

Научно-методический
журнал

№ 1 (9)
(январь – март)
2012

УЧРЕДИТЕЛЬ ЖУРНАЛА:

ФГБОУ ВПО «Мордовский
государственный
педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева»

Издается с января
2010 года

Выходит
1 раз в квартал

Фактический адрес:

430007, Республика
Мордовия, г. Саранск,
ул. Студенческая, 11а,
каб. 109

Телефоны:

(834-2) 33-92-54
(834-2) 33-94-90

Факс:

(834-2) 33-92-67

E-mail:

humanities@mordgpi.ru
gumanitarnie.nauki@yandex.ru

Сайт:

<http://www.mordgpi.ru>

Подписной индекс
в каталоге Агентства
«Роспечать» 78583

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- В. В. Кадакин** (главный редактор) – кандидат педагогических наук
Т. И. Шукшина (зам. главного редактора) – доктор педагогических наук, профессор
Л. П. Водясова (отв. секретарь) – доктор филологических наук, профессор

ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ

- Ю. В. Варданян** – доктор педагогических наук, профессор
А. А. Ветошкин – кандидат филологических наук, доцент
И. Г. Дудко – доктор юридических наук, профессор
В. И. Лаптун – кандидат исторических наук, доцент
Е. А. Мартынова – доктор философских наук, профессор
А. В. Мартыненко – доктор исторических наук, профессор
С. И. Митина – доктор философских наук, профессор
О. Е. Осовский – доктор филологических наук, профессор
Н. В. Рябова – доктор педагогических наук, профессор
Т. В. Самсонова – кандидат педагогических наук
М. А. Якунчев – доктор педагогических наук, профессор

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

- Н. М. Арсентьев** – доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАН (Саранск)
М. В. Богуславский – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО (Москва)
В. П. Гребенюк – доктор филологических наук (Москва)
Б. Ф. Кевбрин – доктор философских наук, профессор, действительный член РАЕН (Саранск)
В. А. Нечаев – доктор технических наук, профессор (Саранск)
А. С. Прутченков – доктор педагогических наук, профессор (Москва)
В. А. Юрченков – доктор исторических наук, профессор (Саранск)

Журнал включен ВАК Минобразования и науки РФ в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук

ISSN 2079-3499

© «Гуманитарные науки и образование», 2012

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

И. В. Егорченко Изучение стохастической линии курса математики в условиях современных образовательных концепций.....	7
Т. А. Иванова Роль методологических знаний в формировании системности математических знаний школьников.....	10
В. И. Игошин, Т. А. Капитонова, С. В. Лебедева Содержательно-методические аспекты предметной подготовки бакалавров педагогического образования (профиль – математическое образование).....	14
Л. С. Капкаева Алгебраический и геометрический методы в школьном курсе математики как способы познавательной деятельности учащихся.....	18
И. К. Кондаурова Дисциплина «Методика обучения математике детей с особыми образовательными потребностями» в системе профессиональной подготовки будущих бакалавров педагогического образования.....	23
Г. И. Шабанов Проектирование содержания курса «Социальные и этические вопросы информационных технологий».....	26
Д. А. Шпилев Проблема становления школы полного дня в современной Германии.....	28

ФИЛОСОФИЯ

Ф. А. Айзатов Социосистемы в условиях информационного общества.....	35
Е. В. Листвина Риски образовательного пространства.....	38
Е. А. Мартынова, Р. Г. Костина Благотворительность как проявление социальной ответственности.....	44
С. И. Митина, Ю. В. Шаркова Мотивы создания философской автобиографии: культурпсихологический ракурс.....	47

ФИЛОЛОГИЯ

М. М. Акашкин Современные свадебные обряды татар-мишарей Лямбирского района Республики Мордовия.....	50
О. И. Бирюкова, В. М. Макушкин Жанровая история как основа современной концепции развития национальных литератур.....	54
В. И. Демин В поисках нового осмысления жизни (о некоторых аспектах развития современного мордовского рассказа).....	58
Т. И. Зайцева Лирическая проза в творчестве писателей Урало-Поволжья (1960–1970-е годы).....	63
В. П. Киржаева Содержание обучения русскому языку поволжских инородцев в XVIII – начале XIX века.....	66
А. Г. Маслова «Силою вышнюю держусь»: теоцентристская картина мира Г. Р. Державина.....	70
О. Е. Осовский Забывтая рецензия Сергея Гессена на роман Олдоса Хаксли.....	74
С. Н. Степин, Т. И. Кубанцев Способы воплощения архетипа «мировое древо» в современной поэзии Мордовии.....	78

ПСИХОЛОГИЯ

О. И. Ключко, Е. И. Татюшева Гендерная асимметрия жизненных перспектив школьников разного возраста.....	82
Н. И. Мешков Природа мотивации в контексте развития личности.....	87
А. В. Тимушкин Психолого-педагогическая составляющая профилактики употребления допинга в спорте.....	91

ИСТОРИЯ

Р. В. Кауркин, А. В. Мартыненко Образ идеального правителя в христианской и мусульманской традиции средних веков и Нового времени.....	94
А. В. Первушкин Решение социальных проблем в Пензе после проведения городских реформ последней трети XIX в.	96
А. Н. Поздняков Школьная реформа конца 1950-х – первой половины 1960-х гг. на страницах советской печати.....	99
Р. С. Тарасов К вопросу о политико-экономических влияниях в металлургической промышленности России XIX века.....	102
В. И. Цыганкова Земледельческие занятия нерусского населения Тамбовской губернии в последней четверти XIX в.	106
Т. П. Шишулина, С. В. Ивенин Структура и основные функции органов внутренних дел Мордовии в предвоенное десятилетие.....	111

ASPIRANS

(рубрика молодых исследователей)

М. В. Алаева «Линзы гендера» в понимании психического состояния другого человека.....	115
Ю. В. Баурова Учет типа гендера при интенсификации процесса обучения гендеросенситивным предметам (на примере иностранного языка).....	120
Е. А. Богачева Ведущая роль куратора в процессе оптимизации качества жизни студентов.....	123
В. П. Изергина И. А. Ильин о значении национализма и патриотизма в идеологии Белого движения.....	125
К. А. Исинский Изучение провинциальных банков Российской империи советской исторической наукой.....	129
Е. Г. Марчук Особенности формирования интеллектуальной компетентности у школьников в образовательном процессе.....	132
Ю. Н. Фирсова Реформирование системы высшего образования европейских стран в рамках концепции «нового государственного управления».....	135

**МАТЕРИАЛЫ РАБОТЫ «КРУГЛОГО СТОЛА»: «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ МОРДОВСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ»**

Е. И. Азыркина	
Тенденции развития мордовской литературы на современном этапе: писательский состав, жанровое своеобразие, художественные особенности.....	138
А. И. Брыжинский	
Формирование, историческое взаимодействие и культурные связи финно-угорских народов.....	139
Н. Л. Васильев	
К вопросу о развитии современного регионального литературоведения.....	140
В. И. Демин	
Современная мордовская повесть: «движение» жанра.....	141
Г. С. Иванова	
Провинциальная культура и литература Мордовии.....	142
Т. И. Кубанцев	
Теоретико-методологические основы изучения национального литературного процесса: история вопроса.....	142
В. М. Макушкин	
Диалог культур и литератур финно-угорских народов Поволжья.....	143

РЕЦЕНЗИИ, ИНФОРМАЦИЯ, МНЕНИЯ

В. И. Рогачев, Е. Н. Ваганова	
Рецензия на монографию Н. В. Шестеркиной «Фольклорные тексты в структуре вербального мифологического сознания (лингвокультурологическое исследование на материале русского и немецкого языков)».....	144
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	147
ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ	151

CONTENTS

PEDAGOGY

I. V. Egorchenko	
The study of stochastic line in Mathematics in conditions of modern educational concepts.....	7
T. A. Ivanova	
The role of methodological knowledge in formation of systematicity of the schoolchildren's mathematical knowledge.....	10
V. I. Igoshin, T. A. Kapitonova, S. V. Lebedeva	
Substantial-methodological aspects of subject training of Bachelors of Education (mathematics education profile).....	14
L. S. Kapkayeva	
Algebraic and geometric methods in school Mathematics course as means of the students' cognitive activity.....	18
I. K. Kondaurova	
The subject "Methods of teaching Mathematics to children with special educational needs" in the system of professional training of future Bachelors of Education.....	23
G. I. Shabanov	
Designing the content of the course "Social and ethical issues on information technologies".....	26
D. A. Shpilev	
The problem of formation of the full day school in modern Germany.....	28

PHILOSOPHY

<i>F. A. Azyatov</i> Social systems in conditions of an information society.....	35
<i>E. V. Listvina</i> Risks of educational space.....	38
<i>E. A. Martynova, R. G. Kostina</i> Beneficence as a display of social responsibility.....	44
<i>S. I. Mitina, Yu. V. Sharkova</i> The motives of the philosophical autobiography development: a cultural psychological approach.....	47

PHILOLOGY

<i>M. M. Akashkin</i> Modern wedding ceremonies of the Mishar Tatars in Lyambirsky area of the Republic of Mordovia.....	50
<i>O. I. Biryukova, V. M. Makushkin</i> Genre history as the basis of the modern conception of the development of national literatures.....	54
<i>V. I. Dyomin</i> In search of a new comprehension of life (some aspects of the modern Mordovian short story development).....	58
<i>T. I. Zaytseva</i> Lyrical prose in the works of the Volga-Ural region's writers (1960s –1970s).....	63
<i>V. P. Kirzhayeva</i> The contents of teaching the Russian language to the non-Russian nations in the Volga region in the XVIII – at the beginning of the XIX century.....	66
<i>A. G. Maslova</i> “Held by the power of the Most High”: G. R. Derzhavin's theocentric world-view.....	70
<i>O. E. Osovsky</i> Sergey Gessen's forgotten review on the novel by Aldous Huxley.....	74
<i>S. N. Stepin, T. I. Kubantsev</i> The ways of embodiment of the archetype the «World Tree» in modern poetry of Mordovia.....	78

PSYCHOLOGY

<i>O. I. Klyuchko, E. I. Tatyusheva</i> Gender asymmetry in life perspectives of schoolchildren of different ages.....	82
<i>N. I. Meshkov</i> The nature of motivation within the context of personality development.....	87
<i>A. V. Timushkin</i> Psychological and pedagogical aspects of doping prevention in sport.....	91

HISTORY

<i>P. V. Kaurkin, A. V. Martynenko</i> The image of an ideal governor in the Christian and Muslim tradition of the Middle Ages and the New Time epoch.....	94
<i>A. V. Pervushkin</i> Solving social problems in Penza after carrying out city reforms in the last third of the XIX century.....	96
<i>A. N. Pozdnyakov</i> School reform of the end of the 1950s – the first half of the 1960s in the Soviet press.....	99
<i>R. S. Tarasov</i> Towards the question of political and economic influences in the metallurgical industry of Russia in the XIX century.....	102
<i>V. I. Tsygankova</i> Agricultural activities of the non-Russian population of the Tambov Province in the last quarter of the XIX century.....	106

T. P. Shishulina, S. V. Ivenin

The structure and basic functions of internal affairs bodies of Mordovia in the prewar decade.....111

ASPIRANS
(topic of young researchers)**M. V. Alayeva**

“The Lenses of Gender” in understanding of the mental state of another person.....115

Yu. V. Baurova

The account of a gender type at the intensification of the process of teaching gender-sensitive subjects (on the example of teaching a foreign language).....120

E. A. Bogacheva

The role of a tutor in the process of optimization of the students' quality of life.....123

V. P. Izergina

I. A. Ilyin about the meaning of nationalism and patriotism in the ideology of the White movement.125

K. A. Isinsky

The study of the provincial banks of the Russian Empire in the Soviet historical science.....129

E. G. Marchuk

The peculiarities of formation of the schoolchildren's intellectual competence in an educational process.....132

Yu. N. Firsova

Reforming the system of higher education in the European countries within the conception “new public management”135

THE PROCEEDINGS OF THE ROUND TABLE: «ACTUAL PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF DEVELOPMENT OF MORDOVIAN LITERATURE»**E. I. Azyrkina**

The tendencies of the Mordovian literature development at the present stage: writing staff, genre originality, artistic features.....138

A. I. Bryzhinsky

The formation, historical interaction and cultural connections among the Finno-Ugric nations.....139

N. L. Vasilyev

Towards the question of development of the modern regional literary criticism.....140

V. I. Dyomin

The modern Mordovian story: the “movement” of the genre.....141

G. S. Ivanova

Provincial culture and the literature of Mordovia.....142

T. I. Kubantsev

Theoretical-methodological bases of studying the national literary process: the historical background.....142

V. M. Makushkin

A dialogue between cultures and literatures of the Finno-Ugric nations of the Volga region.....143

REWIEVS, THE INFORMATION, OPINIONS**V. I. Rogachev, E. N. Vaganova**

Review on the monograph “Folk texts in the structure of the verbal mythological consciousness”(linguistic-culturological research based on the materials from the Russian and German languages)144

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS.....147**SUBMISSION GUIDELINES.....151**

УДК 37.016 : 519

ББК 22.1р

И. В. Егорченко

I. V. Egorchenko

**ИЗУЧЕНИЕ СТОХАСТИЧЕСКОЙ ЛИНИИ КУРСА МАТЕМАТИКИ
В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОНЦЕПЦИЙ****THE STUDY OF STOCHASTIC LINE IN MATHEMATICS IN CONDITIONS
OF MODERN EDUCATIONAL CONCEPTS**

В статье представлены основные направления реализации современных концепций гуманитаризации, гуманизации и фундаментализации образования; пути их реализации в процессе изучения стохастической линии курса математики; приведены примеры, иллюстрирующие основные идеи.

Ключевые слова: образование, концепции, гуманизация, гуманитаризация, фундаментализация, стохастика.

The article presents the guidelines for the modern concepts of humanitarization, humanization and fundamentalization of education, as well as the ways of their implementation in the process of studying the stochastic line in Mathematics. The examples illustrating the main ideas are given.

Key words: education, concepts, humanization, humanitarization, fundamentalization, stochastics.

Последние годы ознаменованы включением раздела «Элементы комбинаторики, теории вероятностей и математической статистики» в обязательное содержание школьного курса математики. Изучение элементов комбинаторики и теории вероятностей имело место в практике школьного обучения математике России и ранее, но на сегодняшний день содержание этого раздела существенно расширено. Кроме того, в силу особенностей профильного обучения содержание стохастической линии школьного курса математики также претерпело значительные изменения.

В классах с углубленным изучением математики содержание вероятностно-статистической линии обогатилось целым рядом ценных теорем и понятий: геометрическое и аксиоматическое определения вероятности; моделирование случайных экспериментов на компьютере; закон распределения случайной величины и нормальное распределение случайной величины; теорема Бернулли и др. В ряде учебных пособий в содержание включены закон больших чисел, неравенство Чебышева, правило трех сигм, формулы Лапласа и Пуассона. В классах с углубленным изучением нематематических дисциплин акцент в целом делается на общекультурную, гуманитарную составляющую стохастики: тактика игр, справедливые и несправедливые игры, монета и игральная кость в теории вероятностей и т. д. Все это нашло свое отражение в значительном разнообразии учебного содержания элементов

комбинаторики, теории вероятностей и математической статистики и последовательностях его развития в современных учебных пособиях. Существующее многообразие подходов к изучению вероятностно-статистической линии и эклектичность трактовок стохастических понятий в учебных пособиях, нацеленных на изучение теории вероятностей и математической статистики в школьном процессе обучения, раскрывают необходимость обобщения этих подходов, формирования унифицированного понятийного аппарата и в целом «системного развития» теории и практики изучения вероятностно-статистической линии школьного курса математики.

К современным лидирующим образовательным концепциям относятся гуманитаризация, гуманизация и фундаментализация образования.

