папской курии. Только в отдельных случаях сестрам удавалось получить «привилегию бедности», т. е. жить не на богатые пожертвования монархов и цер-

ковных иерархов, а собственным трудом добывать себе пропитание, занимаясь рукоделием, ткачеством и пр.

Третий этап истории кларисс связан с введением единого Устава для монахинь кардиналом Уголино в 1219 г. (16:194). Его отличает поразительно нефранцисканский дух: он дает монахиням еще меньше свободы, чем это было принято в бенедиктинских монастырях. Так, если исповедник или инспектор общался с сестрой, для этого было необходимо, по крайней мере, присутствие двух человек. Следует сказать, что после смерти святого Франциска Ассизского в 1226 г. Кларе пришлось с удвоенной силой отстаивать привилегию бедности, поскольку больше не было авторитетной личности, которая смогла бы защищать и выражать интересы её организации перед Святым Престолом, как это делал Франциск.

Тем не менее, желающих стать монахинями Францисканского ордена не стало меньше, наоборот. Популярность женского религиозного движения росла и обители кларисс возникали по всей Италии. В 1223 г. в Милане были отданы земли возле церкви Сан Аполлинаре, где и возникла обитель кларисс (17:345). В 1223 г. папа Григорий IX отдал сестрам госпиталь Бьяджо ди Монца, а в 1246 г. они получили еще и госпиталь Сан Джорджио. Со временем обители сестёр наполнялись другими дарами от мирян. Чтобы пользоваться ими, они имели четырёх прокторов, двое из которых являлись членами Третьего ордена, а двое – гумилиатами. Количество монахинь увеличивалось, и к 1251 г., по мнению американского исследователя Дж. Мурмэна, их было уже около шестидесяти человек (23:208).

Первая обитель кларисс вне Италии, по-видимому, появилась во Франции, в г. Реймсе. Архиепископ Реймский встретил святого Франциска на Ла-



теранском соборе 1215 г. и просил некоторых сестёр вновь возникшего Второго ордена поселиться в его диоцезе. Просьба долгое время оставалась неудовлетворенной, поскольку Орден находился на начальной стадии своего развития и не мог отправить в далекую Шампань новую общину. Лишь в 1219 г. Клара назначила Марию де Бре главой небольшой экспедиции во Францию (23:206). В 1220 г. сёстры достигли Реймса, где были добродушно приняты новым архиепископом Вильямом де Жуанвилем, который поселил их в городе. В 1240 г. с одобрения Людовика Французского, Клара отправила некоторых сестёр в Безье. В то же время дома кларисс появились в Провансе и Бордо. «Бедные леди», как еще называли кларисс, появились и в Испании, где в течение XIII в. насчитывалось 47 обителей. Согласно сведениям Николая Глассберга, в 1237 г. Клара снарядила миссии в Богемию и Германию, много обителей появилось во Флоренции, в Бельгии, Англии и даже Сирии (22:209-211).

Идеал добровольной бедности не являлся мужской монополией, и Клара, подобно Франциску, притянула к себе учениц, выступив лидером этого сообщества. Так, выше уже сообщалось, что за ней последовали её сестры, мать, подруги и знатные дамы Ассизи и Перуджи, но более важным для популярности движения стало вхождение коронованных особ, таких как Елизавета Венгерская (Тюрингская), Изабелла Французская и Агнесса Пражская.

Особое место в истории францисканского движения принадлежит святой Елизавете Венгерской (1207-1231 гг.), законной дочери короля Венгрии. Она была выдана замуж за сына ландграфа Тюрингии в 1221 г., прожив шесть лет в счастливом браке, Елизавета родила троих детей. После смерти мужа в 1227 г. она начинает активное служение лю-

дам. Ею были основаны госпиталь и монастырь, где она прославилась на поприще призрения, ухаживая за прокаженными и смертельно больными.

Важной вехой с истории францисканского женского движения является деятельность Агнессы Пражской (род. 1205 г.). Агнесса, дочь короля Богемии Оттокара I, кузина святой Елизаветы Венгерской и внучка святой Ядвиги, проникшись новыми идеями евангельской бедности, построила больницу в честь святого Франциска, а потом и монастырь. По примеру Клары Ассизской, она отвергла брак с Генрихом VII, сыном императора Фридриха II, затем с Генрихом II Английским и, наконец, с самим Фридрихом II Гогенштауфеном, что было весьма опасным решением с её стороны. После смерти отца в 1230 г. ей пришлось просить защиты у понтифика, поскольку Фридрих II Гогенштауфен требовал её в жены, но она не отступила от своего намерения. В канун праздника Троицы 11 июля 1234 г. Агнесса вместе с другими благородными дамами Богемии принимает обеты кларисс в ранее основанном ею монастыре и дает начало женскому францисканскому движению в Восточной Европе.

Она, подобно Кларе Ассизской, являлась сильной личностью и энтузиасткой в делах распространения францисканского идеала. Агнесса боролась за получение для своей обители привилегии бедности, которая в целом противоречила политике Святого Престола. Папа Григорий IX не только ей отказал в просьбе, но и издал в 1235 г. буллу, по которой сестры пражского конвента получали в распоряжение госпиталь Святого Франциска. Но Агнесса на этом не остановилась и не сдалась, а засыпала папу письмами и просьбами, пока он не уступил её требованиям в 1238 г., предоставив привилегию бедности, аналогичную той, что получила Клара Ассиз-



ская. Потом по примеру Клары, Агнесса составила свой вариант Устав и предъявила понтифику на утверждение, но здесь её желания не оправдались – папа отверг данный документ. Как видим, Агнесса являет образец весьма мобильной женщины, стремящийся избавиться от влияния мужчин, какими бы они титулованными не были, и вести тот образ жизни, какой ей кажется наиболее приемлемым. На наш взгляд, это есть не что иное как проявление феминизма в рамках монашеского движения.

Четвертый период эволюции женского францисканского движения начинается с мер папы Иннокентия IV по унификации статутов различных общин кларисс и созданию единого Правила. С целью добиться единообразия правил общежития он в 1245 г. опубликовал буллу, адресованную всем без исключения обителям кларисс, где настоятельно требовал соблюдать бенедиктинский Устав, данный Уголино в 1219 г. Но против этого активно стали выступать Клара Ассизская и Агнесса Пражская, после чего понтифик, уступив их требованиям, издает новую буллу в 1247 г. «Cum ep̄tis vera religio» и принимает новый Устав 1247 г., который был умереннее Правила 1219 г. (12:158; 23:211-212).

Согласно новому Правилу, визитатор (наблюдатель, смотритель) монастырей кларисс был вверен генеральному и провинциальным министрам Первого францисканского ордена. Министры Ордена назначали смотрителя за конвентами, утверждали выборы аббатис, слушали исповеди, определяли капелланов. Устав сделал для сестер возможным обладание имуществом и рентами, для надзора над которыми определялся проктор (23:212). Многие обители отказались его принять и продолжали держаться раннего законодательства, поскольку наличие собственности не позволяло соблюдать им обет бедности и ставило монахинь в

зависимость и подчинение от мужчин. Клариссы же претендовали на самостоятельность не только в бытовых, хозяйственных, но и в экономических, политических, управленческих вопросах, поэтому Клара Ассизская и Агнесса Пражская не сложили руки и продолжали борьбу.

Настоящей феминистической победой можно считать Устав святой Клары от 9 августа 1253 г., который является рубежом в истории становления женского францисканского движения. Данный документ уникален по многим причинам. Во – первых, как Устав святого Франциска был новшеством, поскольку был составлен не на основе существующих правил, так и Устав святой Клары являлся инновацией в духовной сфере средневекового общества. В истории церкви это был первый случай, когда женщина своей рукой написала Устав для других монахинь. Клара смогла в Уставе воплотить и реализовать те идеи, которые для женщин-монахинь были под строгим запретом: функция непосредственного управления, свобода передвижения, бедность.

Во – вторых, если Уставы 1219 и 1247 гг. допускали корпоративную собственность для монахинь, то Клара «выбила» для себя «привилегию бедности» (12:159). Правило 1253 г. явилось настоящим триумфом святой Клары, поскольку в нем строго прописан запрет на всякое обладание любой собственностью, чего так долго и упорно добивалась святая. Первый раз она получила привилегию бедности от Иннокентия III в 1215 г. В январе 1228 г. она послала письменный запрос новому папе Григорию IX, и во время канонизации святого Франциска в трапезной Сан Дамиано папа собственноручно подписал текст документа, подтверждающего данную привилегию (7:193-194).



Но только Устав 1253 г. смог окончательно закрепить это право: «Чтобы мы никогда не уклонились от пресвятой бедности, которую мы себе избрали... Потому я всегда пеклась вместе со всеми сестрами о том, чтобы сохранить святую бедность, которую обетовали мы Господу Богу и святому Франциску, и ее должны соблюдать до конца все будущие настоятельницы и сестры, не имея и не принимая никакого имущества или собственности, ни сами, ни через подставных лиц, и вообще не принимая ничего, что можно с разумным основанием назвать собственностью, кроме такого количества земли, какое по необходимости требуется для благополучия и обновления монастыря» (8:952).

Вероятно, данная привилегия имеет несколько интерпретаций. Во – первых, желание следовать модному и популярному религиозному идеалу жить подаянием и милостыней. Во – вторых, отсутствие крупной собственности делает монахинь относительно самостоятельными в управлении, более мобильными и активными. В – третьих, крупные пожалования, бытовавшие в бенедиктинских обителях, ассоциировались с определенным социальным статусом, а францисканские женские обители претендовали на демократичность, как и все францисканское движение.

Далее, Кларе удалось реализовать демократический принцип управления внутри своей общины без особого вмешательства мужчин. Управление обителью в рамках Устава святой Клары осуществлялось настоятельницей, которую избирала вся община. «Пусть не избирается не приносившая обета, если же она будет избрана или, иначе, назначена настоятельницей, пусть отказывают ей в послушании, пока не принесет этого обета бедности... Если однажды всему сообществу сестер покажется, что избранная настоятельница не годится для

служения и общей пользы, то сестры могут по указанному правилу немедленно избрать себе другую в Матери и Настоятельницы...» (8:948). Очевидно, что Клара применила к внутреннему управлению своим монастырем те же нормы, что установил для миноритов Франциск. Если для мужских обителей это было новшеством, то для женских конвентов стало настоящей революцией в системе управления, поскольку за монахинями закреплялось право принимать участие в непосредственном управлении, а не только обязанность слепо подчиняться.

Настоятельница должна не менее одного раза в неделю собирать монастырский капитул, что также имело силу традиции: институт капитула был свойственен всем францисканцам как демократическое «братское» начало. Сестры избирают восемь наиболее разумных монахинь в качестве помощниц настоятельницы для эффективной деятельности обители. Эти восемь монахинь являются собой некий совет, с которым настоятельница всегда обсуждает образ жизни сестер. Если кто-либо из членов совета вызывал протест, то аббатису можно было сменить в любое время (8:949-950). Как видим, Клара посягнула на весьма важную сферу социальной активности такую как управление, и ей это прошло безнаказанно.

В – четвертых, важным в становлении францисканского женского Ордена явилось то обстоятельство, что Кларе удалось нарушить обет *stabilitas loci*, то есть монахиням разрешено было выходить за пределы монастырских стен и это больше не ассоциировалось с распущенностью и аморальностью. «Сестры, служащие, пусть не задерживаются долго вне стен монастыря, если только не будет в том крайней нужды. И все они должны ходить скромно и говорить мало, чтобы видящие их всегда могли поучаться..., пусть не заносят они в мона-

стырь разговоры о мирских делах и пусть ни в коем случае не выносят за пределы монастыря чего-либо из того, что там говорится и делается...» (8:956). Таким образом, в Уставе святой Клары прослеживается элемент свободы, чего раньше в бенедиктинских женских обителях и в средневековом обществе невозможно было представить. Кларе одной из первых удалось доказать своим примером, что женщина может быть самостоятельной даже в рамках такой ортодоксальной и традиционной сферы средневекового общества, как религия.

В – пятых, Устав Клары 1253 г. по духу и стилю близок Уставу св. Франциска 1223 г., что даёт основание некоторым ученым считать настоящим автором Франциска и датировать документ 1224 г. Так, следуя Правилу Франциска, Клара обязывает тех трудиться «сестер, которым Господь дал дар какого-либо ремесла, для общей чести и пользы, так, чтобы, избавившись от досуга, враждебного душе, они вместе с тем не ослабляли усердия в Святой молитве и благочестии» (8:953).