Различные трактовки фундаментализации образования группируются вокруг нескольких основных тенденций: 1. Интеграция науки и образования. 2. «Универсализация» знаний, навыков и умений. Это предполагает выделение структурных единиц научного знания, имеющих наиболее высокий уровень обобщения явлений действительности и овладение «базисными» знаниями, навыками и умениями. 3. Формирование общекультурных основ в процессе обучения.

Фундаментализация математического образования подразумевает необходимость выделения состава деятельности, адекватной математическим знаниям, навыкам, умениям и, соответственно, реализации в обучении математике

деятельностного подхода как научной методологии, в процессе которого у учащихся формируются представления о: 1) математическом моделировании (и осуществлении формализаций и интерпретаций технологий из одних областей деятельности человека в другие); 2) объекте и предмете современной математики, математических структурах, математических абстракциях, их сущности и развитии, аксиоматическом методе конструирования математических теорий; 3) методах познания, о математике как методе познания природы и общества, о методах математики – как общих эвристических и логических, так и частных, специфических; 4) истории математики как части общечеловеческой культуры (периодах, исторических аспектах развития математики и т. п.).

Процесс изучения стохастической линии школьного курса математики обладает значительным потенциалом для реализации ряда направлений фундаментализации математического образования, которые предусматривают необходимость: 1) формирования представлений об аксиоматическом методе конструирования математических теорий; 2) развития представлений учащихся о методах научного познания, о математике как методе познания природы и общества, об универсальности математических методов; 3) приобщения школьников к поисковой, творческой деятельности и развитие исследовательских способностей учащихся; 4) формирования представлений о математическом моделировании и о роли и месте математического моделирования в естествознании.

Средствами реализации этих направлений являются: 1) раскрытие межпредметных связей курса элементов комбинаторики, теории вероятностей и математической статистики с учебными предметами средней школы, выявление прикладной значимости теории вероятностей и статистики в различных областях деятельности человека посредством использования прикладных задач, исторических экскурсов, выполнения практических работ; 2) приобщение школьников к поисковой, творческой деятельности и развитие исследовательских способностей учащихся на основе решения нестандартных задач, реализации проектной деятельности, вовлечения учащихся в процесс учебно-исследовательской деятельности; 3) раскрытие сущности и особенностей математического моделирования реальных явлений посредством использования: а) диаграмм Эйлера-Венна в процессе интерпретаций взаимодействия случайных событий; б) геометрической интерпретации вероятности наступления многих событий (геометрической вероятностью); в) приведения примеров моделирования различных явлений реальности законами распределения случайной величины (нормального, биномиального

и др. распределений) и др.

Гуманизация образования предполагает такую организацию учебного процесса, при которой знания приобретали бы для ученика личностный смысл [1; с. 18–19; 2, с. 50; 3, с. 56]. Важными условиями гуманизации образования являются: 1) усиление мотивации учебной деятельности; 2) дифференциация обучения.

Средствами мотивации учебной деятельности в процессе изучения элементов комбинаторики, теории вероятностей и математической статистики выступают: 1) прикладные задачи, решение которых содействует раскрытию значимости приложений и практических применений учебного материала; 2) исторические экскурсии, в процессе которых раскрываются аспекты возникновения и развития идей, история борьбы за установление истинности ставших общепринятыми научных фактов; 3) межпредметные связи теории вероятностей и математической статистики, способствующие выявлению значительной роли данного учебного материала во многих областях деятельности человека; 4) профессиональная ориентация учащихся, в процессе которой выявляется значимость учебного материала в будущей профессиональной деятельности; 5) занимательные задачи, содействующие раскрытию в процессе обучения эстетики изучаемого материала, реализации игрового компонента учебной деятельности, развитию познавательного интереса к учебному предмету; 6) проблемные ситуации, созданные в процессе учебной деятельности, способы разрешения которых осуществляются посредством овладения новым учебным материалом.

В процессе изучения элементов комбинаторики, теории вероятностей и математической статистики дифференциация реализуется посредством специальных дифференцированных заданий при: 1) выполнении творческих индивидуальных заданий; 2) реализации исследовательских проектов; 3) выполнении практических и лабораторных работ; 4) решении индивидуальных контрольных работ и т. д.

Имели место следующие трактовки содержания понятия гуманитаризации образования: 1) приоритет развивающей функции обучения; 2) приобщение школьников к духовной культуре, творческой деятельности, вооружение их методами научного поиска, среди которых особую роль играют эвристические приемы и методы научного познания; 3) формирование и развитие духовно богатой личности; 4) процесс, направленный на усвоение гуманитарного знания; 5) отражение в образовании деятельностной природы знания.

Осуществление поиска математических идей выходит за рамки логической формы и требует реализации деятельностной природы математического знания. Деятельностная основа содержания ориентирует на отражение в нем дей-

ствий, адекватных понятиям, закономерностям, способам деятельности и эвристик. Последние должны быть «равноправны» с предметными знаниями. Деятельностная природа знаний предполагает выстраивание деятельности, адекватной знаниям и составляемой мотивационной сферой, различного рода действиями, способами деятельности, эвристиками, контролем и самоконтролем. Таким образом, гуманитаризация математического образования – отражение в нем деятельностной природы математического знания.

Гуманитаризация математического образования предполагает усиление внимания к методологическим аспектам математики и методологии научного поиска, важнейшими составляющими которых являются: предмет и метод математики, ее ведущие идеи и понятия, математический язык, связь с другими науками и практикой, математическое моделирование; процесс познания в математике; специфика творческой математической деятельности; методы научного познания; культура мышления, стиль научного мышления; история математики.

Приведем примеры творческих задач, которые предлагаются учащимся и как исследовательские работы в процессе изучения стохастической линии курса математики.

1. Отрезок произвольно делится на три части; какова вероятность того, что из полученных частей можно сложить треугольник?

2. Какой толщины должна быть монета радиуса r , чтобы вероятность падения на ребро была $1/3$.

Знаменитый математик фон Нейман, впервые услышав эту задачу, дал ответ с точностью трех знаков после запятой через 20 секунд в присутствии публики, которой потребовалось для решения значительно больше времени.

Указание. Необходимо рассмотреть монету как прямой круговой цилиндр с радиусом основания r , вписанный в шар радиуса R . Монета бросается на клейкую поверхность.

3. В квадрате случайным образом выбирается точка. Найти вероятность того, что она принадлежит фигуре, образованной внутри данного квадрата следующим образом: из вершин квадрата проведены отрезки к серединам противоположащих сторон.

Трудность решения этой известной красивой задачи заключается в установлении того факта, что площадь «внутреннего» квадрата составляет одну пятую часть исходного квадрата. Соответственно, искомая вероятность равна $1/5$.

4. Выберем на географической карте мира случайную точку. Какова вероятность, что эта точка окажется в России?

Очевидно, для ответа на вопрос нужно знать, какую часть всей карты занимает Россия.

Точнее, какую часть всей площади карты составляет площадь России. Отношение этих площадей и даст искомую вероятность.

5. Знаете ли вы, на могиле какого знаменитого ученого Древнего мира изображен шар, вписанный в цилиндр. Почему этот рисунок был выгравирован на надгробном камне?

Задание. Составьте задачу, целью которой будет нахождение геометрической вероятности, исходя из отношения объемов и площадей этих фигур: сферы, вписанной в цилиндр и этого цилиндра.

Кстати, эти отношения и будут «подсказкой» к тому удивительному факту, который так восхитил великого ученого, что он велел нанести это изображение на своем надгробии, по которому его могила и была найдена потомками спустя два столетия в руинах разрушенного города.

6. Используя статьи «На защите отечества» и «Советские математики в годы Великой Отечественной войны» (журнал «Математика в школе» № 4, 2005 г. и № 2, 1975 г.), сделайте сообщение о российских математиках и их вкладе в победу Великой Отечественной войны.

Приведите примеры задач теории вероятностей, решение которых было особо важно во время Великой Отечественной войны (вычисление вероятности попадания при стрельбе с учетом «рассеивания» снарядов; вычисление вероятности обнаружения радиолокационными станциями самолета; вычисление вероятности выполнения задания разведгруппой, исходя из ее численности и др.), а также приведите данные об ученых-математиках, которые решили эти проблемы.

Задание: составьте задачу о вычислении геометрической вероятности необходимого числа снарядов для поражения цели (танка), исходя из разной уязвимости различных частей танка.

Список использованных источников

1. Дубова, М. В. Компетентность и компетенция как педагогические категории: определение, структура, классификации / М. В. Дубова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 17–23.

2. Травина, Н. А. Возможности формирования восприятия и осмысления математической действительности у детей дошкольного возраста посредством устного народного творчества / Н. А. Травина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 50–55.

3. Чернуха, О. А. Педагогическое сопровождение формирования ценностного самоопределения старшеклассников / О. А. Чернуха // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 56–61.

Поступила 13.02.2012 г.

УДК 37.016: 51

ББК 22.1р

Т. А. Иванова

T. A. Ivanova

РОЛЬ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ СИСТЕМНОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ШКОЛЬНИКОВ**THE ROLE OF METHODOLOGICAL KNOWLEDGE IN FORMATION OF SYSTEMATICITY OF THE SCHOOLCHILDREN'S MATHEMATICAL KNOWLEDGE**

В статье анализируется понятие качества системности знаний школьников. Обосновывается, что концептуальной основой определения содержания характеристики системности является системный подход и методология предметной области знаний. С этих позиций выделяются ведущие системы знаний в содержании математического образования, усвоение которых обеспечивает формирование качества системности у школьников.

Ключевые слова: системность знаний, методологические знания, системы математических знаний.

The article analyzes the concept of systematicity quality of schoolchildren's knowledge. The systems approach and methodology of subject knowledge area are considered to be the conceptual basis for determining the content of systematicity characteristic. From these positions the leading systems of knowledge in the content of mathematical education are defined. The assimilation of these systems provides the formation of schoolchildren's systematicity quality.

Key words: systematicity of knowledge, methodological knowledge, systems of mathematical knowledge.

Реформирование образования в целом и математического в частности направлено на повышение его качества. Не вдаваясь в анализ современных концепций трактовки этого понятия, отметим, что определяющей составляющей качества математического образования являются знания и способы деятельности.

Процесс получения и усвоения знаний должен формировать у школьников систему универсальных знаний, умений и навыков, опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности, что способствует их саморазвитию и воспитанию. Между тем анализу проблемы качества знаний учащихся в русле современных психолого-педагогических и методических концепций не уделяется должного внимания. Актуально обсуждается ЕГЭ: его плюсы и минусы как формы окончательной аттестации выпускников школы; содержание предлагаемых заданий; критерии оценки. Поэтому и усилия учителей математики в настоящее время направлены в основном на подготовку к ЕГЭ. Это приводит к неостребованности, к игнорированию системы целей математического образования во всей их структурной полноте, которые в действующей программе по математике представлены следующим образом: формирование представлений о математике как универсальном языке науки, средства моделирования явлений и процессов, идеи и методы математики; развитие мышления (логиче-

ского, пространственного, алгоритмического); овладение математическими знаниями и умениями; воспитание средствами математики культуры личности [7].

Содержание математического образования должно быть адекватно поставленным целям. Усваиваемые школьниками знания должны обеспечивать достижение всех целей в их органичном единстве. Качество математического образования должно определяться всей системой качества знаний, которая была выделена Л. Я. Лернером: полнота, глубина, систематичность, системность, оперативность, гибкость, конкретность, обобщенность, развернутость, свернутость, осознанность, прочность [6].

В данной статье проанализируем такое качество знаний, как *системность*, которое, как покажем далее, оказывает существенное влияние на достижение всей системы целей математического образования.

Качество системности знаний в 70-е годы прошлого столетия наиболее полно было исследовано Л. Я. Зориной. Она справедливо отмечает, что чаще всего понятие системности знаний сводится к их систематичности. Однако это не одно то же. Систематичность и системность характеризуют разные аспекты знаний. «Системность знаний предполагает в качестве необходимого условия наличие у школьника систематических знаний» [3]. Систематичность зна-

ний, как полагают Л. Я. Зорина и И. Я. Лернер, заключается в усвоении учениками понятий и разделов в их логической связи и преемственности. Она отражает в сознании ученика только содержательно-логические связи и определяется лишь последовательностью в изложении учебного материала. Поэтому систематичность совокупности знаний вариативна. Например, в разных учебниках математики порядок изложения материала может быть различным.

Системность знаний учащихся не зависит от того, в какой последовательности они даны. Что же определяет системность знаний? Л. Я. Зорина пишет, что если некоторая совокупность знаний в сознании обучаемого образует систему, то можно говорить о системном характере усвоения знаний. Отсюда следует, что для формирования системности знаний нужно указать эту систему. Л. Я. Зорина, которая исследует естественнонаучные дисциплины (физику, химию, биологию), определяет ее связями между элементами теоретических знаний, «знаниями о знаниях». В них отражаются ведущие идеи каждой науки, доступные для учащихся соответствующего возраста. В частности, в ее работах основное внимание уделяется включению в содержание образования знаний о научной (физической) теории. Ссылаясь на Л. Я. Зорину, И. Я. Лернер пишет: «Задача формирования системности тесно связана с обогащением содержания образования методологическими знаниями, которым, к сожалению, столь мало уделяется внимания в практике обучения» [6]. В этой же работе он описывает и состав методологических знаний. Они включают знания о методах, процессе и истории познания, о конкретных методах науки, о различных способах деятельности.

Таким образом, в соответствии с результатами исследований И. Я. Лернера и Л. Я. Зориной, необходимым условием формирования системности знаний школьников является включение в содержание математического образования основных положений методологии математики.

Философы выделяют следующее содержание методологии науки: история науки; процесс познания; общенаучные методы познания, характерные для всех наук, состоящие из методов эмпирического исследования (наблюдение, измерение, эксперимент), методов теоретического исследования (абстрагирование, идеализация, формализация, гипотеза, аксиоматический метод), межуровневых методов (анализ и синтез, индукция и дедукция, классификация, сравнение, аналогия, и др.); основные логические фор-

мы и законы мышления; общенаучные подходы к изучению явлений; мировоззренческое знание (научная картина мира, стиль научного мышления и т. д.); частные методы, характерные для той или иной науки [2].

Однако в школе изучается не математическая наука, а учебный предмет математики. Поэтому выделенный состав методологических знаний следует адаптировать к предметному содержанию. Нами выделен следующий состав «знаний о знаниях», которые на различных этапах обучения и на определенном уровне можно формировать у школьников в процессе обучения математике:

- предмет и метод математики, ее ведущие идеи и понятия, связь с другими науками и практикой (математическое моделирование), математический язык;
- процесс познания в математике;
- специфика творческой математической деятельности;
- методы научного познания (как общие эвристические и логические, так и частные, специфические);
- культура мышления, включающая и стиль научного мышления;
- история математики [4].

Все вышеизложенное позволяет заключить, что концептуальной основой определения содержательной характеристики системности знаний учащихся является системный подход и методологические знания.

Системность математических знаний предполагает, что у выпускника средней школы должно сформироваться целостное представление о математике как системе, ее специфических связях с реальностью, ведущих идеях и методах. В свою очередь одним из основных принципов системного подхода является принцип иерархичности. Он состоит в том, что каждый элемент системы в свою очередь должен рассматриваться как система. Поэтому для формирования у школьников системности знаний в описанном выше смысле важно выделять в содержании определяющие, ведущие подсистемы, которые мы в дальнейшем будем называть системами. Их структура определяется как предметным содержанием, так и методологическим аспектом.

Системы предметных знаний задаются «мини-теорией», адекватной учебной теме или содержательной линии. В свою очередь и усвоение надпредметных знаний происходит лишь в процессе усвоения предметных.

Итак, мы выделяем следующие системы

знаний, усвоение которых школьниками ведет к формированию у них качества системности.

1. Система знаний учебной темы. Например, теория темы «Взаимное расположение прямых и плоскостей в пространстве» включает в себя случаи взаимного расположения двух прямых, двух плоскостей, прямой и плоскости, а также обоснование их существования, свойства и признаки, ключевые задачи и способы их решения.

Эти знания не зависят от того, в какой последовательности изучается тема в различных учебниках. Они инвариантны по отношению к разным учебникам и отражены в программе по математике.

2. Системы знаний, определяемые ведущими математическими понятиями, такими как уравнение, неравенство, функция, фигура, равенство и подобие фигур и др. Каждая из таких систем задается соответствующей «мини-теорией», ее связями, а также понятиями, имеющими мировоззренческое значение. Так, теория уравнений на школьном уровне определяет систему, состоящую из следующих понятий: определение уравнения, корень уравнения, что значит решить уравнение, типы и виды уравнений, способы решения (общелогические, общие способы решения уравнений, способы решения частных видов уравнений), уравнение, как математическая модель количественных отношений, метод математического моделирования. Знания школьников по теме уравнения можно назвать системными, если у школьника сформированы знания, умения, способы деятельности, адекватные указанным понятиям, а также осознаны связи между ними.

Вместе с тем каждая система не замкнута. Система «Уравнение» строится в свою очередь на таких понятиях, как число, постоянные и переменные величины, выражения и их преобразования. Поэтому судить о системности знаний учащихся по теме «Уравнение» можно по следующим диагностируемым показателям, выделенным Д. А. Банковым:

Ученик:

- знает описание понятия «уравнение» и все сопутствующие ему понятия: корень уравнения, что значит решить уравнение;
- осознает связь уравнений с выражениями;
- осознает, что решение уравнений основано на свойствах чисел и арифметических операциях над ними;
- осознает, что способы решения уравне-

ний основаны на тождественных преобразованиях выражений;

- понимает существование различных видов уравнений и наличие специфических методов их решения;
- понимает, что уравнение является, по сути, предложением математического языка;
- понимает, что уравнение – это математическая модель реальных ситуаций;
- понимает, что построение такой модели может привести к получению новых знаний о данной ситуации;
- знает алгоритмы решения задач алгебраическим способом;
- имеет представление о методе математического моделирования [1].

3. Предметные математические знания представлены в содержании образования понятиями и их определениями, теоремами и аксиомами, алгоритмами, доказательствами, задачами.

Однако надпредметные знания, характеризующие каждое из выделенных здесь понятий, не всегда явно представлены в содержании. Их усвоение если и происходит определенной частью школьников (небольшой), то чаще всего стихийно. Это является одной из причин неумения значительной части школьников оперировать определениями понятий, формулировками теорем, т. е. неумением превращать теоретические знания в способы деятельности. А действия по оперированию определениями понятий, теоремами, по проведению доказательств входят важной составляющей в обобщенные универсальные способы деятельности.

Так, систему знаний «Понятие» определяет следующая логико-теоретическая база: понятие и его функции; содержание и объем понятия; определение понятия; логическая структура определения; способы задания видовых отличий и логическая природа связи между ними; требования к определению; операции подведения под понятие и выведение следствий. Система знаний «Теорема» состоит из следующих элементов: понятие теоремы, логическая структура ее формулировки, виды теорем, признак или свойство, сущность доказательства, методы доказательств.

4. Важное место в методологии математики занимает знание о специфике математической деятельности и ее методов. Хотя математика по праву считается дедуктивной наукой, в ней логика и интуиция занимает каждая свое место. По мере изучения математики учащийся должен постепенно осознавать процесс получения математических знаний, эвристические, гипотезы

тетико-дедуктивные методы, приводящие к получению новых знаний, методы доказательств. Парадоксально, но из всех общелогических методов доказательств школьники называют лишь метод от противного, поскольку только он явно выделяется в учебниках.

Учебная математическая деятельность – это осознание и постановка проблем, выдвижение гипотез, их доказательство или опровержение. В ней присутствуют и эвристическая деятельность и чисто логическая. Поэтому важно, чтобы учащиеся отличали, какие умозаключения являются правдоподобными, интуитивными, а какие истинными. И в этом с математикой при надлежащем обучении не может сравниться ни один школьный предмет. Модель учебной математической деятельности представлена нами в работе [4].

Выделенные знания и адекватные им умения формируют стиль математического мышления.

5. Опишем систему знаний, лежащую в основе формирования представлений о научной картине мира. Все описанные виды знаний способствуют решению этой сложной проблемы. Однако сюда входят и чисто мировоззренческие знания: объект и предмет математики, специфика ее связи с действительностью; ведущие понятия как математические модели количественных отношений и форм реальности; метод математического моделирования; сущность математического метода и построение в соответствии с ним дедуктивной теории.

Мы попытались описать основные подсистемы знаний целостной системы математических знаний. Сама математика в целом с ее специфическими методами выступает как общий математический метод познания действительности. Осознание выпускниками школы всех описанных здесь видов знаний и будет свидетельствовать о наличии у них системных знаний. В свою очередь, как показывает И. Я. Лернер, качество системности оказывает существенное влияние и на другие качества знаний: полноту, глубину, оперативность, гибкость, осознанность, прочность.

В то же время целостная система математических знаний школьников, изложенная в данной статье, способствует формированию научной картины мира. В проекте последнего стандарта по математике выделяются три направления результатов обучения: личностные, метапредметные, и предметные.

Предметные результаты включают в том числе и «систему основополагающих элементов научного знания, лежащую в основе современной научной картины мира» [5]. В данной статье эта система описана.

Наконец, образованный человек, окончивший школу и не связывающий в дальнейшем свою деятельность с математикой, может забыть отдельные формулы, теоремы, но в его сознании должно остаться целостное представление о математике, о ее специфике и роли в познании реального мира, сформированный ею стиль мышления. Все это возможно лишь при условии включения методологических знаний в органичном единстве с предметными в содержание математического образования.

Список использованных источников

1. Баннов, Д. А. Выделение систем знаний в содержании школьного математического образования как условие повышения его качества / Д. А. Баннов, Т. А. Иванова // Вестник Вятского гуманитарного университета. – 2009. – № 3 (3). – С. 170.
2. Зверева, Н. М. Методологические знания в содержании образования / Н. М. Зверева, А. А. Касьян // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 9–12.
3. Зорина, Л. Я. Системность – качество знаний / Л. Я. Зорина. – М. : Знание, 1976. – С. 3.
4. Иванова, Т. А. Гуманитаризация общего математического образования : монография / Т. А. Иванова. – Н. Новгород : Изд-во НГПУ, 1998. – С. 90–127.
5. Из проекта стандарта основного общего образования // Математика в школе. – 2010. – № 7. – С. 29.
6. Лернер, И. Я. Качества знаний учащихся: какими они должны быть / И. Я. Лернер. – М. : Знание. – 1978. – С. 13–23.
7. Сборник нормативных документов. Математика / сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. – М. : Дрофа, 2007. – С. 92.

Поступила 15.02.2012 г.

УДК 378.016: 51

ББК 22р

В. И. Игошин, Т. А. Капитонова, С. В. Лебедева
V. I. Igoshin, T. A. Kapitonova, S. V. Lebedeva

**СОДЕРЖАТЕЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕДМЕТНОЙ
ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(ПРОФИЛЬ – МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ)**

**SUBSTANTIAL-METHODOLOGICAL ASPECTS OF SUBJECT TRAINING
OF BACHELORS OF EDUCATION
(MATHEMATICS EDUCATION PROFILE)**

В структуре предметной подготовки бакалавров педагогического образования (профиль – математическое образование) выделяются шесть основных направлений (линий): «Линия элементарной математики», «Алгебра и дискретная математика», «Вероятность и статистика», «Математический анализ», «Геометрия» и «Математика в историческом развитии». Дается характеристика содержания каждого из этих направлений, целей, которые перед ними ставятся, и взаимосвязей между ними в процессе подготовки бакалавров педагогического образования (профиль – математическое образование).

Ключевые слова: бакалавр педагогического образования, математическое образование, предметная подготовка, линия элементарной математики, алгебра и дискретная математика, вероятность и статистика, математический анализ, геометрия, математика в историческом развитии.

In the framework of subject training of Bachelors of Education (mathematics education profile) six main directions are defined: “Elementary Mathematics”, “Algebra and Discrete Mathematics”, “Probability and Statistics”, “Mathematical Analysis”, “Geometry”, and “The History of Mathematics”. The content characteristics of these directions, their aims and interconnection in the process of Bachelors of Education training (mathematics education profile) are given in this article.

Key words: Bachelor of Education, mathematics education, subject training, elementary mathematics, algebra and discrete mathematics, probability and statistics, mathematical analysis, geometry, history of mathematics.

ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» определяет область профессиональной деятельности бакалавров – образование, социальная сфера, культура, – и объекты профессиональной деятельности – обучение, воспитание, развитие, просвещение и образовательные системы.

Общероссийский классификатор занятий ОК 010-93 (утв. постановлением Госстандарта РФ от 30 декабря 1993 г. № 298) определяет перечень специалистов высшего уровня квалификации в области образования: 1) преподаватели в средней школе; 2) специалисты по методике обучения и воспитательной работы; 3) специалисты по обучению. Здесь же приводятся примеры профессий, входящих в данные базовые группы: учитель (математика и информатика), преподаватель (математика), педагог дополнительного образования, методист образовательного учреждения, методист учебно-методического центра, методист фильмотеки, руководитель клуба по интересам (любительского объединения).

Программы подготовки бакалавров педагогического образования должны ориентироваться

в первую очередь на современные образовательные стратегии, используемые в общеобразовательной и высшей школах [10].

Главное при этом – не обеспечить студентов некоторым набором математических знаний и умений, а способствовать формированию у них: а) целостного представления о математике как науке; б) потребности изучения математики (одного из ее разделов) на качественно новом, научно-исследовательском, уровне; в) готовности к популяризации математических знаний.

В СГУ имени Н. Г. Чернышевского разработан учебный план и Основная образовательная программа по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование», профиль подготовки «Математическое образование» (квалификация – бакалавр), ориентированные в первую очередь на подготовку преподавателей средней школы. В своей основе эта подготовка складывается из предметной и методической подготовки [12; 13].

При разработке содержания математических дисциплин необходимо учитывать все области профессиональной деятельности бакалавров,

включая области социальной сферы и культуры. Этого можно достичь только посредством организационно-технологической интеграции, то есть интеграции активных и интерактивных технологий обучения, характерных прежде всего для общеобразовательной школы (новые информационно-коммуникационные технологии; технологии проектного обучения, перспективного опережающего обучения, коллективной мыслительности, проблемного и эвристического обучения и др.); профессионально-ориентированные образовательные технологии (современные академические технологии обучения, современные технологии управления самостоятельной работой, технология знаково-контекстного обучения и др.).

В структуре предметной подготовки можно выделить шесть основных направлений (линий): «Линия элементарной математики», «Алгебра и дискретная математика», «Вероятность и статистика», «Математический анализ», «Геометрия» и «Математика в историческом развитии».

Линия элементарной математики представлена дисциплинами «Введение в математику и информатику. Часть 1. Математика» и курсами по выбору студентов «Элементарная математика» и «Практикум по решению математических задач».

Дисциплина «Введение в математику и информатику. Часть 1. Математика» способствуют выравниванию математических знаний и умений первокурсников.

Целью освоения дисциплины «Элементарная математика» является приращение знаний в области наиболее близкой содержанию школьного курса математики – элементарной математики. Целью освоения альтернативного курса «Практикум по решению математических задач» является развитие умений по решению математических учебных задач элементарной математики. Освоение курсов по выбору позволяет применять полученные знания как в области педагогической деятельности: а) организации обучения в сфере образования с использованием технологий, отражающих специфику предметной области «математика»; б) осуществление профессионального самообразования и личностного роста, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры, так и в области культурно-просветительской деятельности: в) популяризация математических знаний. Указанные курсы по выбору взаимосвязаны со всеми дисциплинами профессионально-методической подготовки

бакалавров, являются предваряющими для изучения центральной дисциплины «Методика обучения и воспитания (математика)» и выстроены в соответствии с логикой и содержанием соответствующих предметов школьного курса математики. Именно поэтому они наиболее подходят для реализации межпредметной и организационно-технологической интеграции. Какой бы курс студенты ни выбрали для освоения, они непременно ознакомятся с целым спектром разнообразных приемов, способов, методов, технологий обучения математике, а также получат возможность посмотреть на элементарную математику с точки зрения высшей математики.

Линия алгебры и дискретной математики представлена дисциплинами (модулями): «Алгебра», «Дискретная математика и математическая логика», «Основы математической обработки информации». Курс алгебры охватывает традиционные разделы линейной алгебры – матрицы, определители, системы линейных уравнений, векторные пространства, линейные операторы. Вопросы общей (абстрактной алгебры) вошли в курс «Дискретная математика и математическая логика»: полугруппы, группы, кольца, поля, упорядоченные множества и решетки, числовые системы [5], содержание которого дополняется разделами: рекуррентные соотношения; теория графов; алгоритмы и машины Тьюринга [11].

Исключительно важным для профессионально-методической подготовки будущего преподавателя средней школы является раздел «Математическая логика» курса «Дискретная математика и математическая логика». Он призван продемонстрировать будущему педагогу математики связующую и цементирующую роль логики и математической логики в ходе исторического развития математики как науки в целом; а также роль и значение математической логики в процессе изучения математики и в процессе обучения математике. Здесь будущий педагог должен уяснить, что логика, ее понятия и методы являются неотъемлемыми атрибутами педагогического процесса, и научиться пользоваться ими. Для этого необходимо соблюдать ряд принципов логики в обучении математике: 1) принцип обучения строению математических определений и теорем; 2) принцип обучения понятию доказательства математических теорем; 3) принцип обучения методам доказательства математических теорем; 4) принцип обучения строению математических теорий. (Подробнее об этом см. монографию [6] и учебник [7]).

«Вероятность и статистика» – обязательный компонент школьного образования, усиливающий его прикладное и практическое значение, поэтому будущий бакалавр педагогического образования не может не изучать аналогичный учебный материал на соответствующем уровне. Линия «Вероятность и статистика» должна изучаться не только в рамках курсов по выбору «Элементарная математика» и «Практикум по решению математических задач» (1-й год обучения, содержание: элементы комбинаторики, теории вероятностей, описательная статистика), но и быть представлена дисциплинами-модулями «Теория вероятностей и математическая статистика» и «Основы математической обработки информации». Здесь необходимо особое внимание обратить на методы статистической обработки результатов педагогических экспериментов.

Линия «Математический анализ» реализуется через одноименную дисциплину, включающую десять модулей: 1) введение в анализ; 2) дифференциальное исчисление функций одной переменной; 3) интегральное исчисление функций одной переменной; 4) ряды; 5) функции многих переменных: дифференциальное и интегральное исчисления; 6) криволинейные и поверхностные интегралы, элементы теории поля; 7) тригонометрические ряды; 8) введение в теорию функций комплексного переменного; 9) введение в теорию функций действительного переменного; 10) дифференциальные уравнения.

Линия «Геометрия» представлена одноименной дисциплиной, реализующей ряд важных задач: 1) формирование знаний в области геометрии в тех ее разделах и в тех объемах, которых будет достаточно для решения бакалавром педагогического образования педагогических и научно-методических задач по преподаванию курса геометрии, как в базовой, так и в профильной школе; 2) знакомство с историей развития геометрии и ее основных методов, включая основной метод всей математической науки – аксиоматический метод; 3) формирование готовности осуществлять развивающую функцию обучения в процессе преподавания геометрии (формирование пространственных представлений, логики мышления, интереса к изучению математических наук, начальных представлений о разделах высшей математики, о сферах ее применения в самых разнообразных областях науки и практики); 4) систематизация и углубление знаний элементарной геометрии, освоение и систематизация основных методов решения геометрических задач; 5) знакомство с основными направлениями современной геометрии.

Для решения этих задач разработаны два основных модуля «Векторная алгебра и аналитическая геометрия» (II семестр) и «Обзор основных разделов геометрической науки» (V семестр).