Родственность Уставов Клары и Франциска проявляется в схожести глав об увещевании и исправлении провинившихся братьев и сестер (глава VII Устава 1223 г. и глава X Устава 1253 г.); глав о том, что братья и сестры не смеют ничего называть своим (глава VI Устава 1223 г. и глава VIII Устава 1253 г.). Помимо этого, оба правила содержат по 12 глав. В основе «образа жизни» Клары лежит соблюдение смирения и нищеты, евангельского завета «потерять свою душу» (Мтф. 10, 39) по стопам Иисуса Христа и его Матери. Как представляется, авторитет святого Франциска был столь силен, что Клара не могла не использовать Устав мужского францисканского Ордена в качестве матрицы, образца для составления собственного Правила. Кроме того, средневековая ци-

вилизация – это мужская цивилизация и у феминистки Клары Ассизской был один путь – следовать опыту Франциска Ассизского или развивать свою идею в рамках общефранцисканских ценностей.

Шестая ступень эволюции Ордена начинается с 1259 г., когда сестра Людовика IX Святого Изабелла основала конвент в Лонгчемпе (Longchamps). Изабелла Французская, дочь Людовика VIII и Бланки Кастильской также была обещана в жены Генриху VII Гогенштауфену, как Агнесса Пражская, но и она решила посвятить свою жизнь бедности и девственности. В 1252 г., собрав вокруг себя группу набожных дам, она вступила в орден кларисс, основав женскую обитель в Лонгчемпе, что возле Парижа.

При помощи известных миноритов во главе со святым Бонавентурой был составлен новый Устав, утвержденный в 1259 г. папой Александром IV, а позднее, с некоторыми изменениями, – в 1263 г. Урбаном IV (23:213; 12:160). Согласно этому Правилу, инспектор монастырей кларисс и исповедники монахинь должны быть только представителями Францисканского ордена. Выборы всех должностных лиц в рамках женских конвентов утверждаются генеральным или провинциальным министром; клариссы обещали полное послушание должностным лицам Францисканского ордена. Иными словами, контроль за женскими францисканскими конгрегациями осуществлялся только монахами-миноритами, что делало монахинь все же зависимыми от мужчин.

В некоторых случаях, по сведениям Дж. Мурмэна, Устав Изабеллы Французской был более легким, чем Устав святой Клары. Может еще и по причине того, что подчиняться всегда проще, нежели руководить и наставлять. Правило Изабеллы Французской приняли обители кларисс во Франции, все английские до-



ма минориток и два конвента в Италии (Палестрина и Сан Сильвестро в Риме) (23:213). Этот Устав, подобно Правилам святой Клары, пытается очертить весьма плотно узы, соединяющие братьев и сестер. Кроме того, братья в скрытой форме контролировали деятельность монахинь.

Седьмой этап в развитии женского францисканского движения начинается с 1263 г., когда папа Урбан IV составил новый Устав, разрешающий клариссам владеть корпоративной собственностью. Этот Устав предполагал замещение отчасти бессвязных постановлений последних сорока лет во всех обителях, кроме тех, в которых придерживались Устава Изабеллы Французской и в тех, которые жили в обители Сан Дамиано и Праге, согласно «привилегии бедности» (23:215; 12:160). Если ранее, генеральный министр Первого ордена назначал определенных должностных лиц для кларисс, то, по новому Уставу, все эти функции переходили к кардиналу-протектору, который назначал по своей воле капелланов для монастырей кларисс. Устав Урбана, с одной стороны, облегчил функции братьев в отношении подопечных и вверенных им сестер, с другой стороны, не разорвал тесные отношения и связь между двумя орденами (20:664-679; 21:74-94). Кроме того, по данному Уставу монахини получили собственность, что делало их зависимыми от мужчин (прокторов, кардиналов, капелланов и пр.), так как распоряжаться имуществом они самостоятельно не могли. В этой связи понятно желание сторонниц Клары получить «привилегию бедности», поскольку отсутствие какой-либо собственности делало их независимыми и свободными, а наличие имущества ставило их в подчинение от мужчин.

И последний, восьмой период соотносится с 1458 г., когда был составлен Устав святой Колетты. Этот документ

возвращался к истокам – к Уставу святой Клары, реформируя Орден изнутри (12:160).

Таким образом, можно заключить, что те экономические сдвиги, которые произошли в XI-XIII вв. повлияли на изменение положения и статуса женщины в средневековом социуме. Если она ранее была скована в своей социальной активности условиями сеньориально-феодальной системы, а существовавшая антифеминистская пропаганда особенно сдерживала активное участие женщины в религиозной сфере, то в XIII в. наблюдается ломка данной традиции благодаря деятельности Клары Ассизской, Агнессы Пражской и Изабеллы Французской.

Святая Клара Ассизская стала проводницей феминистических идей в рамках монашеского идеала, доказывая своим примером, что женщина вполне самостоятельно может управлять обителью, вести хозяйственные дела, решать некоторые вопросы юридического характера. Кларе и Агнессе удалось добиться утверждения от Святого Престола привилегии бедности, что означало самостоятельное управление, ведение хозяйства, относительную свободу передвижения. Клара, Изабелла и Агнесса составили свои собственные варианты Уставов для монахинь, но если первые два были официально признаны, то Правило Агнессы Святым было отвергнуто со стороны Святого Престола. В любом случае это доказывает тот факт, что женщина в состоянии составить юридический документ, самостоятельно управлять группой монахинь, наставлять и исправлять.

Следующим доказательством появления новшеств в женском монашеском движении можно считать отход от принципа *stabilitas loci*, что было в некотором роде переворотом. Теперь женщины могли более или менее свободно передвигаться за пределами монастыр-



ских стен, ввести нищенский образ жизни, прося милостыню и совершая дела благотворительности. В эпоху раннего средневековья невозможно было себе представить, что монахини могут покидать обитель без сопровождения мужчин. Если же встречались странствующие женщины, просящие подаяние, то их воспринимали либо как членов еретических сект, либо как особ, погрязших в грехе, но не как благочестивых невест Христовых. Клара смогла пробить брешь в затворничестве женщин, особенно монахинь, что уже было революцией. Клариссы своим существованием разрушали официальные представления об ограниченной социальной активности женщины в феодальном обществе и, прежде всего, в религиозной сфере.

Идеал чистой, простой и бедной жизни получил распространение среди женской части паствы и приверженцев жить, следуя образу жизни Иисуса Христа и Девы Марии, прибавлялось. В условиях социокультурной дискриминации более широкие социальные перспективы имела женщина знатного происхождения, что обеспечивалось господствующим положением землевладельческой и военной аристократии. Данное мнение подтверждается хрониками, житиями и другими источниками. Так, существенный вклад в историю развития Францисканского женского ордена внесли уже не раз упоминаемые Изабелла Французская, Агнесса Пражская, Елизавета Венгерская, а также Бьянка, жена Филиппа V Французского; Елизавета Португальская; Герментруда Брюггская; Саломея и Йолана Краковские; Эвфемия Габсбургская (7:206; 16:296).

Литература

1. Бессмертный Ю.Л. Жизнь и смерть в средние века. – М., 1991.
2. Данэм Б. Герои и еретики: политическая история западной мысли. – М., 1967.
3. Дюби Ж. Трёхчастная модель, или Представления средневекового общества о себе самом / Пер. с фр. Ю. А. Гинзбург. – М., 2000.
4. Жебар Э. Мистическая Италия. – Томск, 1997.
5. Легенда святой девицы Клары // Истоки францисканства. Святой Франциск Ассизский: писания и биографии. Святая Клара Ассизская: писания и биография. Пер. с итал. О. Седаковой, А. Топоровой и Л. Сумм, под общ. ред. А. Вичини, Я. Ан. – Кайшиядорис, 1996.
6. Сабатье П. Жизнь Франциска Ассизского. Пер. с фр. – М., 1895.
7. Сикари А. Портреты святых: В 2-х кн. – Милан, 1992. Кн. 2. Т. III-IV.
8. Правило святой Клары. Гл. VI // Истоки францисканства. Святой Франциск Ассизский: писания и биографии. Святая Клара Ассизская: писания и биография. Пер. с итал. О. Седаковой, А. Топоровой и Л. Сумм, под общ. ред. А. Вичини, Я. Ан. – Кайшиядорис, 1996.
9. Фрагменты из Устава сестер св. Клары // Св. Франциск Ассизский. Сочинения. Пер. с лат. К. Ключникова, Е. Широной. Ред. перев., вст. ст. и ком. В. Л. Задворного. – М., 1995.
10. Шпренгер Я., Институтис Г. Молот ведьм // История инквизиции. Средневековые процессы о ведьмах. – М., 2002.
11. Ястребицкая А.Л. Проблема взаимоотношения полов как диалогических структур средневекового общества в свете современного историографического процесса // Средние века. Вып. 57. – М., 1994.
12. Coulton G.G. Five centuries of religion. Vol. II. The friars and dead weight of tradition. 1200-1400 A. D. – Cambridge, 1927.
13. Fortini A. Nuove notizie intorno a S. Chiara di Assisi // Archivum Franciscanum Historicum. – 1953. T. XLVI.
14. From the letters of Jacques of Vitry, bishop of Acre // Brooke R. B. The coming of the friars. – London – New-York, 1975.
15. Goodich M. Vita Perfecta: The ideal of sainthood in the 13th century. – Stuttgart, 1982.



16. House A. *Francis of Assisi*. – London, 2000.
17. *Il monastero delle clarisse in Sant' Apollinare di Milano* // *Arhivum Franciscanum Historicum*. – 1925, 1926. XVIII, XIX.
18. Lawrence C.H. *The friars: the impact of the early mendicant movement on Western society*. – London – New-York, 1994.
19. Lambert M.D. *Medieval heresy. Popular movements from Bogomils to hus*. – London, 1977.
20. Lazzeri Fr. *Documenta controversiam inter Fratres minotes el Clarissas spektantia (1262-1297)* // *Arhivum Franciscanum Historicum*. – 1910. T. III, P. 664-679.
21. Lazzeri Fr. *Documenta controversiam inter Fratres minotes el Clarissas spektantia (1262-1297)* // *Arhivum Franciscanum Historicum*. – 1911. T. IV. P. 74-94.
22. Mooney C. *Imitatio Christi or Imitatio Mariae? Clare of Assisi and her interpreters* // *Gendered voices: Medieval saints and their interpreters*. Ed. C. Mooney. – Philadelphia, 1999.
23. Moorman J. R. H. *A history of Franciscan order from its origins to the year 1517*. – Chicago, 1988.
24. Riley P. V., Jr. *Francis' Assisi: its political and social history, 1175-1225* // *Franciscan studies*. Vol. 34. Ann. XII. 1974.
25. Swanson R. W. *Western society and the Church in the middle ages*. – Michigan, 1970.

Сведения об авторе

Садченко Валентина Николаевна, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и права СГПИ.

* * *

РАЗВИТИЕ ИДЕИ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ В РОССИИ

Г.Ш. Бибарсова

В России понятия «гражданин», «гражданственность» вошли в общественно-педагогическую мысль во времена Екатерины 2. В своем Наказе для Комиссии по составлению нового Уложения законов в 1766 г. она обозначила свои представления достаточно ясно: «Надлежит, чтобы законы... предохраняли каждого особо гражданина. Равенство всех граждан состоит в том, чтобы все подвержены были тем же законам». В 1782 г. императрицей был утвержден «Устав благочиния», который не только заложил основы полицейского права, стал юридической основой для деятельности полиции, но и содержал в себе своеобразный моральный кодекс гражданина Российской Империи. Закон предписывал: «Не чини ближнему, чего сам терпеть не можешь. Не только ближнему не твори лиха, но твори ему добро, колико сможешь. Буде кто ближнему сотворил обиду личную, или в имении, или в добром здравии, да удовлетвори по возможности. В добром помогите друг другу, веди слепого, дай кровлю неимущему, напои страждущего. Сжался над утопающим, протяни руку помощи падающему. Блажен, кто скот милует, буде скотина и злодея твоего спотыкается, подыми ее. С пути сошедшему указывай путь».

В последующие сто с лишним лет не было недостатка в обращениях к определению статуса «гражданина». Один из современных авторов считает, что в «Записке для составления законов Российских», подготовленной канцлером А.А.Безбородко в 1799 г., «впервые упо-

минается термин «человек и гражданин». Отметим, что источником вельможного вдохновения было все же незаурядное творческое наследие Екатерины 2, а также зарубежный опыт.