II семестр посвящен подробному изучению векторной алгебры и аналитической геометрии на плоскости и в пространстве и применению методов этих геометрических дисциплин к решению чисто геометрических задач на плоскости и в пространстве. Логика изучения модуля демонстрирует специфику геометрической науки и соответствующей учебной дисциплины, ее уникальность и развивающие возможности. В основе технологии изучения модуля – самостоятельная работа с учебной литературой. Учебными пособиями при этом могут служить книги [2] и [3], содержащие как подробное изложение теоретического материала, так и большое количество практических задач с образцами решения, задач с указаниями и задач для самостоятельного решения.

Модуль «Обзор основных разделов геометрической науки» (V семестр) включает следующие разделы: «Геометрические преобразования плоскости и пространства», «Геометрические построения на плоскости», «Теория изображений пространственных фигур на плоскости», «Проективная геометрия», «Многоугольники и многогранники», «Дифференциальная геометрия», «Основания геометрии», «Элементы топологии». В основе технологии изучения модуля – сочетание классического обучения (лекция – практическое занятие по решению избранных задач) с проектной деятельностью студентов; при этом предполагается использовать пособия [4] и [9].

Поскольку информационная составляющая предметной подготовки (математические знания, умения и навыки) бакалавров педагогического образования не может быть реализована в должном объеме (иными словами, не может быть обеспечена фундаментальность предметной подготовки) в рамках учебных дисциплин, единственная возможность расширить математический кругозор математиков-педагогов – обеспечить интеграцию науки и образования. Это могут быть семестровые проекты, исследование математической проблемы в рамках курсовой работы, студенческие математические научные объединения и научные семинары.

На механико-математическом факультете СГУ имени Н. Г. Чернышевского функционируют студенческие научные объединения и научные семинары: «Элементарная математика

с точки зрения высшей математики», «Нейронная сеть Хопфилда», «Проблемы Гильберта», «Математическая логика как педагогика математики».

С докладами по теме исследования студенты выступают на ежегодной научной конференции сотрудников, аспирантов и студентов механико-математического факультета Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского «Актуальные проблемы математики и механики». Результаты научных исследований будущие бакалавры могут опубликовать в сборнике кафедры математики и методики ее преподавания СГУ имени Н. Г. Чернышевского «Учитель-ученик: проблемы, поиски, находки» и других научных изданиях.

Линия «Математика в историческом развитии» представлена курсами по выбору студентов «История математики» и «История школьного математического образования в России и за рубежом» и продолжает одноименную линию школьного курса математики на качественно новом уровне: вслед за изучением в средней школе отдельных фактов истории математики рассматриваются: а) становление математики как науки; б) выделение из ее недр и развитие отдельных областей; в) вклад ученых в развитие различных научных направлений и математических теорий [8]; г) создание математических, методологических и методических (педагогических) школ; д) современный этап развития математики и т. п.

Содержание линии «Математика в историческом развитии» должно органично присутствовать в учебном процессе как своего рода гуманитарный фон при рассмотрении проблематики основного содержания дисциплин предметной подготовки и только на последнем году обучения изучаться в рамках соответствующих курсов по выбору.

В целях осуществления непрерывной предметной подготовки студентов целесообразно в VII семестре ввести цикл факультативных дисциплин в рамках основных линий: «Историко-математические задачи», «Решение нестандартных задач элементарной математики», «Различные формализации понятия алгоритма», «Теория сравнений», «Исторические подходы к введению основных понятий математического анализа», «Сферическая геометрия» и др.

Осуществление межпредметных связей возможно в проектной деятельности студентов. Необходимо увязывать предметную подготовку с методической подготовкой и устанавливать

связи между математическими и профессиональными дисциплинами. В частности, о предметной подготовке по математической логике и ее связи с логико-дидактической подготовкой подробно рассказано в ряде работ [1; 6].

Список использованных источников

1. Вознесенская, Н. В. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса в информационно-образовательной среде вуза / Н. В. Вознесенская, В. И. Сафонов // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 6–9.
2. Игошин, В. И. Аналитическая геометрия / В. И. Игошин. – Саратов : Наука, 2007. – 208 с. (Серия «Лекции по геометрии»).
3. Игошин, В. И. Векторная алгебра / В. И. Игошин. – Саратов : Научная книга, 2005. – 128 с. (Серия «Лекции по геометрии»).
4. Игошин, В. И. Десять лекций по геометрии / В. И. Игошин. – Саратов : Наука, 2010. – 176 с.
5. Игошин, В. И. Курс числовых систем для педагогического вуза / В. И. Игошин // Математика в высшем образовании. – 2010. – № 8. – С. 19–36.
6. Игошин, В. И. Математическая логика как педагогика математики / В. И. Игошин. – Саратов : Наука, 2010. – 360 с.
7. Игошин, В. И. Математическая логика : учеб. пособие / В. И. Игошин. – М. : ИНФРА-М, 2012. – 399 с. + CD-R. – (Высшее образование).
8. Игошин, В. И. Михаил Яковлевич Суслин / В. И. Игошин. – М. : Наука, 1996. – 160 с.
9. Игошин, В. И. Основания геометрии / В. И. Игошин. – Саратов : Научная книга, 2004. – 84 с. (Серия «Лекции по геометрии»).
10. Игошин, В. И. Предметная подготовка бакалавра педагогического образования (профиль – математическое образование) / В. И. Игошин, Т. А. Капитонова, С. В. Лебедева // Актуальные проблемы современного университетского образования. – Саратов : Наука, 2011. – С. 13–17.
11. Игошин, В. И. Теория алгоритмов : учеб. пособие / В. И. Игошин. – М. : ИНФРА-М, 2012. – 318 с. – (Высшее образование)
12. Кондаурова, И. К. Профессионально-методическая подготовка будущих учителей математики и информатики в условиях классического университета / И. К. Кондаурова // Учитель-ученик: проблемы, поиски, находки : сб. науч.-метод. тр. – Вып. 7. – Саратов : Наука, 2009. – С. 4–8.
13. Кондаурова, И. К. Профессионально-методическая подготовка будущих учителей математики и информатики в классическом университете: традиции и новации / И. К. Кондаурова // Известия Саратовского университета. Новая серия. – 2010. Т. 10. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – Вып. 1. – С. 106–112.

Поступила 20.02.2012 г.

УДК 373.016 : 512 : 514

ББК 22.1р

Л. С. Каркаева

L. S. Karkeyeva

**АЛГЕБРАИЧЕСКИЙ И ГЕОМЕТРИЧЕСКИЙ МЕТОДЫ
В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ КАК СПОСОБЫ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ****ALGEBRAIC AND GEOMETRIC METHODS IN SCHOOL MATHEMATICS COURSE
AS MEANS OF THE STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY**

В статье на основе анализа категории «метод» определены содержание и объем понятий «алгебраический метод» и «геометрический метод» в школьном курсе математики как способов познавательной деятельности учащихся. Рассмотрено соотношение понятий «метод», «способ», «прием», «правило». Охарактеризованы гносеологические и деятельностные компоненты метода.

Ключевые слова: метод, способ, прием, система знаний, алгебраический метод, геометрический метод, способ познавательной деятельности.

In this article, based on the analysis of the category “method”, the content and scope of the concepts “algebraic method” and “geometrical method” in school Mathematics course as means of the students’ cognitive activity are defined. The correlation of the concepts “method”, “means”, “device”, “rule” are considered. Gnoseological and active components of the method are characterized.

Key words: method, means, device, system of knowledge, algebraic method, geometric method, means of cognitive activity.

В современных условиях в связи с тем, что объем необходимых для человека знаний резко и быстро возрастает, задача овладения учащимися прочными знаниями, умениями и навыками в общеобразовательных учреждениях дополняется задачей приобретения ими значительного интеллектуального потенциала, необходимого для самостоятельного отбора и переработки нужной информации [7, с. 23], важнейшим элементом которого является умение творчески мыслить. Поэтому все больше становятся востребованы методы обучения, ориентированные на обучение не готовым знаниям, а деятельности по самостоятельному приобретению новых знаний, т. е. познавательной деятельности. Вот что писал по этому поводу И. Д. Зверев: «Основное развитие методов в том или ином учебном предмете идет по линии вооружения учащихся специфическими для данной области знаний методами в единстве с усвоением ведущих идей, законов, теорий, понятий, фактов» [3, с. 9].

Таким образом, развитие методов обучения должно идти в направлении усиления взаимосвязи их с методами науки, которую представляет данный учебный предмет. В математике такими методами, в частности, являются алгебраический и геометрический. *Алгебраический метод* трактуется как *метод буквенных вычислений,*

геометрический метод – как *метод, идущий от наглядных представлений,* или иногда более широко, как *метод геометрической наглядности* [5, с. 249].

Алгебраический и геометрический методы можно рассматривать не только как методы наук соответственно алгебры и геометрии или как методы решения задач, но и как способы познавательной деятельности учащихся или специальные методы обучения математике. Для того чтобы определить содержание и объем понятий данных методов в этом смысле, а также выяснить соотношение понятий «метод», «способ», «прием», «правило», проведем анализ категории «метод».

В научной литературе имеются различные трактовки этого понятия. Метод (от греч. *methodos* – путь исследования, теория, учение) трактуется как способ достижения цели, решения конкретной задачи; совокупность приемов и операций практического или теоретического освоения (познания) действительности [1, с. 452; 2, с. 634].

В философии (гносеологии) понятие метода соотносится с научным познанием (в первую очередь) и с практической деятельностью. Поэтому в «Философской энциклопедии» метод трактуется как «форма практического и теорети-

ческого освоения действительности, исходящего из закономерностей движения изучаемого объекта, система регулятивных принципов преобразующей практической или познавательной теоретической деятельности ... в педагогике – система воспитательных и образовательных средств; в науке – способы исследования и изложения материала» [6, с. 409].

Для дидактики важным здесь является то, что метод предполагает наличие у него *формы* и *способа*, но это не только форма, как отмечает С. А. Шапоринский, и не только способ, а нечто гораздо большее, хотя метод не реализуется вне формы и вне определенного способа [8, с. 152].

Логика науки рассматривает вопрос о методе как *методе научного исследования*. Здесь самое общее философское понятие метода получает дополнение и конкретизацию. Эти дополнения касаются как раз той стороны метода, которая делает его способом деятельности: «С внешней стороны всякий научный метод выступает процессом применения некой рациональной системы к разнообразным предметам во время теоретической и практической деятельности субъекта... В таком случае метод осмысливается в качестве определенной процедуры, совокупности приемов действия над изучаемым объектом... Поэтому на поверхности метод выступает чем-то субъективным, противоположным объекту» [4, с. 302–303].

Метод находится в неразрывном единстве с теорией: любая система объективного знания может стать методом. Неразрывная связь метода и теории находит свое выражение в методологической роли научных законов. Любой закон науки, отражая то, что есть в действительности, вместе с тем указывает и на то, как нужно мыслить о соответствующей ее сфере.

В логике научного познания в методе выделяют (различают) две стороны: *объективную* и *субъективную*. Первая сторона обращена к гносеологической природе метода и означает, что метод основан на знании сущности и закономерностей познаваемого или преобразуемого объекта, адекватен сущности объекта. Вторая сторона связана с деятельностью по применению метода, с конкретной целью деятельности над изучаемым объектом. В связи с этим применительно к деятельности возникает критерий правильности, т. е. соответствия правилам метода. Однако применительно к методу как таковому действует критерий истинности – критерий соответствия метода сущности объекта. «Отличие правильности от истинности состоит в том, что ... истинность определяется только объектом»

[4, с. 304]. Для эффективности метода необходимо, чтобы он удовлетворял обоим указанным требованиям.

В объективной стороне метода, то есть той, которая обращена к объекту, все возможные цели содержатся потенциально. В субъективной стороне метода, наоборот, выступает цель его применения в данном конкретном случае. Метод, соответственно, выступает как способ деятельности. (В дидактике очень часто именно эта сторона метода абсолютизируется и принимается в качестве исчерпывающей.) Если использование определенного метода не дает ожидаемых результатов, то это еще не означает, что метод непригоден. Он может быть неправильно применен, хотя сам по себе является истинным. *Метод – определенное множество способов его применения*. Кроме выбора метода существует и выбор способов его применения.

Метод сам по себе не предопределяет полностью успеха в исследовании действительности: важен не только хороший метод, но и мастерство его применения. Каждый метод дает возможность познавать лишь какие-то отдельные стороны объекта. Отсюда возникает необходимость во «взаимной дополнительности» отдельных методов, что обусловлено еще и тем, что каждый метод имеет определенные пределы своих познавательных возможностей.

Таким образом, в теории научного познания *метод трактуется как система последовательных действий, которые приводят к достижению результата, соответствующего намеченной цели*. Эта последовательность действий может иметь целью как теоретический результат, так и практическую реализацию. Значит, метод выступает в качестве способа познания, способа преобразования (практической деятельности). Способ познания, способ практической деятельности всегда направлен на определенный объект, и поэтому с любым методом обязательно соотносят его объект (познаваемый, преобразуемый).

В педагогической литературе общее философское определение метода приводится часто «усеченно», а именно: *метод – способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность*. Это определение отражает только одну сторону метода, субъективную, связанную с деятельностью, и лишь с критерием правильности, но не отражает познания сущности объекта, с которой связан другой критерий – истинности.

Высказываются также суждения, что понятие способа вовсе не является родовым, то есть

более общим по отношению к понятию метода. У понятия метода два родовых понятия. Для субъективной стороны метода родовым служит понятие *способа*. *Метод* – это такой *способ деятельности*, который основан на познанной (относительно конечно) сущности предмета деятельности. Есть способы, основанные на чисто эмпирическом опыте. По отношению к объективной стороне метода родовым будет понятие *системы знания*: «Знание объективных закономерностей, на которых основан метод, организовано в виде некоторой системы. Без системы знаний не может существовать метода ... Ни одна система знания полностью не реализуется в методе, она по своему содержанию богаче его, не сразу система становится методом...» [4, с. 306]. «Метод – это такая система знаний, которая уже используется или для дальнейшего познания, или для преобразования объекта. Знание в процессе обучения переходит в метод. Одинаково ошибочны отождествление метода со способом деятельности или, напротив, отрыв сущности метода от способа и формы его реализации» [8, с. 155].

Некоторые ученые, например, В. И. Андреев и др., отмечают, что некорректно определять «метод» через понятие «способ», так как это слова одного синонимического ряда. Способ не может быть родовым признаком по отношению к категории «метод». Таковым признаком является деятельность. Метод характеризует деятельность с позиции процесса, поэтому метод – процессуальная характеристика деятельности. Но не любой процесс есть метод. Метод выступает нормативной моделью процесса деятельности, определяя, как нужно действовать наиболее рациональным и оптимальным образом в процессе решения соответствующих задач [9, с. 240].

Деятельность, осуществляемая на основе метода, всегда более эффективна и более оптимальна, так как учитываются закономерности и принципы, которые далее трансформируются в соответствующие приемы. *Приемом деятельности* в психологии называется наиболее рациональная совокупность действий и операций, выполняемых в определенном порядке и служащих для решения задач деятельности. Схема действий или операций (состав приема) может быть представлена в виде правила, инструкции, предписания. Соотнесение понятий «прием» и «правило» приводит к следующему выводу. Правило – это нормативное предписание или указание на то, как следует действовать оптимальным образом, чтобы осуществить соответствующий методу прием деятельности. Правило поэтому выступает описательной, нормативной моделью приема,

а система правил для решения определенного типа задач – это уже нормативно-описательная модель метода.

Прием и *метод* соотносятся как *часть* и *целое*. С помощью приема не решается полностью педагогическая или учебная задача, а лишь только ее этап, какая-то ее часть. Метод включает в себя ряд приемов, но сам он не является их простой суммой. Правильный прием допускает обобщение, специализацию и конкретизацию, обладает свойством переносимости на другую задачу, его можно перестроить и создать на этой основе другой прием.

В состав приема может входить не только определенная система действий, но и словесно сформулированное суждение о том, какие действия и как варьируются в зависимости от условия и требования задачи. Этим определяется выбор операций (способов выполнения действий).