Гражданами видели своих соотечественников декабристы. «Гражданство есть право участвовать в общественном управлении, определенном в сем уставе порядком, посредственным, то есть быть избранным в какое-либо общественное звание по законодательной, исполнительной или судебной части... Чтобы быть гражданином, необходимы следующие условия: 1. Лета – не менее 21 года возраста. 2. Местопребывание – известное и постоянное жительство. 3. Здравие ума. 4. Личная и по имению независимость. 5. Исправность платежа общественных повинностей. Непорочность перед лицом закона. 7. Собственность отдельная на свое имя, а оной: а) недвижимой на 500 рублей серебром – или б) движимой (вещей и капитала) на 1000 рублей серебром. Все русские равны перед лицом закона. Русскими признаются все коренные жители России и дети иностранцев, родившиеся в России, достигшие совершеннолетия, если они объявили желание остаться в России», – записал в своем Проекте Конституции Н.М.Муравьев.

«Весь российский народ составляет одно сословие – гражданское. Все различные племена, составляющие Российское государство, признаются русскими и, слагая различные свои названия, составляют один народ русский. Все россияне расписаны по волостям», – строил планы в «Русской Правде» П.И. Пестель (1).



Не чужды были передовые веяния и «реформаторам сверху». В проекте Государственной уставной грамоты Российской империи, подготовленной Н.Н.Новосильцевым в 1818 – 1819гг., говорилось: «Закон, без всякого различия, покровительствует равно всем гражданам». Стоит обратить внимание на сходство данного понимания с подходом Екатерины 2, а также на то, что в данном тексте понятие «гражданин» употребляется один раз и никак не растолковывается.

Только с ликвидацией крепостного права в 1861 г., в ходе реформ Александра 2 формируются предпосылки для превращения российских поданных в граждан. «Вслед за великой коренной реформой намечались другие в том же духе – судебная и земская, расширялась гласность, начиналась обличительная литература; искусственные перегородки между различными слоями общества падали; нарождалась идея гражданственности, общественного почина и личной широкой самостоятельности; словом, совершалось возрождение всего русского общества», – представлял значение интересующей нас темы в общем контексте реформ того периода выдающийся педагог П.Ф. Каптерев (1849 – 1922 гг.) (2).

Огромное значение имела судебная реформа 1864 г., в результате которой суд стал всесловным, общим, гласным, состязательным, был отделен от администрации. В отечественном судебном процессе был признан принцип презумпции невиновности, появилась адвокатура, а по уголовным делам вопрос о виновности решала коллегия присяжных заседателей из числа уважаемых граждан. Создание земских учреждений (1864 г.) и новый порядок формирования органов городского самоуправления (1870 г.) приобщил широкий круг лиц мужского пола к избирательному процессу.

Пониманию сущности, особенностей обогащения содержания понятия «гражданственность» способствует анализ развития демократии, гражданского общества. Демократия – это форма политической организации общества, основанная на признании народа источником власти и наделении граждан широким кругом реальных прав и свобод.

Важнейшей чертой демократии является уважение к человеческой личности, признание ее свободы. «...Признание достоинства, присущего всем членам человеческой семьи, и равных и неотъемлемых прав их является основой свободы, справедливости и всеобщего мира...», – читаем мы в Преамбуле к «Всеобщей декларации прав человека» (3).

В социально-педагогическом отношении демократия основывается на свободе человека, но вместе с тем свобода одного не должна нарушать свободы других.

К середине 20 века были сформулированы три основных подхода к демократии: с точки зрения источника власти (демократия – власть народа); с точки зрения целей власти (демократия – власть, действующая в интересах народа) и, наконец, с точки зрения процедур формирования правительства.

Гражданское общество – это общество с развитой системой экономических, политических, культурных и т.п. отношений, которые законодательно ограждены от прямого вмешательства со стороны государственной власти. В гражданском обществе различные по своей природе объединения граждан (партии, профсоюзы, кооперативы, клубы) осуществляют связь между человеком и государством (4).

Экономической основой гражданского общества является частная собственность. В противном случае создается ситуация, когда каждый гражданин



вынужден работать на государство на тех условиях, которые оно ему диктует.

В России с начала 90-х годов 20 века началось построение гражданского общества. Важно иметь в виду, что свободное развитие различных организаций гражданского общества возможно лишь в правовом государстве, где царят справедливые законы. Именно к жизни в правовом государстве должна готовить современная школа.

Правовое государство предполагает народный суверенитет, признание народа единственным источником власти. Именно народ непосредственно или через своих представителей устанавливает правила поведения – законы, которым должны подчиняться и граждане, и их объединения, и государственные органы и должностные лица, и государство в целом.

Таким образом, гражданственность как мировоззрение связано с системой демократических ценностей. Оно означает убеждения отдельных людей или групп населения, то, что для них ценно.

Система ценностей существует у каждого человека, народа, государства.

Литература

1. *Хрестоматия по истории СССР с древнейших времен до 1861 г.* – М.: Просвещение, 1987. – С. 344, 346.
2. *Каптерев П.Ф. Новая русская педагогика.* – СПб., 1914. – С.3.
3. *Сальников В.П. Правовая культура общества: понятие и структура // Вопросы теории государства и права. Вып.7 – Саратов, 1986. – С.47.*
4. *Баглай М.В. Конституционное право Российской Федерации.* – М., 1999.

Сведения об авторе

Бибарсова Гульнара Шихмуратовна – ведущий специалист-эксперт отдела регистрации права собственности РФ в Федеральном агентстве по управлению имуществом (Территориальное управление по Ставропольскому краю). Круг научных интересов: гражданско-правовое воспитание студентов, развитие идей гражданственности в России. Опубликовано 11 статей.

* * *



Н.В. ГОГОЛЬ И МИРОВАЯ ЛИТЕРАТУРА

Т.А. Чанкаева

Сравнительное литературоведение ставит своей целью изучение литературных и международных связей и взаимопроникновений, исследует сходства и различия литературно-художественных явлений и систем разных стран. Осмысление историко-литературных фактов и основных аспектов развития литературы, взаимосвязи и взаимодействия культур дают возможность разностороннего изучения художественного мира писателя, литературных произведений, внутренних и внешних литературных связей, способствуют научно-исследовательскому поиску, широкому видению и кругозору.

На примере творчества Н.В. Гоголя проследим взаимовлияния литератур в мировом литературном процессе. Николай Васильевич Гоголь в известной мере расширил и усилил славу о русской литературе, явился создателем «натуральной школы». Это один из самых оригинальных русских писателей. Чем объяснить известность Гоголя на Западе? Гоголь усилил пушкинские традиции, пошел дальше по пути критического реализма.

Н.В. Гоголь родился на Полтавщине (десятью годами позже Пушкина). Отец – небогатый помещик – был писателем, драматургом. Вступлению Гоголя в литературу способствовало обучение в Нежинской «Гимназии высших наук» с 1821 по 1828 год (тип царскосельского лицея). Сфера узкополитических событий, круг передовых преподавателей «вольнодумцев» были причиной тяготения молодого Гоголя к свободомыслию. Гоголь увлекался поэзией Пушкина, Ры-

леева, романтическими произведениями Шиллера. Театральная деятельность была неотъемлемой частью подготовки гимназистов, и Гоголь принимал участие в гимназическом театре. Он выступал режиссером, помышлял стать актером, ему особенно удавались женские роли, в частности, госпожи Простаковой в «Недоросли».

Гоголь был библиотекарем в гимназической библиотеке, участвовал в ученических рукописных журналах – это были его первые литературные опыты. По общей манере царскосельского лицея в Нежинской гимназии огромное внимание уделялось античности. Кроме того, юноша много выписывал и читал отечественные литературные журналы, например, «Современник». Гоголь проявлял интерес к произведениям Жуковского, Бестужева-Марлинского, Одоевского, а также имел глубокие познания в истории (любовь к истории – пушкинская традиция). Среди прочтудированных работ Гоголь упоминал Гиббона («История упадка римской империи»), труды Гюльмана, Гизо, Демишеля, Лудена, Шлецера, Гердера, Миллера и множество книг по истории отдельных стран, среди них книги Тьерри, Мишле, Баранта, Вильмена и другие исторические сочинения. Еще в гимназии Гоголь мечтал о Петербурге, о деятельности «на благо государства». Мало кто знает, что Гоголь решил преподавать всеобщую историю в Патриотическом женском институте. Он мыслил о деятельности профессора-историка в Петербургском университете, даже в 1831 году добился право и четыре года читал лекции по истории древнего мира, средних веков, но его по-



стигла неудача, и Гоголь ушел в 1835 году из университета.

Творчество Гоголя началось еще в гимназии. С 16 лет он упорно сочинял, из этого рукописного материала до нас дошло очень немного. Юношеская вещь поэма «Ганс (Ганц) Кюхельgarten» (1825) – «идиллия в картинах» – выразила романтические настроения автора. Идиллии, конечно, нет – это лишь модный прием немецких романтиков (Шиллер, Винкельман). У них маленькие предисловия, и у Гоголя есть предисловие – чувствуется влияние немецкого романтизма на нашу литературу.

В Петербурге Гоголь опубликовал поэму-идиллию «Ганс Кюхельgarten». Юный талант, выступивший под псевдонимом В. Алов, представив на суд читателей эту вещь, просил снисхождения к своему первому опыту. Эта ученическая поэма вызвала отрицательную критику. Молодой Гоголь посчитал, что опозорился с поэмой, потерпел неудачу на путях «возвышенного» романтизма и, забрав из магазинов экземпляры своей книги, сжег тираж «Идиллии в картинах» – 18 картин (остались варианты и сейчас с 1950-х годов включены в «Собрание сочинений Гоголя», а некоторые картины, например, пятая – потеряны). Расстроенный неудачами (он еще пытался поступить на сцену), Гоголь уехал в Германию и окончательно отказался от поэзии. Н.В. Гоголь все же прозаик (заметим, что и Салтыков-Щедрин начал со стихов, даже публиковал их в «Отечественных записках», но не пошел этим путем).

На содержание и поэтическую форму произведения Гоголя повлияла идиллия К.Фосса «Луиза». Немецкий романтизм очень подействовал на Гоголя. В стихотворной поэме – идиллии описывались времена раздробленной Германии. Герои носят немецкие имена (Ганс, Луиза). «Ганс Кюхельgarten» –

поэма о мечтателе, который, неудовлетворенный привычной жизнью, в поисках славы отправляется в дальние края и, тяжело пережив столкновение мечты и действительности, разочаровавшись, возвращается домой и находит счастье в любви простой и преданной ему девушки Луизы. События были далеки и от немецкой жизни, а уж от русской и по-давно. Гоголь использовал опыт как немецких романтиков, так и русской литературы. В России романтизм звучит не так восторженно, как на Западе, но Жуковский ни разу не отступил от романтических традиций. В.Жуковский брал мрачную часть немецкого романтизма (ни Байрон, ни Шиллер его не заинтересовали, Жуковскому ближе Гете). Гоголь опирался на Жуковского как самостоятельного автора поэмы «Светлана» и Жуковского-переводчика, Жуковского-посредника.

Пушкин помог Гоголю раскрыть себя. Гоголь уже к тому времени много взял от него. Некоторые моменты в «идиллии» Гоголя явно напоминают сцены из «Евгения Онегина». В центре – роман Луизы и Ганса. Когда Кюхельgarten исчез, Луиза, также как и Татьяна Ларина, посетив дом своего возлюбленного, была поражена его библиотекой. Она видит у него книги Шиллера, Рабле, античных авторов Софокла, Платона и т.д. Ганс Кюхельgarten был очень начитанным (здесь мы узнаем гоголевский внутренний мир). После похода Луиза загрустила и видит во сне Ганса – сон от Пушкина. Сон Луизы и сон Татьяны – здесь очень много общего, много и отличий. Татьяна видит сон в народном духе (Пушкин развивал национальный характер с русской народной основой). Сон Луизы – пересказ рыцарских романов – руины старого античного мира, а в конце сна он одинокий путник – типичный романтизм. У Луизы сон – мистика, у Татьяны нет мистики.



Возвратившись вскоре из Германии, Гоголь не оставляет литературные занятия, он изменяет направление своего творчества, хочет писать об Украине и собирает для этого материал.

Гоголь познакомился с Пушкиным в 1831 году. «Дружба с Пушкиным явилась счастьем для Гоголя и величайшей исторической удачей для всей русской литературы. В их духовной близости, в творческом содружестве выразилось нечто исключительно существенное: закон преемственности в художественном процессе» (1, 18). Пушкин был в расцвете творческих сил, когда Гоголь делал только первые шаги в литературе. Первым, кто приветствовал начинающего писателя с творческим успехом и выступил с восторженной оценкой «Вечеров...», был Пушкин, он и прозорливо предсказал острую полемику вокруг повестей Гоголя.

Исследователи находят родство между «Вечерами на хуторе близ Диканьки» и романтическим произведением «Руслан и Людмила» Пушкина. Сборник «Вечера на хуторе близ Диканьки» состоял из двух книг (1831 год – первая часть, 1832 – вторая). Здесь сказался опыт работы над «Гансом Кюхельгартенем» – очень многое в духе романтизма – мечта о разумных и справедливых человеческих отношениях. Вместе с тем очевиден ввод огромного фольклорного материала. У Пушкина есть «Сцены из рыцарских времен». Внутренняя компаративистика у Гоголя и Пушкина здесь быть не могла, прямого воздействия Пушкина на Гоголя не было. Гоголь не знал произведения Пушкина, но типологическое сходство очевидно. Одинаковые обстоятельства подтолкнули на написание схожих вещей, но независимо друг от друга.

В один год дебютировал Пушкин, как и Гоголь, циклом повестей. Совпадение не случайное, русская литература

делала «переход от поэзии к прозе» (В.Белинский). С «Вечеров на хуторе близ Диканьки» начинается литературный путь Гоголя (первая часть вышла в начале сентября 1831 г.), у Пушкина «Повести Белкина» были опубликованы в конце октября 1831 г. В литературном процессе Гоголю принадлежит самостоятельная, опережающая Пушкина-прозаика роль. Таким образом, как прозаики Пушкин и Гоголь вошли в литературу одновременно (только Пушкин был уже прославленный поэт, а Гоголь никому до того неизвестный автор).

«Вечера на хуторе близ Диканьки» – 8 повестей из украинской жизни. Первый том веселый, в жанровом плане интересен: от маленьких рассказов автор переходит к небольшим повестям. Гоголь развивается традиционно – от малого к большому. Гоголь раскрывает проблемы через веселые, комические моменты. Наборщики смеялись, когда набирали первую часть книги. Гоголь «впивается» в то, что определяло судьбу отдельного народа. Повести первой части «Сорочинская ярмарка», «Пропавшая грамота», «Вечер накануне Ивана Купала», «Майская ночь или утопленница» – какой сложный опыт влияния немецкой романтики гофмановского содержания – сплетение фантастического и действительного. Большое место занимает человеческая любовь, мир светлых чувств. Исключительно проникновенно выражается патетика народного и национального чувства. Вспомним начало одной из глав «Майской ночи...»: «Знаете ли вы украинскую ночь? О, вы не знаете украинской ночи! Всмотритесь в нее».

Нередко фантастические персонажи выступают у Гоголя как «нечистая сила», носители зла. Черти, ведьмы, колдуны стремятся погубить человека. Борьба добра и зла порой приобретает трагический оттенок (например, «Страшная месть»). Иногда нечистая си-



ла осмеивается и терпит поражение (Ваккула оседлал черта и заставил его служить себе - «Ночь перед Рождеством») или торжества человека над темными силами в «Пропавшей грамоте». Жизнь и характеры украинского народа – основное содержание «Вечеров...» - сказался демократизм Гоголя.

«Вечера на хуторе близ Диканьки» закончены или незакончены? Книга не закончена. Повествование прерывается для того, чтобы показать, что автор еще и еще вернется к этой теме в других своих произведениях. «Вечера на хуторе близ Диканьки» - веселые и страшные повести. Но последняя повесть выбивается из всей тональности произведения, занимает особое положение и является связующим звеном между романтикой и реализмом – это повесть из помещичьей жизни «Иван Федорович Шпонька и его тетушка». Она связана с повестями об украинском народе по контрасту. Здесь дан быт и современность, представлены помещичьи характеры. Застойная жизнь и духовное убожество помещиков оттеняет бурную народную жизнь и благородные характеры людей из народа. Эта повесть не дописана, прерывается. Гоголь намекает читателям и самому себе – люди живут, как растения, не задумываясь. Человек должен думать о смысле человеческого бытия - человечество не может без этого вопроса развиваться, поэтому «Вечера...» остались не окончены. Он хотел показать человека в его величии, творящего, и он не сумел еще этого сделать в 1834 г.

Заметим, что в 1835 году во Франции были изданы «Русские повести Николая Гоголя» в переводе Луи Виардо на французский язык при участии И.Тургенева (Тургенев был поклонником Гоголя), затем публиковались и в других странах и принесли писателю, по словам Белинского, европейскую известность. Герцен и Огарев, находив-

шиеся в Европе, писали о Гоголе как о наследнике лучших традиций русской литературы, подчеркивали идейную и творческую общность Пушкина и Гоголя.

За «Вечерами на хуторе близ Диканьки» идет сборник «Миргород» (1835) - крупнейший шаг в развитии русского реализма и утверждение нового художественного метода. Не случайно Гоголь дал «Миргороду» подзаголовок «Продолжение вечеров на хуторе близ Диканьки», подчеркнув идейно-художественное единство циклов. Здесь взят принцип контраста жизни народной и мелкопоместной, а также различные эпохи национального бытия – прекрасное прошлое и безобразное настоящее, то есть проявился философский историзм, вальтер-скоттовское начало творчества писателя. Изображение народного движения и нравов, любовная интрига, судьбы героев – суть исторических романов В. Скотта. По определению Белинского, Гоголь «вышел из Вальтера Скотта», который был «провозвестником века, давший искусству историческое направление».

Сборник «Миргород» очень важен с точки зрения компаративистики – это подражание или пародирование немецких романтиков. В этом сборнике у Гоголя зарождается важная тема творчества – тема города (Миргород). На Западе об этом раньше заговорили и эта тема вечна. (Блок, Есенин, Маяковский обратятся к этой теме). «Миргород» очень показателен и в плане проблем, и в плане решения этих проблем, и в плане развития и углубления принципов реализма и народности. «Миргород» очень важное явление в мировой литературе. Композиция «Миргорода»: четыре повести. Первая часть: «Старосветские помещики» (идиллия), «Тарас Бульба»; вторая часть: «Вий», «Повесть о том, как поссо-



рился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем» - история и современность.

Почему именно такая композиция? «Старосветские помещики» - идиллия. Здесь продуманное сопоставление. Пушкин в «Евгении Онегине» развивал тему помещиков. Гоголь был традиционен, шел по намеченной дороге. Его интересует помещичий быт. Добродушие, искренность, нравственная чистота старосветских помещиков, их спокойно усадебная жизнь противопоставлены пошлому, корыстолюбивому миру чиновников и дельцов. Мы сочувствуем старичкам – радушным хозяевам Афанасию Ивановичу и Пульхерии Ивановны и смеемся над ними – «смех сквозь слезы», но очень страшная концовка – наследники разорили помещичье добро. Показав распад, гибель патриархального помещичьего хозяйства, Гоголь ударил по помещичьей России, по крепостничеству, идиллии не вышло. Какая это идиллия? От идиллии до убогости – вот положение в России. Вопрос: что же ждет Россию в будущем? Россия крепостная, главная сила – помещичий мир. Гоголь показывает губительное действие крепостной системы и приходит к грандиозным и опасным выводам.

Подчеркнем, что для Гоголя, как и для его поколения в целом, ориентация на немецкую философию была непрерываемой, о чем, в частности, свидетельствует отзыв писателя о Канте, Шеллинге, Гегеле. Все эти представления открыли путь критическому осмыслению социальной, крепостнической специфики русской жизни через постижения национальной самобытности ее настоящего, прошлого.

Далее произведение на историческую тему – героическая эпопея из жизни и борьбы украинского народа с польской шляхтой – «Тарас Бульба» – как называли «илиада малороссии» – в ней русские и зарубежные источники. Го-

голь искал аналогии. Повесть «Гетман» (у Гоголя «Гетьман») – это реальная историческая повесть, в центре – нежинский полковник, которого Гоголь, вероятно, знал – претворяет «Тарас Бульбу». Пушкинская тема – власть и народ («Борис Годунов»). И Гоголя очень интересовало это соотношение: власть и народ. У Гоголя народ – постоянный персонаж во всех произведениях (пушкинское отношение к народу – надо думать о судьбе народа). Эстетические и исторические воззрения Гоголя в 30-е годы сложились под воздействием Пушкина (письма Гоголя к Пушкину и о Пушкине, их личные отношения, статьи и высказывания Гоголя о великом национальном поэте, мысли Гоголя о народности Пушкина в статье «Несколько слов о Пушкине», творческое влияние: «Повести Белкина» Пушкина и «Вечера на хуторе близ Диканьки» Гоголя; «Пиковая дама», «Медный всадник» и Петербургские повести; «Борис Годунов», «Капитанская дочка», «История Пугачева» и «Тарас Бульба»).

«Тарас Бульба» – внешне романтическая повесть. Здесь романтическая антитеза героического прошлого и пошлой современности, особый колорит. Гоголь увлекся историей славянства, изучал исторические источники и соединил историческую правду с художественным вымыслом. Пушкин начало «Тараса Бульбы» признал достойным. Повесть-эпопея «Тарас Бульба» – крупное достижение историзма в русской литературе. Ощутимо влияние Вальтера Скотта – английская ветвь романтизма. Но Гоголь, оттолкнувшись, идет дальше вальтерскоттовской традиции изображения сложных сюжетных линий, показа малопримечательного героя, оказавшегося в центре исторических событий. Гоголь ценил «занимательность» рассказа Вальтера Скотта и его умение замечать самые тонкие оттенки, к этому присоединил бы шекспировское искусство развивать



крупные черты характеров в тесных границах...» («Шлецер, Миллер и Гердер», 1834). Эту задачу осуществил Гоголь в повести «Тарас Бульба». Тема повести – борьба за независимость, народная война, герой – человек большой воли, готовый отстоять ценой своей крови Родину.

Вторая часть. Почему «Вий»? – Белинский объяснил, что это романтизм Гоголя. Эта повесть больше других связана с «Вечерами...». Гоголь в «Вие» противопоставил свои романтические мечты и русскую действительность. В «Вие» можно проследить связь с балладами В.А. Жуковского. Сохранилось письмо Гоголя к Жуковскому: «Ведь без чертей, ведьм тоже не обойдешься!» Хома Брут – мирный философ обречен на гибель, потому что символами жизни часто выступают страшные, демонические силы. В содержании повести соединилось реальное и условно-романтическое. Автор противопоставил здоровые жизнеспособные силы свободлюбовного народа (Хома Брут) злему фантастическому началу, связанному с правящим сословием (панночка-ведьма). Повесть «Вий» завершает фольклорную линию «Вечеров на хуторе близ Диканьки».

И последнее произведение сборника – нравоописательная «Повесть о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем» – в названии звучит прочная повторяемость обыденного. Необходимо отметить внутреннюю компаративистику: повесть В.Т. Нарезного «Два Ивана» (1825). Белинский писал, что «Гоголь умеет блестяще возвеличить человека, но и сурово наказывать». Действие происходит в Миргороде, где люди ничем не занимаются, время проводят зря. Ссора и многолетняя тяжба между двумя персонажами повести – проявление «пустоты» и бессмыслицы» жизни «существователей». Герои – эти два существа – ничтожны, нравственно пусты.

Что здесь отличает человека от жизни окружающей природы? Ничего. Так жить нельзя – пушкинское решение этого вопроса. Грустная фраза заключает повесть: «Скучно на этом свете, господа!» Здесь сожаление о людях, которые теряют свое человеческое достоинство, бездуховны.

Комическая противоречивость жизни ощутима в образе рассказчика, который рисует мир вещей таким, что если бы раздуть шаровары Ивана Никифоровича, то можно было бы поместить в них двор со всеми амбарами, и что если хорошенько представить бекешу Ивана Ивановича, то можно вполне узнать ее хозяина. Вещь превращается в почти живое существо – в персонаж и в свою очередь человек – в вещь, внутреннее умирание бездуховного человека – это художественное открытие Гоголя. Это подхватят Салтыков-Щедрин, Чехов, Горький.

Прав был Белинский, придав этому большое значение. Это не проявление пессимизма, а показ застоя и отсталости провинциальной жизни. Белинского интересовала тема народа, судьба народа, судьба России. Белинский в статье «О русской повести и повестях Гоголя» (1835) скажет, что у нас есть своя национальная эволюция, и она отражает подъем, а вершина – повесть Гоголя «совершенно реалистическая» (антикрепостническая, возбуждающая мысль) и обосновал, что в России возникла новая литературная школа – гоголевская, связал это с возникновением «натуральной школы», которая сыграла огромную роль в развитии западной литературы. Это общепризнано.