Таким образом, приемы деятельности допускают самостоятельный выбор конкретных действий по решению задач, и это отличает их от алгоритмов. Алгоритм предполагает жесткое выполнение шагов, а прием дает общее направление деятельности по решению задач, не регламентируя каждый ее шаг.

Итак, проведенный выше анализ понятия метода позволяет выделить единицу анализа, в качестве которой выступают объекты вида $\langle C_i, P_j, B_k \rangle$, где C_i – цель применения метода (приема); P_j – прием, составляющий метод; B_k – теоретический базис приема (система знаний, на которой основан прием). Каждый метод призван отразить специфику проявления в нем названных признаков. Можно сказать, что метод моделируется объектами $\langle C_i, P_j, B_k \rangle$. Это статическая модель метода. Метод в действии предполагает поставленную цель, соответствующую ей деятельность (систему действий), необходимые средства, процесс изменения объекта, достигнутую цель.

Знания о методе включают в себя знания о его компонентах. Важным здесь является то, какая из сторон метода в том или ином случае является ведущей. Поэтому говорят о компонентах метода, связанных с объективной его стороной (их называют гносеологическими компонентами) и о компонентах метода, связанных с субъективной стороной (деятельностных компонентах). Объективная сторона метода, как уже отмечалось, связана с проникновением в сущность и закономерности познаваемого, преобразуемого объекта. Необходимым условием этого является определенная система знаний, без которых метод не существует. Такая система

должна содержать:

1) исходные знания об объекте, к которому применяется метод, его свойства (основные понятия, свойства понятий, связи между ними);

2) знания, полученные в ходе преобразования или изучения объекта (изменение свойств объекта под влиянием действий над ним, установление неизвестных до этого свойств);

3) знания о сфере приложения метода (круг задач, решаемых с помощью данного метода, их виды и т. д.);

4) знания об особенностях его использования в зависимости от сферы приложения.

Эти компоненты и составляют гносеологическую основу метода.

К деятельностным компонентам метода относятся:

1) определенная система действий, реализация которой ведет к достижению результата (соответствующего поставленной цели);

2) средства осуществления деятельности, основу которой составляет эта система действий (интеллектуальные, практические, предметные).

Исходя из всего вышесказанного, алгебраический и геометрический методы в обучении математике можно рассматривать как способы познавательной деятельности учащихся. Действительно, процесс учения с позиций дидактики есть познание, поскольку школьники в процессе учения всегда приобретают новое знание. Поэтому деятельность учащихся в процессе учения есть познавательная деятельность. В связи со сменой парадигмы образования роль познавательной деятельности учащихся в обучении возрастает. При этом преподавание – деятельность учителя все больше принимает характер управления. Чтобы управлять познавательной деятельностью учащихся, учитель изучает их индивидуальные особенности, их возможности в конструировании нового знания. Кроме того, готовясь к учебным занятиям, он повышает свой теоретический и методический уровень, приобретает новые знания. Творчески излагая материал, учитель открывает новые для себя стороны, моменты как в самом этом материале, так и в методах его предъявления. Поэтому обучающая деятельность учителя в процессе преподавания есть также *познавательная деятельность*.

Итак, со стороны учителя и со стороны учащихся обучение есть познавательный процесс. В то же время, как уже отмечалось, метод, с одной стороны, есть способ деятельности, с другой – система знаний, на которой он основан, поэтому любой математический метод в обучении – это способ познавательной деятельности учащихся,

основанный на определенной системе математических знаний.

В таком случае *алгебраический метод в обучении* – это способ познавательной деятельности учащихся, основанный на системе алгебраических знаний. Объем понятия «алгебраический метод» (применительно к школьному курсу алгебры) составляют следующие методы: *метод тождественных преобразований*, основанный на системе знаний о тождественных преобразованиях выражений; *метод уравнений и неравенств*, основанный на системе знаний об уравнениях, неравенствах и их системах; *функциональный метод*, основанный на системе знаний об элементарных функциях и их свойствах; *векторный метод*, основанный на системе знаний о векторах (на плоскости и в пространстве); *координатный метод*, основанный на системе знаний о координатах (на плоскости и в пространстве). Каждый из этих методов состоит из приемов. Например, метод уравнений и неравенств состоит из следующих приемов: прием, основанный на составлении и решении линейного уравнения или неравенства (кратко прием линейного уравнения или неравенства), прием квадратного уравнения или неравенства, прием рационального уравнения или неравенства, прием системы двух линейных уравнений с двумя неизвестными и т. д.

Геометрический метод в обучении определяется аналогично, как способ познавательной деятельности учащихся, основанный на системе геометрических знаний и на геометрических (наглядных) представлениях.

Объем данного понятия (по отношению к школьному курсу геометрии) составляют следующие методы:

I. Планиметрия: *метод длин*, основанный на системе знаний о длине отрезка; *метод треугольников*, основанный на системе знаний о треугольниках; *метод параллельных прямых*, основанный на системе знаний о параллельных прямых; *метод соотношений между сторонами и углами треугольника*, основанный на системе знаний о соотношениях между сторонами и углами треугольника; *метод четырехугольников*, основанный на системе знаний о четырехугольниках; *метод площадей*, основанный на системе знаний о площадях многоугольников; *метод подобия треугольников*, основанный на системе знаний о подобных треугольниках; *тригонометрический метод*, основанный на системе знаний о решении треугольников; *метод окружностей*, основанный на системе знаний об окружности и ее элементах; *метод геометрических преобразований*, основанный на системе знаний о гео-

метрических преобразованиях на плоскости (в случае стереометрии – в пространстве); *графический метод*, основанный на системе знаний о графиках элементарных функций и действиях с ними (данный метод мы отнесли к геометрическим, так как он основан на геометрических представлениях).

II. Стереометрия: *метод параллельных прямых и плоскостей*, основанный на системе знаний о параллельности прямых и плоскостей; *метод перпендикулярных прямых и плоскостей*, основанный на системе знаний о перпендикулярности прямых и плоскостей; *метод многогранников*, основанный на системе знаний о многогранниках; *метод тел вращения*, основанный на системе знаний о телах вращения; *метод объемов*, основанный на системе знаний об объемах тел.

Каждый геометрический метод аналогично алгебраическим методам состоит из разных приемов. Например, метод треугольников состоит из приемов, основанных на использовании первого, второго, третьего признаков равенства треугольников, теоремы о сумме углов треугольника, свойств равнобедренного треугольника и т. д.

Основанием классификации алгебраических и геометрических методов служит система знаний, на которой основан метод.

Методы математики в процессе обучения, с одной стороны, выступают как цель изучения, а с другой – как средство изучения математического материала (в том числе средство решения задач). Тот или иной метод может стать одним из средств изучения математики лишь в том случае, если учащиеся умеют применить его при решении конкретно-практических задач. Это означает, что в процессе формирования метода математики учитель и учащиеся неизбежно сталкиваются с необходимостью решения двух задач (для учащихся это учебные задачи). Первая задача состоит в том, чтобы школьники овладели содержательной стороной метода, а вторая заключается в обучении применению метода.

Решение первой задачи предполагает усвоение школьниками деятельностных компонентов метода (соответствующей системы действий) и тех гносеологических компонентов, без опоры на которые не могут быть реализованы деятельностные компоненты. Вторая задача (обучение

применению метода) может быть решена при условии, если школьники усвоят гносеологические компоненты метода, связанные с установлением новых свойств исследуемого объекта, видов задач, их особенностей, научатся выбирать метод, который целесообразно использовать при решении конкретной задачи: поэтому *обучение методу – это обучение выбору метода*.

Следует заметить, что решение двух указанных задач осуществляется во взаимосвязи и представляет собой достаточно длительный процесс, в котором нельзя четко выделить этапы решения каждой задачи. Результатом этого процесса должно быть усвоение школьниками методов математики на уровне применения.

Список использованных источников

1. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. – 1456 с.
2. Всемирная энциклопедия: Философия / гл. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. – М. : АСТ, МН. : Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.
3. Зверев, И. Д. Состояние и перспективы разработки проблемы методов обучения в современной школе / И. Д. Зверев // Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе. – М. : Педагогика, 1980. – С. 5–16.
4. Логика научного исследования. – М. : Наука, 1965. – 359 с.
5. Математика, ее содержание, методы и значение. В 3 т. Т. 1 / редкол. А. Д. Александров, А. Н. Колмогоров, М. А. Лаврентьев. – М., 1956. – 457 с.
6. Философская энциклопедия / под ред. Ф. В. Константинова. – М., 1960–1970. – Т. 3. – 692 с.
7. Царева, М. И. Роль информационных технологий в образовательном процессе / М. И. Царева // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 22–25.
8. Шапоринский, С. А. Обучение и научное познание / С. А. Шапоринский. – М. : Педагогика, 1981. – 208 с.
9. Шиянов, Е. Н. Развитие личности в обучении : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – М. : Академия, 2000. – 288 с.

Поступила 18.02.2012 г.

ДИСЦИПЛИНА «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ» В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE SUBJECT "METHODS OF TEACHING MATHEMATICS TO CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS" IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE BACHELORS OF EDUCATION

В статье предложен авторский подход к построению преподавания дисциплины «Методика обучения математике детей с особыми образовательными потребностями», указано ее место в системе профессиональной подготовки будущих бакалавров педагогического образования.

Ключевые слова: методика обучения математике детей с особыми образовательными потребностями; профессиональная подготовка; бакалавр педагогического образования.

The article offers the author's approach to the teaching methods of the subject "Methods of teaching Mathematics to children with special educational needs", determines its place in the system of professional training of future Bachelors of Education.

Key words: methods of teaching Mathematics to children with special educational needs, professional training, Bachelor of Education.

Одной из приоритетных задач, стоящих перед отечественным образованием, является проблема обучения детей с особыми образовательными потребностями. Особые потребности – выражение, которое применяют в отношении людей, чья социальная, физическая или эмоциональная исключительность требуют специального обращения или услуг, позволяющих им развить свой потенциал [1; 2; 3; 4]. Исключительность – термин, применяемый для обозначения отклонения от средних показателей, с точки зрения физического, интеллектуального или эмоционального поведения, способностей или навыков. Это двойственное понятие, поскольку оно может указывать как на заметное превосходство, так и на значимые недостатки. Понятно, что дети с исключительностью выше или ниже среднего нуждаются в специальном обучении, а педагоги, осуществляющие это обучение, – в соответствующей подготовке.

В реальной педагогической практике в условиях обычной общеобразовательной школы учителю часто приходится работать как с одаренными учащимися, так и с детьми классов коррекционно-развивающего обучения. Последнее положение актуализирует необходимость формирования готовности будущего бакалавра педагогического образования к обучению «нестандартных» детей. Центральным звеном такой подготовки в Саратовском государственном университете имени Н. Г. Чернышевского служит дисциплина «Методика обучения математике детей с особыми образовательными потребностями». Целями осво-

ения дисциплины являются: формирование готовности будущего бакалавра педагогического образования (профиль – математическое образование) к обучению математике «нестандартных» учащихся; развитие предметно-методической культуры будущего бакалавра педагогического образования.

Дисциплина «Методика обучения математике детей с особыми образовательными потребностями» входит в базовую (обязательную) часть профессионального цикла (6–7 семестры). Для ее успешного освоения необходимы знания, умения и компетенции, приобретенные студентами при изучении дисциплин: «Элементарная математика» (1–4 семестры), «Психолого-педагогические основы обучения математике» (2 семестр), «Методика обучения и воспитания (математика)» (3–5 семестры), «Педагогика» (1–2 семестры), «Психология» (1–2 семестры). Освоение дисциплины «Методика обучения математике детей с особыми образовательными потребностями» является основанием для успешного изучения дисциплин по выбору (7–8 семестры), качественного выполнения курсовой работы (6 семестр) и эффективного прохождения производственной практики (7 семестр).

В результате освоения дисциплины обучающийся должен:

– знать: психолого-педагогические и организационные особенности процесса обучения нестандартных учащихся; общие вопросы методики обучения математике детей с особыми образовательными потребностями; частную методику

обучения математике нестандартных детей;

– уметь: проводить первичную психолого-педагогическую диагностику особых образовательных потребностей у нестандартных учащихся; определять уровень математических знаний и умений учащихся с учетом их возраста, особенностей развития познавательной и эмоционально-волевой сферы; формулировать цели обучения математике нестандартных учащихся; отбирать и конструировать математическое содержание согласно целям и задачам обучения на основе индивидуально-дифференцированного подхода к учащимся; выбирать соответствующие методы и приемы обучения; выделять в многообразии средств обучения те, которые соответствуют уровню актуального и потенциального развития учащихся; применять наиболее эффективные методы, средства и формы обучения математике, использовать в будущей профессиональной деятельности инновационные технологии обучения математике; организовывать обучение конкретным темам курса математики с учетом особых образовательных потребностей учащихся; выделять наиболее сложные для восприятия и усвоения темы школьного курса математики; организовывать коррекционную работу по профилактике и устранению пробелов в знаниях и умениях учащихся;

– владеть: способами осуществления психолого-педагогической поддержки и методического сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями; способами предупреждения девиантного поведения и правонарушений; способами инновационной деятельности в образовании; способами ориентации в профессиональных источниках информации (журналы, сайты, образовательные порталы и т. д.); способами совершенствования профессиональных знаний и умений путем использования информационной среды образовательного учреждения, региона, области, страны.

Общая трудоемкость дисциплины «Методика обучения математике детей с особыми образовательными потребностями» составляет 6 зачетных единиц, 216 часов.

Приведем примерное содержание дисциплины.

1. Методика коррекционно-развивающего обучения математике [5].

1.1 Психолого-педагогические аспекты и нормативно-документальное обеспечение коррекционно-развивающего и компенсирующего обучения.

1.2 Общие вопросы методики коррекционно-развивающего обучения математике учащихся с недостаточной математической подготовкой.

1.2.1 Методика коррекционно-развивающего обучения математике: основные понятия. Принципы коррекционно-развивающего обучения математике. Специфика усвоения математи-

ческих знаний, умений и навыков особенными учащимися.

1.2.2 Содержание математического образования особенных учащихся. Учебный план, учебная программа, учебники и учебные пособия для особенных учащихся. Методы и средства обучения математике.

1.2.3 Планирование работы учителя математики. Урок как основная форма обучения математике особенных учащихся. Контроль знаний и умений учащихся при обучении математике. Внеклассная коррекционно-развивающая работа с особенными школьниками по математике. Дистанционная поддержка математического образования детей с ограниченными возможностями.

1.2.4 Специфика формирования математических понятий. Методика работы с правилами и алгоритмами. Обучение решению задач. Изучение теорем.

1.3 Частные вопросы методики коррекционно-развивающего обучения математике: математика как средство коррекции недостатков интеллектуального развития дошкольников и младших школьников; коррекционно-развивающее обучение на уроках математики в 5–6 классах; избранные вопросы методики коррекционно-развивающего обучения алгебре и геометрии в основной школе.

2. Методика обучения математике одаренных учащихся [6].

2.1 Психолого-педагогические аспекты обучения одаренных детей: концепции одаренности; особенности развития одаренных детей; диагностика детской одаренности.

2.2 Общие вопросы методики обучения математике одаренных детей: цели, принципы, содержание, методы, средства, формы и технологии обучения одаренных детей.

2.3 Частные вопросы обучения математике одаренных детей: обучение математике одаренных учащихся 5–6 классов; избранные вопросы методики обучения алгебре и геометрии одаренных детей.

Важное место в системе профессиональной подготовки будущего бакалавра педагогического образования отводится научно-исследовательской работе. Формы научно-исследовательской деятельности студентов разнообразны. Это выполнение индивидуальных самостоятельных заданий с элементами научного исследования, написание научных рефератов, статей, курсовых и дипломных работ и т. п.

При изучении дисциплины «Методика обучения математике детей с особыми образовательными потребностями» предусмотрено выполнение трех контрольных работ с элементами исследования: «Нестандартные формы урока математики с коррекционно-развивающими тех-

нологиями»; «Математические олимпиады как одна из форм внеклассной работы по математике с одаренными учащимися»; «Методическая разработка одной из тем школьного курса математики для учащихся с особыми образовательными потребностями».