Историко-культурная и театральная жизнь России того времени отразилась и на Гоголе. Любовь Гоголя к театру еще раз сказалась в трех пьесах (1832 – 1836 гг.): «Владимир третьей степени» – не закончил, «Женитьба» – широко из-



вестна и Комедия «Ревизор» - одновременно писалась со сборником «Миргород». Гоголь развивает традиции общественной комедии Фонвизина и Грибоедова. Гоголь, как никто другой, чувствовал человеческую пошлость, его влекло к наблюдению общества, - на первых шагах своего поприща он берется за сатиру и комедию.

В 1836 г. комедия «Ревизор» была поставлена на сцене Александрийского театра. Сюжет - «русский чисто анекдот» подсказан Пушкиным. Предшественниками Гоголя-драматурга были Фонвизин и, особенно, Грибоедов. Гоголь обновляет русский театр. Автор еще больше отражает характер в речи героев, речь варьируется в зависимости от ситуации. Принцип комизма проявляется в языке: контраст между выражением и выражаемым, между важностью повествования и незначительностью того, о чем говорится. После Гоголя утверждается в драматургии социально-психологическая характеристика речи персонажей. Сила комедии и в смысле речей, и в сюжете, и в психологическом богатстве, динамизме характеров. «Ревизор» - комедия социальная, направленная на высмеивание общества, - величайшее явление мировой драматургии.

Гоголь пишет Петербургские повести между 1834 и 1842 гг. (сам Гоголь не объединял их общим названием) - это «Невский проспект», «Нос», «Портрет», «Коляска», а также «Записки сумасшедшего» и «Шинель». Место действия Петербург - отсюда и название цикла, а также их единство в содержании, в социальном смысле. В 30-е годы XIX века были созданы повести о Петербурге Пушкина, Марлинского, Павлова. В литературу вошел образ гоголевского Петербурга как город резких социальных контрастов и внутренних конфликтов.

В «Петербургских повестях» была основа миропонимания - показать про-

творечия города. Тема города «зачалась» на Западе, но так остро развернулась в русской литературе. Огромные социальные выводы сделал Золя. Пушкин скромно затронул тему города, Гоголь развернул ее, начиная с первых своих произведений. Социальные структуры, социальные атмосферы Петербурга - в центре его повестей.

«Невский проспект» - первая повесть в цикле, «Шинель» - последняя. Обрамление - одинаковый социальный облик. Идейная направленность повести «Невский проспект» - протест против темных сторон действительности. В «Невском проспекте» нет трагедии, но в повести «Нос» обозначена тема «маленького» человека (первоисточник - фольклорный). Повести начинают обличать пошлость столичных чиновников. Получает развитие тема «маленького» человека и в «Записках сумасшедшего», и, особенно, в повести «Шинель» (1842) - выдающемся достижении «натуральной школы».

Гоголь писал «Шинель» по реальному факту: услышал на вечеринке комический случай, как один человек очень долго копил на ружье, купил очень дорогое, хорошее ружье, которое утонуло на первой же охоте. Гоголь рассказал об этом факте, но в каком социальном аспекте, в каком развитии! Нет, не достаточно ограничиться описанием несчастного человека. (Григорович в произведении «Антон Горемыка» описал, но не поставил глобальных вопросов. И в зарубежной литературе того времени масса описаний, но не показан путь, не показан выход).

Для титулярного советника Акакия Акакиевича Башмачкина - «вечного титулярного советника» - новая шинель стала смыслом его жизни, обозначила стертость личности. Башмачкин, разувившийся в справедливости, вызывает в читателе сочувствие. Знаменитая фраза



его «Оставьте меня, зачем вы меня обижаете?» – звучит лейтмотивом гуманистического искусства прошлого. Образ Башмачкина – классический, вечный в русской литературе. В отличие от Пушкина у Гоголя социальный рост, серьезное развитие темы «маленького» человека, темы человеческого страдания. Дело Акакия Акакиевича кончилось неудачно – вот социальная проблема, и Гоголь проводит мысль, что система губит слабых и портит сильных. Образ оказал большое влияние на Достоевского, Короленко, Чехова. Открытие Гоголя – в обобщении. Повесть сконцентрировала все лучшее, что есть в петербургском цикле Гоголя. Это произведение – символ реалистической гоголевской школы в русской литературе. Недаром сказал Ф. Достоевский «Все мы вышли из «Шинели», и образ Петербурга в «Преступлении и наказании» Достоевского эстетически связан с гоголевским образом.

Гоголь увлекался живописью, общался с кругом петербургских художников (Венециановым, Мокрицким, Брюлловым). Знакомство с художником А.А. Ивановым повлияло на редакцию повести «Портрет». Тогда же Гоголь начал писать и «Мертвые души» – сам Гоголь назвал ее поэмой, так как много лирических отступлений, имеющих значение для идеи произведения. Первый том – в 1835-1841 гг., в 1842 году опубликовал. Гоголь уехал за границу в 1837 году и был до 1839 года. Он посетил Швейцарию, Францию (Париж), Италию (Рим). Гоголь изучает итальянский язык и литературу. Итальянские впечатления отразились в художественных произведениях («Рим», «Ночи на вилле»). Гоголь сближается в Риме с кружком русских художников Моллером, Иорданом, Шаповаловым, Рихтером, подружился с А.А. Ивановым. По приезду из-за рубежа он встречался с Пушкиным, Лермонтовым. Гоголь долго работал над вторым

томом. Он не мог найти положительного идеала, положительной стороны жизни. Против Гоголя ополчилась вся литературная критика, кроме Белинского. В 1845 году неудовлетворенный Гоголь сжег главы второго тома, над которыми работал около пяти лет. Потом Гоголь начал писать заново и второй раз, уже отредактированный том (в 1852 г. – за 10 дней до смерти), опять сжег (уцелевшие в черновиках отдельные главы – пять глав второго тома опубликованы в 1858 г.). Случайно ли это? Проблемно-тематически «Миргород» связан с этими произведениями. «Петербургские повести» и «Мертвые души» – сущность периода: «натуральная школа» уже существовала – борьба с романтизмом.

Белинский и Чернышевский подчеркивали новшество: социальный уклон – эта «натуральная школа» (термин «натуральная школа» принадлежит Булгарину) была очень необычна – пересмотр жанровых систем. Например, «Ревизор» – какой жанр? Отдельные поэтические принципы: «смех сквозь слезы» – не Гоголем придумано (Сервантес «Дон Кихот», Шекспир, Гете «Фауст»). Приложили этот термин именно русские литераторы – очевидна компаративистика. Гоголевский юмор, сочетание фантастического и реального – это открытие чисто политического плана. Все писатели, идущие вслед за Гоголем, использовали фантастику, гротеск. Гоголь поставил проблему: человек в современном обществе, и современники Гоголя очень сильно почувствовали его силу и стали ему подражать. Ведь Гоголь – это традиции Пушкина (тема народа, контрастность жизни, крестьянство, помещичий мир, тема Петра, историческая тема). Пушкинская традиция – важнейший источник «натуральной школы».

Гоголь брал главные темы. «Мертвые души» – тематика, сюжет подсказаны Пушкиным. Вопросы человеческого



бытия поставлены именно в «Мертвых душах». Главный сюжетный мотив звучит анекдотично: покупка мертвых душ! Нелепость приобрела концентрированную форму. Покупка человеческих душ – пугающая необычность.

Огромная заслуга Гоголя в создании галереи типов. Собакевич – воплощение косности и дубовости – испытывает какое-то «беспокойство» и дубовая мебель в его доме была «беспокойного свойства». «Манилов – воплощение человека... так себе, ни то, ни се, ни в городе Богдан, ни в селе Селифан» – классический образ тунеядства, праздной мечтательности, приторности и бесхарактерности. Дальше герои еще больше индивидуализированы: игрок и кутила, скандалист и дебошир Ноздрев, «дубиноголовая и мелочная Коробочка», ну а Плюшкин – это величайший мировой образ – олицетворение скупости и более того скарденности и духовного распада, превращения человека в «прореху на человечестве». Помещики стали обузой жизни крестьян – это было смелым заявлением для того времени. Образы в «Мертвых душах» более типичны, чем в остальных произведениях Гоголя. В поисках положительных образов Гоголь находился всю жизнь, так и не найдя.

Гоголь построил «Мертвые души» по «Божественной комедии» Данте, состоявшей из «Ада», «Чистилища» и «Рая». Три части – религиозно-этическая проблема. Данте меньше интересовался загробной жизнью, чем реальностью. «Это образец, эталон эпической поэмы», – писал Белинский о «Божественной комедии» Данте. Заметим, что первое печатное издание «Божественной комедии» появилось приблизительно в 1472 или 1502гг. Екатерина II имела экземпляр первых публикаций. В России очень поздно стали переводить «Божественную комедию» Данте, пользовались иностранными изданиями. В 40-е гг. XIX

века появился первый прозаический перевод «Ада» (о переводчике почти ничего неизвестно).

В России вечно отставало законодательство. И этим и воспользовался Чичиков – герой времени, проникнутый жаждой обогащения, неразборчивый в средствах, человек новой формации. Павел Иванович Чичиков – ловкий «приобретатель» – хотел заложить «мертвые души» в банк и иметь с этого дела деньги, прибыль, так как «мертвые души» нигде не значились. Поэма разоблачает противоречия русской жизни, крепостническую действительность. Звучит тревога о судьбе России, в писателе заговорило чувство социального гражданина. Пушкин по прочтению первых строк воскликнул: «Боже! Как грустна наша Россия!»

«Божественная комедия» повлияла на Гоголя, и в «Мертвых душах» три части. И не роман, а поэма – повторение «Божественной комедии». «Если Данте в мертвецах изобразил живых людей, своих современников, то русский писатель запечатлел в живых помещиках «Мертвые души». Результат сложной художественной метаморфозы, однако, у того и другого получился во многом сходным» (2, 141). Католическая церковь: «Ад – Чистилище – Рай», православная церковь: «Ад – Рай». Гоголь идет на заимствование вопреки православной церкви. Отступил ли Гоголь от трех частей? Нет! Просто он не сумел их довершить. Первая часть была написана очень сильно. «Чистилище», т.е. вторая часть была в рукописях, которые Гоголь сжег, так как нет пути очищению от скверны для этих помещиков. А «Рай» – это фантазии. В мажоре заканчивается первый том этой удивительной книги, в тональности, определяющей ее жанр – «поэма».

И в личной жизни Гоголя произошли изменения (второй период жизни в Италии). Параллельно «Мертвым



душам» Гоголь хотел издать книгу «Очерки об Италии», но нам известен лишь очерк «Рим», полный тонких наблюдений над жизнью Италии и Франции. Гоголь отталкивается от опыта Пушкина: если возможен «роман в стихах», то почему бы не быть «поэме в прозе»? (3). «Мертвые души» – это не роман в традиционной форме, не большая эпопея в гомеровском стиле – нет крупных исторических событий, но все же эпопея в смысле воссоздания типов и социальных нравов: «хотя с одного боку», «но вся Русь».

В 1842 г. вышли «Мертвые души», и в конце жизни – «Авторская исповедь» 1847 г., в которой Гоголь определил задачи, поставленные им перед собою при создании второго тома «Мертвых душ». Если в первом томе он показал правдивую картину духовного омертвения России, то во втором – ставилась другая задача: обозначить положительное, здоровое начало в русском человеке. Над вторым томом Гоголь работает в состоянии нервного кризиса, духовной драмы. Ответ на вопрос о путях дальнейшего развития России оказался ошибочным. Но мировое значение Гоголя в целом определяется не возможностью применить его образы к зарубежным явлениям, не влиянием на писателей, а новизной и своеобразием вклада в мировую литературу. Глубоко национальные содержание и форма произведений писателя – определяющий фактор мирового признания его творчества.

Книга «Выбранные места из переписки с друзьями» (1846) выразила настроение внутренней неудовлетворенности, сомнения, попытку пересмотра своей писательской деятельности. Автор книги выступил с защитой крепостного права и монархии. Свое отношение к «Выбранным местам...» В. Белинский высказал в открытом «Письме к Гого-

лю», которое он продиктовал больной, находящийся на лечении в Германии.

Гоголь изменил прогрессивному идейному направлению, отказался от своих произведений. Белинского настроил этот отказ, и он подверг сокрушительной критике программу Гоголя. Белинский думал о судьбе его произведений. «Письмо» было запрещено, т.к. это был серьезный документ против царизма. «Выбранные места...» вызвали отрицательное отношение современников, и Гоголя это повергло в уныние, добавилось еще нервное расстройство. Гоголь стал угасать. Умер в Москве в 1852 году, измученный болезнями, в полной нищете. Он, по словам И. Тургенева, «своим именем означал эпоху в нашей литературе».