Контрольные работы состоят из двух частей. В первой части излагаются теоретические основы темы работы. Вторая, практическая часть работы представлена соответствующей методической разработкой. Источниками информации для студента при написании контрольных работ могут служить отечественная и зарубежная литература (монографии, учебники, учебные и учебно-методические пособия), периодические издания, материалы научных конференций и семинаров, различные Интернет-ресурсы, а также беседы с учителями и учеными.

После изучения первой части дисциплины «Методика обучения математике детей с особыми образовательными потребностями» будущим бакалаврам педагогического образования предлагается выполнить курсовую работу на одну из предложенных ниже тем [7].

1. Основные тенденции и перспективы развития математического образования особенных учащихся в России.

2. Сравнительный анализ методики обучения математике особенных учащихся в России и за рубежом.

3. Формирование математической культуры особенных школьников.

4. Гендерный подход при обучении математике особенных детей.

5. Коррекционно-развивающий урок математики.

6. Устная работа на коррекционно-развивающем уроке математики.

7. Основные формы изучения особенными детьми нового математического материала.

8. Закрепление знаний особенных учащихся при обучении математике.

9. Повторение, обобщение и систематизация математических знаний особенных учащихся.

10. Контроль и коррекция знаний особенных учащихся по математике.

11. Упражнения в коррекционно-развивающем обучении математике.

12. Домашняя работа в системе коррекционно-развивающего математического образования.

13. Проблема обновления содержания математического образования особенных учащихся.

14. Инновационные технологии в обучении математике особенных школьников.

15. Изучение регионального опыта обучения математике особенных учащихся.

В заключение приведем перечень источников информации, который можно предложить будущим бакалаврам педагогического образования для подготовки к аттестации по дисциплине. В качестве основной литературы можно использовать источники [5; 6] из приведенного в конце статьи библиографического списка. Для получения дополнительной информации следует обратиться к журналам: «Математика в школе», «Коррекционная педагогика», «Квант», газета «Математика» (приложение к газете «Первое сентября»); учебникам математики для учащихся 1–9 классов; интернет-ресурсам (<http://www.1september.ru/> – сайт ИД «1 сентября»; <http://allmath.ru/> – математический портал; <http://www.edu.ru/> – федеральный портал «Российское образование»; <http://www.e-joe.ru/> – электронный научно-практический журнал «Открытое образование» по инновационным технологиям в образовании; <http://home.edu.ru/> – школа дистанционной поддержки образования детей-инвалидов и детей, не посещающих образовательные учреждения по состоянию здоровья; <http://www.ise.mhost.ru/> – Институт коррекционной педагогики РАО, ресурсный центр страны; <http://www.osoboedetstvo.ru/> – сайт «Особое детство»; <http://www.school.edu.ru/> – Российский общеобразовательный портал; <http://www.specialneeds.ru/> – Интернет-проект о детях с особенностями развития; <http://webcenter.ru/~scdl> – электронная библиотека «Особый ребенок».

Список использованных источников

1. Абрамова, И. В. Подготовка специалистов инклюзивного образования / И. В. Абрамова, И. Е. Пушкина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 30–33.

2. Бобкова, О. В. Общекультурное развитие школьников как педагогическая проблема / О. В. Бобкова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 33–37.

3. Ги, Лефрансуа. Прикладная педагогическая психология / Лефрансуа Ги. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРО-ЗНАК, 2003. – 416 с.

4. Иневаткина, С. Е. Особенности взаимодействия матери и ребенка с ограниченными возможностями здоровья / С. Е. Иневаткина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 44–47.

5. Кондаурова, И. К. Методика коррекционно-развивающего обучения математике / И. К. Кондаурова. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2011. – 152 с.

6. Кондаурова, И. К. Методика обучения математике детей с особыми образовательными потребностями / И. К. Кондаурова, О. М. Кулибаба. – Саратов : Наука, 2009. – 224 с.

7. Кондаурова, И. К. Научно-исследовательская деятельность будущего учителя математики: творческие задания по элементарной математике и методике ее преподавания / И. К. Кондаурова, С. В. Лебедева. – Саратов : Наука, 2009. – 160 с.

Поступила 20.02.2012 г.

УДК 37.013.42: 004

ББК 74.5

Г. И. Шабанов

G. I. Shabanov

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ КУРСА
«СОЦИАЛЬНЫЕ И ЭТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ»**

**DESIGNING THE CONTENT OF THE COURSE “SOCIAL AND ETHICAL ISSUES ON
INFORMATION TECHNOLOGIES”**

Рассматривается модель содержания дисциплины «Социальные и этические вопросы информационных технологий» для бакалавров профиля подготовки «Информатика и компьютерные науки. Супервычисления». Представленные междисциплинарные темы включают интегрированные области морально-этических, технических, юридических, социальных и философских вопросов. Иерархическую структуру содержания условно можно разделить на три проблемных модуля. Первый связан с разработкой социально-этических кодексов для профессионалов и обычных пользователей информационных и сетевых технологий. Второй модуль включает в себя вопросы защиты прав собственности, авторских прав, права на личную жизнь и свободу слова применительно к области информационных технологий. В третьем модуле рассмотрены вопросы по компьютерным преступлениям и их правовой оценки.

Ключевые слова: информационные технологии, информационное общество, социальные процессы, этические кодексы, интеллектуальная собственность, информационная безопасность.

The article deals with a model of the content of the subject “Social and ethical issues on information technologies” for the Bachelors of the training profile “Informatics and Computer Science. Supercomputing”. Interdisciplinary topics presented include integrated fields of mental and ethical, technical, legal, social and philosophical issues. The hierarchy of the content can be conventionally divided into three problematic modules. The first one is associated with the development of social and ethical codes for professionals and real users of information and network technologies. The second module includes the issues on protection of property rights, author’s rights, the right to privacy and freedom of speech with regard to information technologies. In the third module, the issues on computer crime and its legal treatment are considered.

Key words: information technologies, information society, social processes, codes of ethics, intellectual property, information security.

В последнем десятилетии XX века стало очевидным, что информационные технологии и процессы начинают оказывать существенное влияние на развитие информационного общества [1, с. 61; 2, с. 6-9; 3, с. 22]. С одной стороны, их широкое внедрение можно рассматривать как новую ступень эволюции человеческой цивилизации, при которой информационный сектор экономики начинает играть решающую роль в развитии отдельных стран и всего мирового сообщества. С другой стороны, информационные технологии во многих областях деятельности человека разрушают или реформируют традиционные этические и социальные нормы. Поэтому введение в стандарт высшего профессионального образования по профилю подготовки бакалавров «Информатика и компьютерные науки. Супервычисления» новой дисциплины «Социальные и этические вопросы информационных технологий» потребовало от профильных кафедр формирования соответствующих учебно-методических материалов. Кафедрой систем автоматизированного проектирования Мордовского государственного университета разработана мо-

дель содержания лекционного курса по данному предмету.

Начальной для изучения предлагается тема, связанная с историей информационных технологий. Рассматриваются вопросы: 1. *Язык и речь* – природная информационная технология, которой каждый человек овладевает в первые годы после появления на свет. Письменность – информационная технология, позволяющая запоминать и передавать информацию другим людям, в том числе потомкам. 2. *Книгопечатание* (полиграфия) – комплекс производственных процессов для изготовления печатной продукции – книг, журналов или газет, первое в истории средство массовой информации. 3. *Средства связи* – способы передачи информации на расстояние. К традиционным средствам связи относятся сигнализация, почта, телеграф, телефон, радио, телевидение. К современным средствам связи относятся электрические и оптические средства – проводная – факсимильная, волоконно-оптическая, беспроводная – радиотелеграф, радиорелейная, спутниковая, пейджинговая, сотовая мобильная связь, Интернет-телефония, спутниковое цифро-

вое телевидение. 4. *История звукозаписи* – механическая, магнитная, оптическая и магнито-оптическая звукозапись и запись на твердотельную полупроводниковую флэш-память. 5. *Запись изображений* – фотография – получение неподвижных плоских изображений на бумаге, голография – получение объемных изображений, кино – съемка движущихся объектов на киноплёнку и на цифровые носители, видеосъемка – магнитная и цифровая, виртуальная реальность. 6. *История компьютера* – счеты, механический арифмометр, логарифмическая линейка, электронный калькулятор, компьютер, способный решать самые разнообразные задачи не только быстрого счета, а гораздо более сложные. 7. *Интернет* – глобальная компьютерная сеть, дающая возможность каждому пользователю сети пользоваться информационными возможностями всей сети и передавать одновременно свою информацию всем ее пользователям. Интернет – сеть, базирующаяся на общей системе адресов и единой системе протоколов, являющихся своеобразным «языком» входящих в нее компьютеров. 8. *Копирование и размножение документов* – копировальная бумага, пишущая машинка, ротатор, гектограф, мимеограф, стеклограф, электрофотография и ксерография. 9. *Информационные технологии* в медицине, образовании, финансах, банковском деле, торговле, юриспруденции, военном деле, криптографии, машиностроении и металлообработке. 10. *Современные средства и системы отображения информации* – мультимедийные проекторы, LCD-мониторы, плазменные панели, настенные экраны, интерактивные доски, планшеты, комплексы для образования и целые интегрированные системы управления.

Каким образом осуществляется влияние информационных и коммуникационных технологий на социальные процессы? Для изучения этой темы предлагаются следующие вопросы: 1. Информатизация отраслей социальной инфраструктуры; влияние информационных технологий на работу и занятость; новые возможности для реализации духовных устремлений; повышение интеллектуального потенциала общества; развитие новых форм досуга, отдыха и развлечения населения. 2. Интернет и трансформация социальной структуры; плюрализация информации из интернет-источников; организация управления сетью Интернет и доступа к ее ресурсам; международное сотрудничество и межгосударственные границы.

Тема «Анализ этических проблем и норм» является одной из важнейших в данной дисциплине. Предлагаются к рассмотрению следующие вопросы: этические нормы и принципы корпоративной этики (принцип открытости, принцип человеческого достоинства, принцип соучастия); корпоративные кодексы; этические комитеты;

субъекты социальных взаимодействий, происходящих в процессе разработки программного обеспечения; социальные и этические принципы формирования и функционирования сетевых сообществ разработчиков программного обеспечения.

Проблемы профессиональной этики, разработки морально-этических кодексов для профессионалов и простых пользователей компьютерной техники рассматриваются в следующей теме. Для изучения предлагается ряд вопросов: влияние информационных технологий на материальные, духовные, личные и коллективные ценности; сущность и ступени профессиональной подготовки в условиях информационного общества; роль профессионалов в социальных процессах; актуальность формирования прикладных законов этики; этические кодексы и их осуществление на практике. Также предлагается рассмотреть базовые положения международной федерации по информационным технологиям; ассоциации разработчиков компьютерных технологий; ассоциации менеджеров информационных технологий; ассоциации пользователей информационными технологиями; ассоциации сертифицированных компьютерных профессионалов; ассоциации безопасности информационных систем; ассоциации аудита и контроля [3].

Обеспечение информационной безопасности – одна из главных задач современного предприятия. Угрозу могут представлять не только технические сбои, но и несогласованность данных в различных учетных системах, которая встречается едва ли не у каждой второй компании, а также неограниченный доступ сотрудников к информации. Поэтому, в тему, связанную с риском и ответственностью, возникающих при применении компьютерных систем, были включены следующие вопросы: IT-риски в процессе создания, передачи, хранения и использования информации с помощью электронных носителей и иных средств связи; риски от разрушающих программных средств; преднамеренный и непреднамеренный дефект программного обеспечения; оценка безопасности программного обеспечения.

Вхождение России в рыночные производственно-экономические отношения породило проблемы защиты авторских идей, разработок, патентов и т. д. Эта лекционная тематика предполагает изучение следующих вопросов: базовые понятия интеллектуальной собственности; классификация прав на собственность; понятие коммерческой тайны (фирмы, предприятия); основы интеллектуальной собственности; права собственности; патенты; коммерческая тайна; нелегальное копирование или распространение защищенного авторским правом программного

обеспечения; правовая охрана объектов интеллектуальной собственности программного обеспечения (патентование); основные принципы международного права по интеллектуальной собственности.

Любое демократическое государство учитывает право на уважение частной жизни, защищает личную свободу и человеческое достоинство и определяет возможности полноценного развития личности. Поэтому изучение темы «Частная жизнь и гражданские свободы в информационном пространстве» требует рассмотрения следующих вопросов: этические и законодательные основы личной безопасности в информационном пространстве; установление особого режима конфиденциальности; ограничение доступа к конфиденциальной информации; организационные меры и технические средства защиты информации; осуществление контроля за соблюдением установленного режима конфиденциальности; свобода самовыражения в киберпространстве; влияние информационных технологий на интернациональность культуры.

Необходимо отметить, что данная модель содержания предмета имеет не окончательный вариант и будет дополняться и совершенствоваться

в процессе практической образовательной реализации.

Список использованных источников

1. Бакаева, Ж. Ю. Информационно-языковая среда образовательного процесса / Ж. Ю. Бакаева // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 61–65.
2. Вознесенская, Н. В. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса в информационно-образовательной среде вуза / Н. В. Вознесенская, В. И. Сафонов // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 6–9.
3. Малюк А. А. Кодекс этики в сфере информационных технологий как основа обеспечения информационной безопасности / А. А. Малюк, О. Ю. Полянская // Проблемы информационной безопасности в системе высшей школы: материалы XIV Всерос. науч. конф. ; МИФИ. – М, 2007. – С. 92–94.
4. Царева, М. И. Роль информационных технологий в образовательном процессе / М. И. Царева // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 22–25.

Поступила 05.10.2011 г.

УДК 37.09 (430)
ББК 74.03 (3)

Д. А. Шпилев
D. A. Shpilev

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕНИЯ ШКОЛЫ ПОЛНОГО ДНЯ В СОВРЕМЕННОЙ ГЕРМАНИИ

THE PROBLEM OF FORMATION OF THE FULL DAY SCHOOL IN MODERN GERMANY

Анализируются проблемы реформирования системы дошкольного и школьного образования в объединенной Германии. В частности, проблемы создания и развития в ФРГ эффективной сети детских образовательных и воспитательных учреждений полного дня. Дан исторический анализ воспитательной и образовательной систем двух Германий после второй мировой войны, отношения политиков и общественности к вопросам воспитания детей как в семье, так и в образовательных учреждениях, роли и места системы продленного дня в идеологической и экономической составляющей государственной политики, а также идеологически поощряемые модели поведения женщин в семье в государствах с различным общественным устройством.

Ключевые слова: социология образования, социология труда, семейная политика государства, образовательно-воспитательная система полного дня.

The problems of reforming the system of preschool and school education in the unified Germany are being analyzed. In particular, the problems of creation and development of an effective network of full day educational establishments for children in the Federal Republic of Germany (FRG). The author gives a historical analysis of educational systems of the two German states after the Second World War, the attitude of politicians and the public to questions of children education both in a family and in educational institutions, the role and place of the extended day system in ideological and economic components of the state policy, and also ideologically encouraged models of women's behavior in a family in the states with various social systems.

Key words: sociology of education, sociology of work, state family policy, full day educational system.

В настоящее время одной из основных целей правительства объединенной Германии является поддержка семьи и увеличение рождаемости, в том числе и путем разработки и применения мер, направленных на создание возможности гармоничного соединения профессиональной и семейной сфер, а также полноценного воспитания детей работающими родителями [2, с. 7–14]. Федеральное правительство ФРГ стремится к развитию эффективной сети детских образовательных и воспитательных учреждений, а также к созданию комплекса мероприятий, обеспечивающих профессиональную интеграцию женщин и достижение оптимального баланса между семьей и карьерой [3]. Таким образом, можно констатировать, что в Германии произошла смена парадигмы и проводимая до этого государственная семейная политика признана не соответствующей духу времени [3]. В первую очередь это касается положения дел, сложившегося в школах и детских садах. Действительно, среди всех стран ЕС только Германия и Австрия до последнего времени придерживались воспитательно-образовательной модели с половинным учебным днем (Halbtagsmodell) [4, с. 49–62; 5, с. 12–22]. Очевидно, что подобная модель не только самым негативным образом сказывалась на развитии детей из низших социальных слоев и семей иммигрантов, но и в значительной степени осложняла семейную жизнь женщин, работающих полный рабочий день и несущих основную ответственность за воспитание своих детей. В результате произошло значительное снижение коэффициента рождаемости в группе женщин с высшим образованием [3]. Ситуация осложняется также крайне негативной реакцией немецкой общественности на данные о результатах международных сравнительных исследований PISA (International Student Assessment – Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся), получившей в прессе выразительное название PISA-шок (PISA-Schock) [6; 7, с. 40–46]. Таким образом, в настоящее время политики всех ведущих партий Германии и СМИ выступают с требованиями о введении в детских садах, в подготовительных и начальных школах системы продленного дня. Однако еще в конце 90-х гг. подобное требование вызывало резкое неприятие у широкой общественности, прежде всего в кругах христиан-консерваторов. И до сих пор в Германии чаще, чем в других странах ЕС встречается предубеждение в отношении системы продленного дня. Социологи считают, что внятно объяснить сложившуюся

ситуацию можно только при помощи сравнения систем, существовавших в ГДР и ФРГ. С точки зрения сложившихся исторических реалий оба этих государства характеризуются, с одной стороны, ярко выраженным размежеванием, а с другой – причудливым переплетением образовательной и воспитательной систем [8, с. 30–41]. После 1945 г. эти системы развивались в рамках четко выстроенных идеологических разногласий, затрагивающих, в том числе, и отношения к группам продленного дня [9, с. 217–260]. Рассмотрим ситуацию подробнее.

Что касается ФРГ, то после Второй мировой войны она продолжила образовательную и семейную политику Веймарской республики. Всеобщая нужда послевоенного времени не оставляла возможности для осуществления структурных реформ. Не было элементарных условий для проведения занятий в школах и заботе о несовершеннолетних на должном уровне [10, с. 354–364]. Значительные материальные проблемы были еще одной причиной неудачи школьной реформы, которую собирались провести западные союзники. В рамках перевоспитания по англо-саксонской модели американцы и британцы пропагандировали комплексное школьное образование, общеобразовательную школу с занятиями в течение всего дня и большим разнообразием предлагаемых дисциплин. Подобная система образования должна была способствовать воспитанию граждан демократического государства, которым провозгласила себя в ФРГ в новом Основном законе [11].

Однако образовательные инициативы западных союзников не находили должного отклика у граждан Германии. В буржуазно-либеральных и христианско-консервативных кругах складывались представления о том, что новая система образования ФРГ должна отличаться как от системы воспитания национал-социалистов, имевшей тоталитарный характер и отдаляющей молодежь от семьи; от школьной политики, проводимой в советской оккупационной зоне; так и от системы комплексного школьного образования, пропагандируемой в тот момент западными союзниками. Таким образом, система образования ФРГ должна была иметь «немецкую сущность» (deutsches Wesen) [12]. Данный подход нашел выражение в процессе возвращения к неогуманистической немецкой образовательной традиции XIX в., считавшей образование и культуру ядром нации. Кроме того, западные немцы традиционно со скепсисом относились к любым формам единообразного, общественного или коллективного воспитания и подчеркивали

высокую значимость воспитания в семье [10, с. 354–364]. В ходе холодной войны и в рамках господствующей идеологии размежевания ФРГ любыми путями старалась показать свое превосходство над ГДР, поголовно отрицая даже то лучшее, что было создано восточным соседом. В такой ситуации не могло быть и речи о проведении коренной реформы образовательной и воспитательной системы, которая к тому времени окончательно превратилась в неотъемлемую часть государственной идеологии, в рамках которой обеспечение образования населения оставалось за государством, а воспитание считалось долгом и задачей родителей. Воспитание в группах продленного дня или в детских садах воспринималось как вынужденная мера социального обеспечения и также как в Веймарской республике находилось в юрисдикции ведомства по делам несовершеннолетних. В контексте политики, проводимой консервативными христианскими партиями, традиционный буржуазный идеал семьи как главного места воспитания детей и женщины-матери как домохозяйки превратился в культурную норму. В этой связи количество мест в школьных группах продленного дня и детских садах сознательно удерживалось на достаточно низком уровне, что в свою очередь значительно сокращало количество работающих женщин. До 1965 г. количество мест в детских садах с половинным днем для детей от 3 до 6 лет никогда не превышало порога в 33 %, оставаясь, таким образом, на уровне военного времени [5, с. 229–236].

До середины 50-х гг. модель школы полного дня практически не рассматривалась в политических дискуссиях по проблемам образования [13, с. 303]. Однако со второй половины 50-х гг. Объединение немецких профсоюзов начало активную пропаганду пятидневной рабочей недели под девизом: «В субботу папа мой!» (Am Samstag gehört Vati mir). Речь шла о том, что введение полного учебного дня в школах позволило бы привести в соответствие учебное время детей и рабочее время взрослых, оказав существенное положительное влияние на организацию семейной жизни. Следует отметить, что данное предложение так и не получило широкой поддержки [10, с. 463].

И даже в самом начале 60-х гг. концепция школы продленного дня (Tagesheimschule / Ganztagschule) по-прежнему отвергалась партийным Христианско-демократическим и Христианско-социальным союзом, религиозными организациями, медработниками, представителями гуманитарных наук и объединением школь-

ных учителей. Особую неприязнь данная концепция вызывала у католической церкви и близких к ней организаций, активно выступавших за права родителей на воспитание своих детей. В качестве главного аргумента звучал тезис о том, что школа продленного дня по сути своей лишает семью воспитательной функции и отдаляет детей от родителей [14, с. 138–147]. Кроме того, наличие подобных школ позволит родителям переложить свою ответственность за воспитание подрастающего поколения на общественные организации [14, с. 159]. Врачи же ссылались на возможную перегрузку детей [15, с. 192–195]. Представители гуманитарных наук подкрепляли свой пессимизм такими выражениями, как «обезличивание индивида» (Vermassung) и «разрушение семьи» (Familienzerstörung), а также рисовали страшные сценарии упадка и гибели общества. Таким образом, система воспитания в школе продленного дня продолжала существовать в общественном сознании только в качестве одного из мероприятий социальной политики по решению проблем неблагополучных семей. При этом Объединение немецких профсоюзов и Социал-демократическая партия Германии выступали с требованиями о создании и улучшении сети социальных учреждений, позволяющих облегчить быт работающих женщин и матерей. Однако функционеры этих организаций ни в коем случае не оспаривали тезис о том, что дети дошкольного и школьного возраста в основной своей массе должны находиться дома со своими матерями, а система воспитания в школе продленного дня призвана в исключительных случаях помочь тем матерям, кто по причине плохого материального положения не в состоянии обеспечить детям достойного ухода и вынуждены ходить на работу. Следует также отметить, что при помощи СМИ, педиатров и отдельных представителей науки в общественном сознании того времени прочно закрепился отрицательный образ плохой и жестокой матери (Rabenmutter), бросающей своих детей ради служения золотому тельцу (dem Götzen Lebensstandard – досл. пер. ‘идолу высокого уровня жизни’). Дети таких матерей пренебрежительно именовались ‘ключниками’ (Schlüsselkind, то есть безнадзорный ребенок, которому родители, занятые на производстве, оставляют ключи от квартиры) [16]. Естественно, что в данном случае можно говорить о прямом намеке на воспитательную и образовательную политику, проводившуюся в то время в ГДР. Таким образом, гражданам ФРГ нарочито предлагался выбор между двумя возможными

альтернативами: ‘нам нужны собственные дети или члены Союза свободной немецкой молодежи (ГДР)?’, ‘у наших детей должны быть нормальные летние каникулы или поездка в пионерский лагерь?’ [17, с. 70].

Что касается ГДР, то после Второй мировой войны в ней произошел слом всех ранее существовавших структур, который лишь в общих чертах можно описать такими ключевыми словами, как денацификация, появление так называемых новых учителей (направленных на работу в связи с демократической школьной реформой 1945 г. в Восточной Германии), вытеснение церкви из повседневной жизни людей, равенство возможностей и уничтожение привилегий. Традиционное деление на народную (Volksschule) и высшую школу (Höhere Schule) было упразднено и заменено восьмилетней единой школой (Einheitsschule), что позволило распрощаться с буржуазной монополией на получение образования, дававшей доступ к образованию только привилегированным слоям общества. Кроме того, в ГДР были убраны четкие границы между образовательным и воспитательным процессом. В систему образования были интегрированы детские сады и школьные группы продленного дня, которые находились в подчинении министерства образования. Однако традиционный половинный учебный день был сохранен прежде всего по экономическим причинам. И, кроме того, в других социалистических странах (в том числе и в СССР) отсутствовали образцы иной образовательной политики. А традиции социалистической реформаторской педагогики Веймарской республики, проводимые в свое время в жизнь Союзом решительных школьных реформаторов (Bund Entschiederer Schulreformer) и направленные на создание единой трудовой школы с полным учебным днем, в начале 50-х гг. были отвергнуты как буржуазные [10, с. 255–281].

Воспитание детей в общественных учреждениях стало в ГДР задачей государства. Семья в качестве традиционного субъекта воспитания была признана устаревшей и поэтому неподходящей для воплощения в жизнь проекта по перестройке общества. При этом на словах Социалистическая единая партия Германии провозглашала равноправие мужчин и женщин. На практике же нормой стала модель семьи с двумя кормильцами и одной женщиной-домохозяйкой (Zwei-Ernährer-Hausfrau-Familie). По причинам финансового характера до середины 50-х гг. количество мест в детских садах в ГДР также как и в ФРГ не превышало порога в 33 %. Только

в 1960 г. количество мест для детей в возрасте от 3 до 6 лет превысило порог в 49 % и значительно превзошло показатели ФРГ [18]. Количество мест в группах продленного дня также было ограничено: в 1958 г. этот показатель не превышал 8 % от необходимого числа мест для учеников начальной школы [19].

Таким образом, институциональные изменения в ГДР, связанные с растущей политизацией школы, усилили в ФРГ антиреформистские настроения в сфере образования. В сознании граждан коллективные формы воспитания государственного социализма стали ассоциироваться с совместным (то есть для обоих полов) воспитанием детей национал-социалистами. Так, в 1955 г. католическая газета «Педагогический мир» (Pädagogische Welt) написала: «Правительство ГДР добивается отчуждения детей от семьи и хочет путем непрерывного воспитания в школе продленного дня превратить их в добровольных рабов коммунистической власти, которые до последнего будут защищать тоталитарное государство – инструмент своей не-свободы» [19, с. 555]. Тем не менее в Восточной Германии господствовало мнение о том, что уравнивание шансов на получение образования является прогрессивным шагом, и продолжали считать свои школы современными и перспективными. В свою очередь восточные немцы упрекали Западную Германию в том, что в интересах клерикальных и буржуазных кругов была восстановлена трехчленная школьная система, которая узаконивала антидемократическую теорию одаренности и осуществляла социальный отбор [21, с. 1031–1039].

Как уже говорилось выше, тема образования стала ключевым моментом в конкуренции между Восточной и Западной Германией, и, таким образом, между двумя общественными системами [22, с. 209–231]. При этом, несмотря на многократные попытки, ни в той, ни в другой части Германии не удалось до конца внедрить систему школ полного дня. В ГДР с 60-х по 70-е гг. произошли три важнейших изменения, в результате которых вопрос о школах продленного дня вновь стал предметом острой политической дискуссии. Во-первых, в результате интенсивной эмиграции квалифицированной рабочей силы в Западную Германию потребовалось привлечение к трудовой деятельности домохозяйек и матерей. Во-вторых, политика в сфере образования в ГДР была направлена на то, чтобы все ученики заканчивали 10-летнюю общеобразовательную среднюю школу. Поэтому основной задачей групп продленного дня становился не

надзор за учениками, ожидающими родителей, а интенсификация учебного процесса, благодаря которому подрастающее поколение должно было подготовиться к НТР. Кроме того, необходимо было уменьшить процент второгодников среди детей рабочих и крестьян [23, с. 160–170]. В-третьих, ГДР хотела принять активное участие в дискуссии между СССР и странами Запада о путях реформирования педагогической науки и роли групп продленного дня в учебном процессе. В Советском Союзе школы полного дня, интернаты и группы продленного дня были введены в 1959 г. Именно в таких учреждениях должны были воспитываться люди нового типа при помощи соединения познавательной деятельности (обучения), спорта, а также активного участия в культурной и социальной жизни коллектива. Упор при этом делался на планомерном и систематическом воспитании. Главной целью школ полного дня, основанных в ФРГ в середине 50-х гг., напротив, являлось предоставление детям из социально неблагополучных и неполных семей минимально необходимого воспитания и образования. Такой подход вызывал в ГДР значительную критику. В частности, говорилось о школах для бедных людей (*Arme-Leute-Schulen*) [24, с. 49]. Им в ГДР противопоставлялась концепция школы продленного дня как место планомерного и систематического воспитания.

В конце 1959 г. стало окончательно ясно, что ГДР будет следовать примеру Советского Союза. До 1966 г. все общеобразовательные школы должны были быть преобразованы в школы продленного дня. ЦК СЕПГ преследовало при этом еще одну цель: школа продленного дня должна была стать промежуточным этапом при повсеместном переходе к системе школ-интернатов к 1980 г. В 1960 г. Вальтер Ульбрихт инициировал кампанию создания школ продленного дня [25, с. 991–1006]. Также как и в Западной Германии данная кампания столкнулась с массовым сопротивлением со стороны населения. Представители церкви, а также многие родители, врачи и учителя критиковали систему воспитания в школе продленного дня, говоря о разрушении семьи, ограничении прав родителей и перенапряжении детей. Интересным является и то обстоятельство, что многие учителя при этом защищали свои профессиональные интересы, отказываясь выполнять работу воспитателей [19].

Летом 1960 г. процесс повсеместного создания школ продленного дня был остановлен по причине нехватки финансовых средств. ГДР

постепенно входила в ситуацию все больше обостряющегося общественного и экономического кризиса. Значительно увеличилось количество врачей и учителей, эмигрирующих на Запад. Тем не менее в 1966 г. в ГДР существовало 163 школы продленного дня, а в ФРГ – всего 36 [26].

После строительства Берлинской стены в августе 1961 г. вновь встал вопрос о воспитании в школах продленного дня. Причина заключалась в значительной потребности государства в женских трудовых ресурсах. Количество мест в детских садах и группах продленного дня было существенно увеличено. В период времени с 1965 по 1975 гг. количество детей в возрасте от 3 до 6 лет, посещающих детские сады, возросло с 53 % до 85 %, а через пять лет достигло значения в 92 %. Параллельно с этим количество работающих женщин, которое в 1953 г. составляло 54 %, увеличилось к 1970 г. до 66 %, а к 1980 г. – до 73 %. Таким образом, воспитание детей в группах продленного дня превратилось в ГДР в общественную норму [2, с. 7–14].

В свою очередь в ФРГ в конце 50-х годов начинается интенсивное обсуждение проблемы серьезного отставания от других развитых стран в сфере качества предоставляемых образовательных услуг. В рамках данной дискуссии школа все больше начинает трактоваться как одна из основных инстанций, обеспечивающих равенство шансов в немецком обществе [27]. В этой связи отличительной чертой образовательной системы ФРГ должно было стать развитие дошкольного воспитания (*Vorschulerziehung*) и школ продленного дня. Речь больше не шла о создании и научном обосновании искусственных различий с системой образования ГДР. На первое место вышли вопросы экономической рентабельности и социальной справедливости (то есть так называемого равенства старта или равенства шансов для детей из различных социальных слоев). По планам правительства ФРГ к 1980 г. 15 %, а к 1985 г. 30 % всех общеобразовательных школ должны были стать школами продленного дня [28, с. 9]. Однако уже в 1969 г. представители партий Христианско-демократический союз и Христианско-социальный союз вновь вернулись к идеологическим противоречиям с ГДР, в центре которых по-прежнему стоял вопрос об оценке приемлемости для ФРГ общеобразовательных школ с группами продленного дня. При этом в 80-е годы из-за возросших экономических проблем Западная Германия уже была не в состоянии обеспечить введение и финансирование системы школ продленного дня. Таким образом, в обществе окончательно

закрепилась модель женщины-домохозяйки, полагающейся только на мужа-кормильца, работающей неполный рабочий день или только периодически занимающейся подработками [29, с. 63–78].