В конце 90-х годов XIX – начале XX века продолжается борьба между писателями и критиками разных направлений вокруг Гоголя и за Гоголя. А.Л. Волынский, В.В. Розанов, Д.С. Мережковский выступали против Белинского, Чернышевского и Гоголя, извращали смысл творений, по их словам, непонятного «гениального безумца», религиозного мистика, заявляя, что Гоголь бессознательно воспроизводил окружающий мир в виде иррациональных символических фигур, не имеющих ничего общего с русской действительностью. Мережковский делал сенсационные заявления, творчество Гоголя рассматривал как выражение противоборствующих в писателе начал, связанных с богом и чертом. За старшими предшественниками в оценке Гоголя последовали их продолжатели – символисты и Ф. Аннинский, Н.Н. Минский, Веч. Иванов, А.Белый и др., рассматривая творчество писателя в отрыве от развития общества, социальной жизни. А.Белый ставил также вопросы изучения художественной формы гоголевской прозы, но в не зависимости от ее содержания. В.Я. Брюсов



– видный представитель русского символизма – в оценке Гоголя занимал своеобразную и противоречивую позицию. В статье «Испепеленный» (1909 – год столетия со дня рождения Гоголя) Брюсов в сущности повторил уже высказанные символической критикой оценки Гоголя как мистика и предшественника символизма, вместе с тем отметил гоголевскую романтику, поэтическое мастерство, образность языка и стиль художника. В потоке критической литературы о Гоголе (реакционной и демократической) поднимались вопросы о сущности его творчества. Л.Г. Короленко выступал против искажения подлинного облика писателя, раскрывая причины творческой и духовной трагедии Гоголя, подчеркивая плодотворное влияние на него художественного гения.

В эти же годы на страницах печати против модернистского истолкования Гоголя выступают М.Горький, А.В. Луначарский, В.В. Воровский, Л.Н. Войтовский и др. Горький в оценке Гоголя в различное историческое время подходил по-разному, однако неоднократно указывал историко-литературное и мировое значение его произведений. Луначар-

ский отмечал близость ранних рассказов Горького с украинскими повестями Гоголя в живописании природы, в создании образов простых людей из народа. Поистине Н.В. Гоголь оказал «большое влияние на развитие русской литературы и искусства вообще».

Литература

1. Николаев П.А. Художественные открытия Гоголя и русская литература // Гоголь и литература Советского Союза. – Ереван, 1986.
2. Федотов О.И. История западно-европейской литературы средних веков. – М., 2003.
3. Подр. см. Машинский С. Художественный мир Гоголя. – М., 1979.

Сведения об авторе

Чанкаева Татьяна Азаматовна, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы Ставропольского государственного педагогического института. Сфера научных интересов – межлитературные связи, межкультурная коммуникация, русская и северокавказская литературы. Имеет 110 публикаций, в том числе 2 монографии и 2 учебно-методических пособия.

* * *

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОМ ЧЛЕНЕНИИ БЫТИЙНЫХ НОМИНАТИВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ТЮРКСКИХ ЯЗЫКАХ

З. А.-Д. Биджиев, Т.А. Чанкаева

Номинативные предложения в силу своей лаконичности, относительно свободной лексической наполняемости, гибкости семантической структуры, функционирования в различных стилях являются одними из широко употребляемых в языке, что, безусловно, свидетельствует в пользу того, что они занимают значительное место в системе синтаксиса, поэтому им необходимо уделить должное внимание. Исследование того, как языковая картина мира отражается на грамматическом уровне, составляет актуальную задачу современной лингвистики. Кроме того, несмотря на обращение современного языкознания к функциональному аспекту языка, коммуникативная лингвистика в тюркологии как направление только начинает формироваться. В связи с этим, изучение функционирования номинативных предложений является необходимым и не менее актуальным.

Выделение областей бытования или бытия отражает структурирование мира, пространства в представлении человека. Носитель языка, структурируя бытие, ограничивается, в первую очередь, возможностями собственного и непосредственного восприятия пространства, для него важна принципиальная возможность познания окружающего мира, поэтому в зону осмысления чаще всего попадают объекты, находящиеся в обозримом, знакомом пространстве.

Может быть актуализовано имя бытующего предмета. Такая актуализация возможна в тех случаях, когда ясно, что нечто есть, необходимо же отнести это нечто к определенному понятию. Актуализованные предметно-конкретные имена могут выступать без локализатора как стилистически маркированная разновидность бытийного предложения: *Ахшам. Ёл. Чёл. Сув ягъа... Къамушланы башлары, Къушлардай, Къанат къагъа* (Атав) «Вечер. Дорога. Степь. Мокрый берег... Макушки камышей, словно птицы, машут крыльями».

Для бытийных предложений с локализатором — фрагментом мира и конкретно-предметным именем — особенно характерна актуализация локализатора, при которой в качестве исходного пункта сообщения дано имя предмета, а в качестве сообщаемого — указание на область бытия. Активность в речи локальных предложений, построенных по бытийной схеме, легко объяснима: постоянно существует коммуникативная потребность определить местоположение множества предметов.

Событийные имена называют явления, характерный признак которых — применимость к ним временного параметра: события имеют временную протяженность и могут быть ориентированы на временной оси: *Сувукъ къыш гече... Къар басгъан шып бав. Тербенмей къата акъ тал къаршымда* (Атав)

Поскольку события всегда ориентированы не только в пространстве, но и во времени, в группе локализатора часто



выступает темпоральный показатель: *Бугюн Къумукъ театрда концерт. Эр-теден ахшам болгъунча тренировкалар* (И.Х.Хамавов) «Сегодня в кумыкском театре концерт. С утра до вечера репетиции».

Темпоральный показатель при событийном имени может ощущаться как более нужный по сравнению с собственно локализатором, и тогда он выступает один, ср.: *Гъар гюн бир янгылыкъ* (К.Абуков) «Каждый день одна новость». *Гъар гюн къоркъунчулукъ* «Каждый день опасность».

Различаются бытийные предложения о субъектных и о безличных событиях. Субъектные или личностные события — это такие события, в которые вовлечены люди — активные участники этих событий: *Пассажирилеге де уллу четимлик* (И.Ибрагимов) «Для пассажиров тоже большие неудобства». *Баягы шо дос кампания* (И.Ибрагимов) «Та самая дружная кампания».

Поскольку в событиях участвуют лица, то в бытийные предложения такого типа может быть включен личностный локализатор. *Бизин школа ремонтда* (И.Ибрагимов) «Наша школа на ремонте». *Хоншу юртда той* (М.Ягъияев) «В соседнем селе свадьба»

Важной особенностью бытийных предложений о субъектном событии является употребление конкретно-предметной лексики в событийном осмыслении: *Булар уручулар тюгюл. Байбийни дазусуз зулмуларына баш гётерип тав-ташгъа барып сыйынган къоччакъ уланлар. Булагъа кёмек, ярлы халкъгъа кёмек* (А.Салаватов) «Они не воры. Храбрецы, выступившие против безграничного гнёта богатей, и скрывающиеся в горах. Им помощь — бедному народу помощь».

В предложениях о безличных событиях сообщается о состоянии среды, стихийных явлениях, времени, общей

ситуации, т.е. о событиях, в которых человек не принимает непосредственного активного участия:

*Артында агъачлыкъ,
Алдынгда шагъар.
Юртларынг ярата
Ярыкълы яшав* (Аткъай)

К высказываниям о ближайшей предметной сфере человека относятся сообщения о том, как человек одет, что он держит в руках, что у него в сумке или портфеле и т. п. Локализатор может быть оформлен разными пространственными послелогоми, чаще всего используется местный падеж существительных. *Анам язны узагъында кохозда ишлеп турду...Хуржунда этмек, бишлакъ, кажин булан сув. Къолунда оракъ. Уьстюнде гъали де къаралар* (М.Ягъияев) «Всё лето (моя) мама работала в колхозе. В мешочке хлеб, сыр, в кувшине вода. В руке серп. На ней всё ещё траур».

Раскрытию сущности номинативного предложения в немалой степени может способствовать следующая интересная мысль В.С.Юрченко: "Номинативное высказывание появляется в результате взаимодействия актуального и грамматического членения предложения. Оно представляет собой законченную монорему, грамматическим компонентом которой является подлежащее. Темой для этой моноремы непосредственно служит то или иное явление внеязыковой действительности. Если смотреть с широкой позиции коммуникативного мышления, то можно отметить, что в номинативном высказывании происходит слияние, синтез виртуального логического субъекта (предмета) и актуального логического предиката (ремы)" (6, 79). С этим трудно не согласиться. Ср., например, следующие конструкции: *Къыш гелди. Тавда сувукъ эди* "Пришла зима. В горах было холодно" // *Къыш. Тавда сувукъ.* "Зима. В горах холодно". Они передают одну и ту же ситуацию,



генетически близки друг другу. Анализируемый языковой материал приводит нас к выводу, что в результате сжатия двусоставного предложения образуется односоставное именное (номинативное) предложение. Если принять во внимание лаконичность и функциональные особенности номинативных построений, то они "стремятся" к выражению в своей структуре главного члена, который не оформляется аффиксами сказуемости.

Оценочная лексика семантически неконкретна; она может быть отнесена к разнообразным категориям событий, поэтому естественно, что включающие ее бытийные предложения не составляют самостоятельного сообщения.

Сообщаемым в бытийных предложениях может оказаться и локализатор, обозначающий область бытия. Подобное перенесение коммуникативного фокуса, однако, не характерно для собственно бытийных предложений. Можно сказать, что оно противоречит их коммуникативной природе: бытийное высказывание опирается на локализатор как на известное, локализатор служит отправным пунктом сообщения; имя в бытийных предложениях лишено определенности: оно не относится к предмету, знакомому обоим собеседникам. Между тем сообщения о местонахождении того или другого предмета сосредоточивают новую информацию в обстоятельном слове, а имя (субъект сообщения) обычно указывает на вполне конкретную вещь:

[У м а л а т]. *Къююнз къайда?*

[С а л и г а т]. *Салатавда*
(А.Салаватов)

«[У м а л а т]. Где (твой) баран?

[С а л и г а т]. У Салатава».

— *Къаргъа къайдадыр?* - деп со-
рай.

— *Къаргъа яр ягъада,* — дей
жымчыкъ (Х.А.Я.) « — Где ворона? —

спрашивает. — Ворона на краю обрыва, —
отвечает птичка».

В ряде ситуаций, однако, актуализация обстоятельного слова в бытийном предложении допускается. Это происходит, во-первых, когда говорящий спрашивает о местонахождении неопределенного предмета, не будучи уверенным в самом его существовании в данной области; во-вторых, когда речь идет о местах распространения представителей тех или других видов естественных объектов. Наконец, в-третьих, это регулярно происходит в сообщениях о лицах (личной сфере), имеющих посессивное или реляционное значение (1, 65). Рассмотрим подробнее названные ситуации.

Запрос о местонахождении может относиться к предмету, неизвестному говорящему: *Къайда мунда тюкен?* «Где здесь магазин?» Такой вопрос наиболее естествен, когда речь идет о функциональных классах объектов и говорящему бывает безразлично, каким именно объектом он воспользуется для достижения своей цели.

Если бы говорящий искал конкретный предмет, он построил бы вопрос по собственно локальной модели: *Къайда сени макъаланг?* Где твоя статья?; *Къайда сени ачгъычларынз?* Где твои ключи? Даже тогда, когда речь идет об эмпирически незнакомом говорящему, но единичном предмете, вопрос оформляется по локальному образцу: *Больница къайда?* «Где больница»? Уникальность для данного фрагмента мира искомого предмета придает ему определенность. Глагольный компонент *бар* «есть» поэтому употреблен быть не может.

Выделение областей бытования или бытия отражает структурирование мира, пространства в представлении человека. Носитель языка, структурируя бытие, ограничивается, в первую очередь, возможностями собственного и не-



посредственного восприятия пространства, для него важна принципиальная возможность познания окружающего мира, поэтому в зону осмысления чаще всего попадают объекты, находящиеся в обозримом, знакомом пространстве.

В кумыкском языкознании нет ни одной специальной работы, посвященной синтаксической природе односоставных и двусоставных предложений. С точки зрения Н.С. Валгиной, не только грамматический фактор важен для формирования номинативного предложения. В создании таких структур не последнюю роль играет семантическая природа имени, так как «номинативное предложение лексически ограничено словами, способными передавать значение бытийности (2, 170). На это обращают внимание и авторы «Граматики современного русского литературного языка» (3; 5), которые, рассматривая структурную схему Nп, указывают что схема таких предложений ограничена словами, в силу своего значения способными передавать бытийность (экзистенциальность).

Н.Д. Арутюнова полагает, что классические бытийные предложения состоят из трех компонентов: «один из них фиксирует область бытия или пребывания, другой указывает на бытующий в этой области объект или класс объектов, третий на факт бытия, пребывания, наличия (1, 212). В отличие от Н.Д. Арутюновой, мы рассматриваем бытийные односоставные предложения, поэтому третий компонент, утверждающий идею бытия, как самостоятельный структурный элемент, у них всегда отсутствует. Идея бытия сливается с идеей существующего объекта, что касается нераспространенных бытийных предложений, то у них отсутствует и первый компонент, относящийся к области бытия.

В данном исследовании для выделения тематического и рематического

элемента в бытийных предложениях сопоставляемых языков предлагаются три критерия:

1) контекстный критерий – это, в сущности, критерий «новизны», основанный на принципе упоминания в предшествующем контексте;

2) синтаксический критерий, для которого основным является порядок слов, линейное расположение элементов предложения;

3) лексико-морфологический критерий, предполагающий выделение таких формальных средств, которые способствуют однозначному восприятию сообщения (4, 10).

Коммуникативные возможности бытийных предложений в кумыкском языке достаточно разнообразны, однако чаще всего актуализацию получает имя бытующего предмета вместе с бытийным глаголом, что объясняется, по-видимому, желанием носителя языка акцентировать внимание собеседника не только на том, какие именно объекты бытуют в том или другом фрагменте мира, но и на самой идее существования, на том, что эти объекты действительно были (есть): *Бу шагьарда дагьы да Ибрагим деген бир уллу бай гиши бар эди* (Р.Расулов) «В этом городе жил еще один богатый человек по имени Ибрагим».

Расширение синтаксической структуры бытийных предложений путем введения определений вызывает появление дополнительного значения – значения характеристики - и ведет к усложнению характера номинации объекта, о котором идет речь (распространение бытийных предложений при применении определений создает условия к преобразованию данных конструкций в предложения со значением характеристики): *Муну Алаутдин деп бир уланы, Зубайдат деп бир кызы бар эди* (ХАЯ)



«У него был сын по имени Алавутдин и дочь по имени Зубайдат».

Актуализацию в этом случае получает имя бытующего предмета вместе с определением.

Присутствие позиции наблюдателя – один из наиболее существенных признаков семантики номинативных предложений. Такие предложения позволяют представить события как происходящие здесь и сейчас, то есть создают образ непосредственного восприятия.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл: логико-семантические проблемы. – М., 1976.
2. Валгина Н.С. Синтаксис современного русского языка. – М., 1991.
3. Грамматики современного русского литературного языка. – М., 1970.
4. Лагута Н. В. Бытийные предложения в русских говорах Приамурья: структура, семантика, функционирование. Автореф. дис. ...канд. филол. наук. – Томск, 2004.
5. Русская грамматика. – М., 1980.
6. Юрченко В.С. Космический синтаксис. Бог. Человек. Слово. Лингвофилософский очерк. – Саратов, 1992.

Сведения об авторах

Биджиев Заур Алим-Джашарович – соискатель, старший преподаватель Карачаево-Черкесского государственного университета.

Чанкаева Татьяна Азаматовна – доктор филол. наук, проф. СГПИ.

* * *



РАЗВИТИЕ ИДЕИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

О.В. Крупина

Лингвисты, занимающиеся проблемой межъязыковой коммуникации, выдвинули специальную программу исследования, называемую *диалогом культур*, к которой примыкает проблема *трансляции культур*. В эту программу включаются часто разноплановые исследования, опирающиеся на не вполне еще скорректированную терминологию, включая сам термин «культура».

В теории межкультурной коммуникации отражается происходящая «здесь и сейчас» смена научной парадигмы. Здесь излагаются старые проблемы в новом ракурсе и активизируются некоторые новые в аспекте смыслопорождения и восприятия.

Социокультурная детерминация языковедческого теоретического знания определяется естественной антропологической направленностью подготовки специалистов по языку: переводчиков, педагогов, филологов, психологов, культурологов и т.д. Культура – это прежде всего реализация теоретической универсальности человека, она оказывает управляющее воздействие на развитие научного познания.

Если прежде литературоведы перенесли акцент своих научных изысканий с проблемы произведения как некоего целого, обладающего устойчивой структурой на подвижность текста как процесса структуризации, то теперь художники действуют как ученые исследователи, пролагающие пути смыслообразования. Они сразу заявляют, что не считают своей задачей нахождение единственного смысла. Они переживают свой текст вместе с читателем, подчеркивая его множественность, открытость процесса означивания.

Нечто подобное происходит и с современными авторами, так полюбившими далекое прошлое. Определенные срезы средневекового мышления, в которых сосредоточился весь средневековый потенциал, востребованы современным философст-

вованием. Это связано с ориентацией на текст в его качестве произведения и на смысле текста с его пониманием логики как тео-логики.

История человека (по Вл. Соловьеву) начинается с семьи, еще близкой к биологическому состоянию, названному «экономической ступенью». Ей противостоит та ступень человеческого развития, когда вместо чисто материального производства зарождается общение между собой всех человеческих индивидуумов, что называется «политической ступенью», и, наконец, возникает ступень духовного общения людей, которая называется «церковью».

Уже основоположники языкознания в первой половине XIX века установили, что язык есть не дело, но действие, деятельность. Язык есть орудие человеческого общения, язык есть движение.

Объектная и предметная область новой формирующейся дисциплины – межкультурной коммуникации – очень широка. Знание ее необходимо не только гуманитариям, но и представителям точных и естественных наук. Лингводидактика выделяет несколько уровней знания языка, высшим из них является когнитивный аспект овладения языком, т.е. усвоение при изучении языка соответствующего данному этносу образа мира, его видения через призму социальной культуры. Соотношение языка и культуры – это большая междисциплинарная проблема. Ее решение возможно только усилиями многих, если не всех наук в прямом или опосредованном виде.

К началу XXI века язык в лингвистической литературе имеет весьма изменчивый «образ». У самого термина «язык» есть, по крайней мере, два взаимосвязанных значения: 1) «язык» вообще, т.е. язык как определенный класс знаковых систем; 2) конкретный, так называемый этнический «язык», некоторая реально существующая знаковая система, используемая в социуме, в некоторое время и в некотором пространстве.



(Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.)

Изменив взгляд на задачи лингвистической теории, порождающая грамматика переменила тем самым и взгляд на «творческий аспект» речевой деятельности. Язык следует рассматривать не «как застывший результат порождения, а как сам процесс порождения». С появлением генеративной грамматики и дальнейшей компьютеризацией лингвистики произошло изменение взглядов, лингвистику стали понимать как исследование работы мышления человека с языком.

Скорее всего результирующим понятием языка к началу XXI века следует считать определение: «Язык есть пространство мысли и дом духа». Его прообразом стало известное определение философа-экзистенциалиста Мартина Хайдеггера: «Язык – дом бытия», он еще добавлял: «Язык вместе с тем еще и жилище человеческого существа».

Функции языка представляют собой проявление его сущности, его назначения и действия в обществе, его природы, т.е. они являются его характеристиками, без которых язык не может быть самим собой.

Языку противопоставляется речь, дискурс – конкретное говорение протекающее во времени и облеченное в звуковую или письменную форму. Речь и язык образуют единый феномен человеческого языка, взятого в определенном его состоянии. Речь есть воплощение, реализация языка, который обнаруживает себя в речи и только через нее выполняет свое коммуникативное назначение.

Рассматривая речевую деятельность как единство общения и обобщения, А.А. Леонтьев отделил функции языка от функции речи. В сфере общения к функциям языка им отнесена коммуникативная, а в сфере обобщения – функция орудия мышления, функция использования общественно-исторического опыта, национально-культурная функция.

Важнейшее понятие межкультурной коммуникации – культура. Культура – это совокупность всех форм деятельности субъекта в мире, основанная на системе предпи-

саний, ценностей и норм, образцов и идеалов, это наследственная память коллектива, которая живет лишь в «диалоге» с другими культурами. Слово «культура» может иметь и антропологический смысл. В ее сферу входит то, что приобретено человеком и передано через систему воспитания. Если антропология – одна из первых наук о человеке и культуре, исследовавшая поведение человека, становление норм, запретов, табу, связанных с включенностью человека в систему социокультурных отношений, то антропологическая культура изучает категории, лежащие в основе человеческого мышления и составляющие суть культуры. Эта наука изучает культуру через систему символов, специфического человеческого способа познания и ментального структурирования мира.

Межкультурная коммуникация (адекватное понимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным культурам) – это интердисциплинарная наука, объединившая разные знания и направления в человеческой эволюции, но в первую очередь она базируется на культуре и коммуникации и затрагивает разные, иногда, кажется, непредсказуемые сферы. Социолингвистика, например, входит в круг вопросов, интересующих межкультурную коммуникацию, имеет своим предметом изучение форм существования языка в их социальной обусловленности, его общественных функций, связей языка с общественными процессами. Отечественная социолингвистика начиналась в 1920-х гг. и особенно активно развивалась в 1930-е гг. Она тесно связана с так называемой культурной революцией у нас в стране, сопровождавшей новые социальные, политические и национальные отношения. Основные проблемы, которые в то время стояли перед советскими социолингвистами, – это социальная обусловленность языка, социальные общности и формы речевого общения, язык деревни, язык города, выбор диалекта как основы литературного языка. Современный период развития социальной лингвистики начался с конца 1980-х гг. в связи с развернувшимися в стране процессами перестройки. Преобразования в языковой жизни народов СССР



повлекли за собой ряд проблем, решение которых потребовало не только практических мер, но и их теоретического обоснования. Основными из этих проблем стали следующие:

- мировой опыт организации языковой жизни в многонациональных странах и возможности его применения;
- юридическое регулирование языковой жизни страны, его положительные и отрицательные стороны;
- национальные языки, уровень их развития, реальные возможности их применения в разных сферах общения;
- языковые конфликты как компонент национальных конфликтов и возможность их предупреждения;
- языки многочисленных народов и возможность их поддержки в условиях переходного периода, расширение функций этих языков сохранение языков и культур многочисленных народов.

Теоретической основой этого процесса стало утверждение о том, что любое общество, любой социум стремится к одноязычию, двуязычие для него вредно, и потому его отвергли. Необходимость натурализации иноязычных жителей той или иной республики заставляет людей, проводящих языковую политику, ускорять процессы языковой интеграции путем срочного (в течение нескольких лет) распространения государственного языка среди разных языковых общностей. Этот процесс логично и естественно сопровождается нарушениями прав личности — отказом давать гражданство, лишением возможности работать в государственных учреждениях из-за незнания государственного языка, отказом в разрешении приватизировать квартиру и т.п. Таких фактов ущемления языковых прав личности можно было избежать, если бы был определен более длительный период проведения в жизнь законов о языках, постепенный плавный переход от двуязычия к одноязычию.

В республиках бывшего СССР предпочитают следовать опыту зарубежных стран в разных областях жизни общества. Однако международный опыт решения проблем в многонациональном государстве путем придания статуса официального и государст-

венного языка нескольким языкам одновременно в республиках бывшего СССР был проигнорирован. А ведь в мире, как известно, есть немало государств, имеющих несколько государственных и официальных языков — Канада, Швейцария, Бельгия, Сингапур. Реализация законов о языках в республиках бывшего СССР породила явные (Молдова) и скрытые (латентно протекающие) языковые конфликты в Казахстане, на Украине, в республиках Балтии. Для первичной социализации личности в микросреде (а это семья, соседи, сверстники в детстве) достаточно родного языка, семейного общения. В многонациональном же, многоязычном социуме для дальнейшей социализации нужно знать второй язык — язык межнационального общения, а для некоторых сфер организованного общения, например сферы науки, и третий язык, широко применяемый в этой сфере в разных странах. Таким образом, наиболее теоретически приемлемой функциональной моделью для большинства многонациональных стран является двуязычие, трилингвизм (национальный язык — язык межнационального общения — язык международного общения) или даже многоязычие. Именно такая модель языковой политики могла бы обеспечить бесконфликтность переходного периода, в основе которого лежат процессы распространения единого государственного языка.

В последнее десятилетие усилилось внимание к национальным культурам и языкам, одновременно с этим реализуется стремление разных народов расширить социальные функции национальных языков, повысить их роль в социальной жизни разных языковых общностей.

Подобно тому, как в культуре каждого народа есть общечеловеческое и этнонациональное, так и в семантике каждого языка есть отражение как общего, универсального компонента культуры, так и своеобразия культуры конкретного народа. Универсальный семантический компонент обусловлен единством видения мира людьми разных культур. Это принципиальное единство человеческой психики проявляется на разных уровнях семантической организации языков — от широких и устойчивых тенденций до



«точечных» универсальных явлений. Так, в любых культурах говорящие нуждаются в различении субъекта действия и его объекта, предмета и признака, тех или иных временных и пространственных отношений. Межкультурное сходство самих процессов языкового общения проявляется в том, что все языки различают говорящего и слушающего; все языки различают вопросы и утверждения; всюду в сообщение вплетаются модальные или эмоциональные оценки того, о чем идет речь или самой речи. В этом мире солнце «всходит» и «заходит» (а не земля поворачивается вокруг своей оси). Здесь смыслы «жаркий», «холодный», «теплый», «прохладный» сформированы человеческим восприятием лета и зимы, костра и ручья, живого и неживого. Во всех языках обозначения абстрактного и идеального в своих истоках восходят к обозначениям конкретного и материального (как и само слово «абстрактный» и его церковнославянское соответствие «отвлеченный»), в самых разных культурах человек называет новое с помощью прежде созданных имен — метонимически, метафорически, сужая или расширяя их семантику. Все это — проявления межкультурной общности языков мира и основа взаимопонимания их носителей. М. Хайдеггер писал, что при слове «картина» мы думаем прежде всего об отображении чего-то: «картина мира, сущностно понятая, означает не картину, изображающую мир, а мир, понятый как картина». Между картиной мира как отражением реальности и языковой картиной мира как фиксацией этого отражения существуют сложные отношения. На ее формирование влияют язык, традиции, природа и ландшафт, воспитание и обучение, другие социальные факторы. Языковая картина мира дополняет объективные знания о реальности, часто искажая их (достаточно взглянуть на различное толкование таких слов, как «атом», «точка», «свет», «тепло» и т.д.). Изучая семантику этих слов, можно выявить специфику когнитивных (мыслительных) моделей, определяющих своеобразие наивной картины мира. Естественная жизнь всякой самобытной культуры заключается в постоянном создании новых форм для выражения своего духа.

Рассмотрение национально-культурной специфики тех или иных аспектов или фрагментов картины мира зачастую осуществляется с разных позиций. Одни берут за исходное *язык*, анализируют установленные факты межъязыкового сходства или расхождений через призму языковой системности и говорят о языковой картине мира. Для других исходной точкой является *культура*, языковое сознание членов определенной лингвокультурной общности, а в центре оказывается образ мира.

Каждый язык по-своему членит мир, т.е. имеет свой способ концептуализации. Каждый язык имеет особую картину мира, и языковая личность обязана организовывать содержание высказывания в соответствии с этой картиной. В этом проявляется специфически человеческое восприятие мира, зафиксированное в языке.

Образ мира как основополагающая компонента культуры и является объектом этнокультурных исследований, а его предметом становится сознание носителей той или иной этнической культуры, которое в силу своей недоступности прямому изучению может познаваться только через различные формы овнешнения. Одной из таких форм является языковое сознание — опосредованный языком образ мира той или иной культуры, т.е. совокупность перцептивных, концептуальных и процедурных знаний носителя культуры об объектах реального мира. Образ сознания, ассоциированный со словом — это одна из многих попыток описать знания, используемые коммуникантами при производстве и восприятии речевых сообщений. А имя (слово, тело знака) — это та культурная рамка, которая накладывается на индивидуальный опыт каждого человека, прошедшего социализацию в определенной культуре. «Назвать» — значит приписать определенное значение, а приписать определенное значение — значит понять, включить в свое сознание.

Таким образом, роль языка состоит не только в передаче сообщения, но, в первую очередь, во внутренней организации того, что подлежит сообщению. Возникает как бы «пространство значений» (в терминологии А.А. Леонтьева), т.е. закрепленные в языке



знания о мире, куда непременно влечется национально-культурный опыт конкретной языковой общности. Формируется мир говорящих на данном языке, т.е. языковая картина мира как совокупность знаний о мире, запечатленных в лексике, фразеологии, грамматике.

Интеллект человека оперирует сознательно создаваемыми концептами, иллюзиями, метафорами. Ю.Н. Караулов подчеркивает, что знания о мире заключены в терминологически окрашенных понятиях, в идиоматических выражениях, фразеологических единицах, метафорах, и предлагает рассматривать последние как элементы наивно-языковой картины мира. Мир или различные миры (действительные и воображаемые) представляются человеку через призму его культуры, в частности языка. Именно метафора является своеобразной картиной мира, неодинаковой у носителей различных культур или одной и той же культуры в определенные исторические периоды.

Различия между языками, обусловленные различием культур, заметнее всего в лексике и фразеологии, поскольку номинативные средства языка наиболее прямо связаны с внеязыковой действительностью. В любом словаре есть слова, не имеющие однозначного перевода в других языках. Это так называемая *безэквивалентная лексика* — обозначения специфических явлений местной культуры.

Воздействие культуры на язык проявляется в своеобразии процесса общения в разных культурах, что сказывается в некоторых особенностях лексики и грамматики, а также в особенностях нормативно-стилистического уклада языка. В каждой культуре поведение людей регулируется сложившимися представлениями о том, что человеку полагается делать в типичных ситуациях: как ведет себя пешеход, пассажир, пациент, гость, хозяин, продавец, покупатель, официант, клиент и т.д.

Существенным компонентом ролевого поведения является речь. Каждой социальной роли соответствует определенный тип речевого поведения. Речевое поведение человека в той или иной роли определено

культурными традициями общества. У разных народов общение в «одноименных» ситуациях (например разговор мужа с женой, отца с сыном, учителя и ученика, начальника и подчиненного и т.п.) протекает в разной стилистической тональности. В одних культурах разговор детей и родителей характеризуется сильным стилистическим контрастом (специальные формы почтения, показатели покорности, обращение к родителям на «вы» и т.п.), у других народов это общение в большей мере осуществляется на равных. В традиционных восточных культурах обращение жены к мужу — это обращение младшего, подчиненного, зависимого к старшему, к господину. Во многих культурах с распространением и демократизацией образования сокращается былая речевая координация в общении учителя и ученика, профессора и студента и т.п.

Национально-культурная специфика речевого поведения сказывается в том, что стилистические средства, имеющие «одноименную» стилистическую маркированность (отмеченность), в разных культурах могут быть связаны с нетождественными коммуникативными ситуациями, с различными стереотипами поведения.

Национально-культурная специфика речевого поведения русских демонстрирует активную роль социальных факторов (Первая мировая война, Гражданская война, две революции, беспризорность, Отечественная война, лагеря, крупная амнистия, смешение криминалитета и интеллигенции, перестройка, развал СССР, снова амнистия) и в области семантики, и в области стилистических сдвигов во многих группах слов, и в активизации иноязычных заимствований, что было уже отмечено. Современная лексика русского языка, представленная в языке печати, отражает не только время становления новой экономики, политики, государственного устройства — попытки России встать на путь европейского развития, но и процессы, связанные с переоценкой многих лексических пластов в их отношении к литературной норме.

Внелитературная сфера русского языка, где сосредоточена грубая, натуралистическая и циничная лексика, в последнее



время заметно отодвигает или даже размывает границы образцовой литературной речи, а это бросает тень на весь русский язык, богатство и гибкость которого неоднократно были подчеркнуты выдающимися стилистами, тонкими ценителями языка. К сожалению, часто русский язык воспринимается через призму русского мата.

Воздействие культуры на язык ярко и цельно проявляется в том, в каких формах существования представлен тот или иной язык.

Литература

1. Жинкин Н.И. *Язык. Речь. Творчество.* – М., 1982.
2. Левяш И.Я. *Культура и язык.* – Минск, 1988.
3. *Этнопсихоллингвистика.* – М., 1988.
4. *Язык и наука конца 20 века.* – М., 1995.

5. *Язык в контексте общественного развития.* – М., 1994.
6. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека.* – М., 1994.
7. *Культура, человек, картина мира.* – М., 1987.
8. *Языковое сознание и образ мира: Сб. статей.* – М., 2000.

Сведения об авторе

Крупина Оксана Викторовна – методист по педагогической практике историко-филологического факультета СГПИ, старший преподаватель кафедры методики, филологии истории и права. Круг научных интересов: межкультурное общение, педагогическая антропология. Опубликовано 9 статей.

* * *



К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

Рукописи должны представляться в 1 печатном экземпляре и на дискете, набранные в редакторе Microsoft Word for Windows. Ниже приведены некоторые рекомендации, предназначенные для унификации представления статей в журнале.

- Шрифт Times New, 12 кегль, одинарный интервал, красная строка 1 см, поля – 2.5 см.
- Заголовок статьи центрируется и набирается строчными буквами (как в предложении, начиная с прописной).
- Разделы и подразделы статьи нумеруются арабскими цифрами, выделяются прямым полужирным шрифтом и на отдельную строку не выносятся.
- Сокращения слов в тексте статьи, кроме стандартных, применять нельзя.
- Все формулы должны быть набраны в Microsoft Equation (следует делать ясное различие между заглавными и строчными буквами), дробные выражения в формулах рекомендуется, по возможности, заменять выражениями с отрицательными степенями, либо использовать косую черту.
- Цитируемая литература нумеруется арабскими цифрами. Ссылки на литературу указываются в круглых скобках (для физико-математических выпусков – в квадратных скобках, а ссылки на формулы – в круглых скобках).
- Список литературы оформляется в соответствии со следующим шаблоном.

Для книг:

1. Бахвалов Н.С., Жидков Н.П., Кобельков Г.М. Численные методы. – М.: Наука, 1987.

Для трудов конференций, сборников трудов и других коллективных публикаций (в том числе, не имеющих титульных авторов):

2. Вычислительные методы линейной алгебры: Тр. I Всесоюзной конференции. – Новосибирск: ВЦ СО АН СССР, 1969.
3. Сборник задач по численным методам / Сост. Стрелков Н.А. – Ярославль: Изд-во Яросл. ун-та, 1988.
4. Численный анализ на ФОРТРАНе / Под ред. Воеводина В.В. Вып. 17. – М.: Изд-во МГУ, 1976.

Для статей в журналах, сборниках трудов и других коллективных публикациях:

5. Абрамов А.А. О численном решении некоторых алгебраических задач, возникающих в теории устойчивости // ЖВМ и МФ. – 1984. – № 3. – С. 339-347.

Для препринтов:

6. Мирер С.А., Сарычев В.А. О стационарных движениях твердого тела на струнном подвесе. Препринт ИПМ им. М.В. Келдыша. – № 96. – М., 1996.

Рисунки, чертежи должны быть тщательно выполнены тушью: чертежи и рисунки, выполненные карандашом, не принимаются. Не рекомендуется загромождать рисунок ненужными деталями: надписи должны быть вынесены в подпись, а на рисунке заменены цифрами или буквами. Если рисунок или чертеж выполнены в графическом редакторе, то предоставить их на дискете в отдельном файле. Фотографии, представляемые для печати, должны быть четкими и контрастными. На обороте рисунков, чертежей, фотографий должны быть поставлены фамилия автора, название статьи, номер рисунка. Желательно не перегружать статью графическим материалом.

После подписи указываются сведения об авторах: фамилия, имя и отчество полностью, место работы, занимаемая должность, ученая степень, сфера научных интересов, количество публикаций (монографии указать), телефон, домашний адрес.

Каждая статья сопровождается выпиской из протокола заседания кафедры (лаборатории, совета НИИ), рекомендующей статью к публикации.

Каждый материал следует сопровождать иллюстрацией, отражающей его содержание.

Непринятые рукописи возвращаются по просьбе автора. Статьи, опубликованные или направленные в другие журналы, не принимаются.

Корректурa дается авторам только для контроля; сокращения и дополнения в корректуре не допускаются. В случае задержки корректуры автором статья печатается без авторских исправлений.

При публикации статьи авторские права передаются редакции журнала.



Вестник Ставропольского государственного педагогического института

Выпуск 9

Формат 60x84 1/8.
Бумага офсетная.
Печать офсетная.

Усл. печ. л. 22,5
Тираж 500 экз.

Уч.-изд. л. 13,5
Подписано в печать
24.06.2007