Тем временем в ГДР группы продленного дня стали нормой. В 1989 г. 94 % детей в возрасте от 3 до 6 лет посещали детские сады, функционирующие полный рабочий день, а 81 % учеников начальной школы после завершения учебы оставались в группах продленного дня. Количество работающих женщин в возрасте от 15 до 64 лет составляло в ГДР 78 %, и было самым большим во всем Восточном блоке. При этом в Западной Германии количество рабочих женщин составляло около 53 %, и этот показатель находился существенно ниже, чем в таких странах, как Швеция (84 %), Дания (76 %) и Великобритания (63 %) [30].

Таким образом, как в ГДР, так и в ФРГ вариант школьного образования с группой продленного дня активно обсуждался в контексте реформы всей образовательной системы. И в том, и в другом государстве политические решения принимались с учетом мнения экономистов. При этом в ГДР в качестве источника пополнения недостающих ресурсов на рынке труда рассматривались женщины, а в ФРГ – дети из низших социальных слоев. В Западной Германии создание всеобщей системы школ полного дня никогда не являлось основной целью. Система половинного дня как в детских садах, так и в школах использовалась для закрепления в обществе модели женщины-домохозяйки, в лучшем случае работающей неполный рабочий день. Традиционные культурные представления немцев об образовании, воспитании и семье, идеологические противоречия с ГДР стали препятствием на пути создания в ФРГ воспитательно-образовательной системы полного дня и своевременной реформы семейной политики, проведенной в других западноевропейских странах. Последствия такого подхода ощутимы и по сей день, более того, объединение Германии еще больше обострило существующие проблемы. Поэтому в настоящее время ФРГ (в новых федеральных землях система полного дня в детских садах осталась практически без изменений) имеет одну из самых несовершенных систем образования и воспитания в Европе. Это означает, что проблема равноправного включения женщин в трудовую деятельность и обеспечения равенства шансов у детей из различных социальных слоев по-прежнему во многом остается нерешенной [7, с. 40–47, 51–53].

Список использованных источников

1. Иудин, А. А. Современная немецкая социология (обзор). Образование в современной Германии / А. А. Иудин, Д. А. Шпилев. – Нижний Новгород : НИСОЦ, 2010. – 64 с.
2. Allemann-Ghionda, C. Ganztagschule im internationalen Vergleich / Cristina Allemann-Ghionda // Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung. – Münster, 2003. – S. 49–62.
3. Between Ideology and Economy: The “Time Politics” of Child Care and Public Education in the Two Germanys // Social Politics. – 2006. – № 13 (1). – S. 217–260.
4. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen Und Jugend. 7. Familienbericht. – Bonn, 2006. – S. 396.
5. Die Fünftageschule in der Schule // Neue Deutsche Schule. – 1957. – № 9 (5). – S. 70.
6. Drewelow, H. Die Schule der Zukunft. Die Tagesheimschule in der Deutschen Demokratischen Republik und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Ganztagserschulung / Horst Drewelow. – Berlin (Ost), 1962. – S. 49.
7. Fuchs, H.-W., Pöschl K.-P. Reform oder Restauration? Eine vergleichende Analyse der schulpolitischen Konzepte und Maßnahmen der Besatzungsmächte 1945–1949 / Hans-Werner Fuchs, Klaus-Peter Pöschl. – München, 1986. – S. 202.
8. Führ, C. Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte: Bd. IV/II: DDR / Christoph Führ, Carl-Ludwig Furck. – München, 1998. – S. 694.
9. Gebhardt Birgit. Die Tagesschule der DDR / Birgit Gebhardt // Zeitschrift für Pädagogik. – 1993. – № 39 (6). – S. 991–1006.
10. Geißler, G. Ganztagschule in der DDR / Gert Geißler // Jahrbuch Ganztagschule. – 2004. – S. 160–170.
11. Hagemann, K. Die Halbtagschule in Deutschland – ein Sonderfall in Europa? / Karen Hagemann, Karin Gottschall // Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). – 2002. – № 41. – S. 12–22, 229–236.
12. Hagemann, K. Time Policies: Child Care and Primary Education in Post-War Europe / Karen Hagemann, Konrad H. Jarausch, Cristina Allemann-Ghionda. – New York-Oxford, 2009. – S. 456.
13. Hagemann, K. Children, Families, and States. Time Policies of Childcare, Preschool, and Primary Education in Europe / Karen Hagemann, Konrad H. Jarausch, Cristina Allemann-Ghionda. – New York-Oxford, 2011. – S. 432.
14. Hagemann, K. Ganztagserschulung im deutsch-deutschen Vergleich / Karen Hagemann, Monika Matters // Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung DAS PARLAMENT. – 2008. – № 23. – S. 7–14.

15. Ipfling, H.-J. Schulversuche mit Ganztagschulen / Heinz-Jürgen Ipfling, Ulrike Lorenz. – Mainz, 1979. – S. 53.
16. Jessen, R. Zwischen Bildungsökonomie und zivilgesellschaftlicher Mobilisierung / Ralf Jessen // Aufbruch in die Zukunft. Die 1960er Jahre zwischen Planungseuphorie und kulturellem Wandel. – Göttingen, 2004. – S. 209–231.
17. Kleßmann, Ch. Abgrenzung und Verflechtung: Aspekte der geteilten und zusammengehörenden Nachkriegsgeschichte / Christoph Kleßmann // Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). – 1995. – № 29–30. – S. 30–41.
18. Lechler, H. Gedanken eines Arztes zur 5-Tage-Woche in der Schule / H. Lechler // Der Evangelische Erzieher. – 1958. – S. 192–195.
19. Ludwig, H. Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland / Harald Ludwig. – Köln-Weimar-Wien, 1993. – Bd. 2. – S. 354–364, 255–281, 463.
20. Mahr H. Politischer Klerikalismus und Militarismus des westdeutschen Erziehungswesens / Herbert Mahr // Pädagogik. 1960. – № 15 (11). – S. 1031–1039.
21. Mattes, M. “Time Politics” in the East German Education System in the 1960/70s / Monika Mattes // Time Policies: Child Care and Primary Education in Post-War Europe. – New York-Oxford, 2009. – S. 456.
22. Mende, K.-D. Schulreform und Gesellschaft in der Deutschen Demokratischen Republik 1945–1965. Die Reform in der Mittelstufe des Bildungswesens als Problem der Schulpolitik / Klaus Dieter Mende. – Stuttgart, 1970.
23. OECD, PISA. Schülerleistungen im internationalen Vergleich. – Bonn, 2001. – S. 322.
24. Picht, G. Die deutsche Bildungskatastrophe / Georg Picht. – Olten-Freiburg, 1964.
25. Ruhl, K.-J. Verordnete Unterordnung. Berufstätige Frauen zwischen Wirtschaftswachstum und konservativer Ideologie in der Nachkriegszeit (1945–1963) / Klaus Jörg Ruhl. – München, 1994. – S. 138–147, 159.
26. Schmidt, U.-C. „Das Problem heißt: Schlüsselkind“ / Uta C. Schmidt // Massenmedien im Kalten Krieg. – Köln, 2005. – S. 48–65.
27. Staatlich organisierte „außerschulische Erziehung“ // Pädagogische Welt. – 1955. – № 9 (10). – S. 555.
28. Tillmann, K.-J. 25 Jahre Gesamtschule – ein Rückblick / Klaus-Jürgen Tillmann // 25 Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik Deutschland. – Bad Heilbrunn, 1996. – S. 63–78.
29. Wilhelm, H. Die Tagesheimschule / H. Wilhelm // Pädagogische Blätter. – 1957. – № 8 (10). – S. 303.

Поступила 07.06.2011 г.

УДК 101.1: 316
ББК 87.6

Ф. А. Айзатов
F. A. Azyatov

СОЦИОСИСТЕМЫ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

SOCIAL SYSTEMS IN CONDITIONS OF AN INFORMATION SOCIETY

В статье рассмотрена категория информации в структуре информационного общества. Природа этой категории связана с атрибутивным и функциональным подходами, причем информационный поток, информационная технология и информационная деятельность характеризует связка понятий: человек и окружающая среда; человек – техника; человек – человек. Информационные процессы представляют собой иерархическую структуру, которая определяется теориями и подходами, базирующимися на понятиях названных аспектов и классифицируемыми в зависимости от логико-методологических функций.

Ключевые слова: информация, информационное общество, данные, знания, атрибутивный, функциональный, информационная деятельность, информационное пространство, информационный поток, структурный, теория систем, разнообразие, упорядоченность, организация, устойчивость.

In this article, the category of information in the structure of an information society is considered. The nature of this category is connected with the attributive and functional approaches, and the data flow, information technology and information activity are characterized by a bunch of concepts: man and environment; man and technics; man and man. Information processes represent the hierarchy which is defined by theories and approaches based on the concepts of named aspects and classified depending on logical-methodological functions.

Key words: information, information society, data, knowledge, attributive, functional, information activity, cyberspace, data flow, structural, systems theory, variety, order, organization, stability.

Стремление выразить сущность нового информационного века вылилось в целый калейдоскоп определений. Дж. Лихтхайм говорит о постбуржуазном обществе, Р. Дарендорф – о посткапиталистическом, А. Этциони – о постмодернистском, К. Боулдинг – о постцивилизационном, Г. Кан – о постэкономическом, С. Алстром – о постпротестантском, Р. Сейденберг – о постисторическом. Р. Барнет, предлагая термин «постнефтяное общество», вносит в этот калейдоскоп прагматическую нотку. Перечисляя всевозможные названия, объединенные общей приставкой «пост», необходимо отметить, что в этой приставке сказывается некая ограниченность человеческого сознания, склонного отталкиваться от уже достигнутого, не обращая внимания на то, что новое общество строится на новых принципах. Определенная система правил, в которых информация является основным элементом различных процессов и которыми характеризуется информационное общество (информационный код).

Основной категорией информационного общества является информация [1; 3; 9]. Необходимо отметить два подхода к ее природе (функциональный и атрибутивный). Основоположником теории разнообразия является У. Эшби, который

считал, что природа информации заключается в разнообразии. Методологическая эффективность этой концепции, по мнению ученого, состоит в следующем: Первое: она дает возможность прийти к тем же результатам в построении той или иной теории, которые достигались исходя из каких-либо других соображений (позволяя интерпретировать на единой основе различные теории и концепции информации). Второе: она открывает возможность бесконечного развития теорий информации и их приложений, прогноза возникновения новых теорий и новых применений. Третье: она прослеживает связь информации с отражением и рядом других категорий диалектики [8, с. 23–36]. А. Н. Колмогоров отмечает, что в статистической теории информация рассматривается как снятая, устраняемая неопределенность. В теории информации понятие «неопределенность» считалось, во-первых, интуитивным, во-вторых, связанным с процессами выбора, в-третьих, имеющим более широкое понимание, чем вероятность (это диктуется появлением невероятностных подходов). Следовательно, как отмечает У. Р. Эшби, теория разнообразия по-иному рассматривает множества с разнообразием и множества с вероятностью, которые в данной теории имели эквивалентные свойства.

Данная теория стоит особняком в ряду других теорий информации, хотя она и была отнесена к качественным аспектам. Учитывая понятия функционального подхода в структуре информатики, необходимо отметить, что категории «множество» и «разнообразие» взаимодействуют с термином «система». У. Р. Эшби проведена аналогия между «разнообразием» и «избыточностью», причем последняя характеризовалась ограничением разнообразия. Отсюда вытекает взаимосвязь понятий количественных и качественных аспектов атрибутивного подхода. С учетом этой взаимосвязи в функциональном подходе теории информации два множества обладают комбинаторным разнообразием, которое обусловлено рядом причин. Первая связана с тем, что количество входящих элементов множества обладает определенным состоянием, вторая – с обладанием фиксированным количеством элементов, третья – с выделением элемента в множестве, находящегося в нем в определенном состоянии. Основанием количества информации в топологическом подходе является различие. Оно связано с выделением в структуре теории информации понятия «граф». Это приводит к различиям в определении данного понятия по его геометрии, возникающим в вершинах графов, по степеням, по ориентации ребер [1, с. 16–20]. В данном подходе можно провести параллель между понятиями «различие» и «управление», «коммуникация», что связано с их определениями.

В работах А. Н. Колмогорова ничего не было сказано о взаимосвязи понятий атрибутивного и функционального подходов, что свидетельствует о рассмотрении категории «алгоритм» только с количественной стороны, игнорируя при этом его качественную природу. Понятие «алгоритм» в функциональном подходе связано с термином «логическая вероятность» (смысловая, содержательная), а в атрибутивном – с понятием «вероятность». Идея разнообразия предложена Ю. А. Шрейдером и ярко выражена в модели теории семантической информации. Он предложил количество семантической информации определять как степень изменения тезауруса (запаса знаний) под воздействием изменения текста. Сам тезаурус обладает определенным смысловым, содержательным разнообразием, которое увеличивается при его изменении. Прагматические подходы, предложенные ранее, определяли информацию, с одной стороны, как разнообразие, а с другой – как тождество, однообразие. Но при таком подходе игнорировалась ценность информации. Взаимосвязь понятий «разнообразие» и «структура» прослеживается в определении информационных объектов изучения, а именно в том, что любой объект наряду с отличием имеет тождество.

Ю. А. Шрейдер рассматривал модель простого формализованного языка, включающего конечное число имен индивидов (единичные предметы) и конечное число предикатов (логические сказуемые). В этом языке выделялись определенные сложные предложения, которые назывались описаниями состояния (Z) и сопоставлялись некоторому положительному числу (априорная вероятность $m(Z)$) – так называемой мере. Вероятностный смысл меры описания состояния позволял пользоваться результатами индуктивной вероятности. Анализируя эту схему, можно вывести взаимосвязь понятий семантического и функционального подхода с состоянием систем. В данной концепции не уделялось внимания понятиям функционального подхода [2, с. 68–70].

Теоретически осмысливала проблему информации, ее содержательного аспекта теория, построенная на простейшем определении информации через «функцию меры» (мера содержания). При этом выделялось понятие «мера информации» (inf) – отрицательный логарифм меры содержания. В данной концепции понятия количественного аспекта атрибутивного подхода («мера содержания») и качественного аспекта функционального подхода можно объединить через понятие «ценность». Информация в качественном аспекте не связывала понятие «ценность» с понятиями «управление» и «коммуникация». Эта связь вытекает из выделения информационного аспекта как информационной функции в теории информации.

Попытка объединения семантического и синтаксического аспекта информации была предпринята Е. К. Войшвилло. Он ввел понятие «истинность проблемы», которое определялось как величина, доказательством или допущением истинности суждения, уменьшающая энтропию проблемы. Анализируя данную теорию, можно отметить, что в ней был сделан акцент на взаимосвязи понятий атрибутивного и функционального аспектов. Фактически все понятия семантического подхода взаимосвязаны с понятиями функционального аспекта. Качественные подходы Ю. А. Шрейдера и Е. К. Войшвилло являются более перспективными, поскольку используют богатейший формализованный язык и выходят за пределы измерения предметного значения знаковых выражений. Но все же они игнорируют либо количественную, либо качественную сторону атрибутивного подхода. Изучая исходные понятия теории информации, можно прийти к выводу, что термин «тезаурус» рассматривается как имеющий иерархическую структуру, состоящую из элементарных понятий, им образующих трегоны атрибутивных и функциональных аспектов информационной природы: а) данные – информация – знание, б) информация – цель – информация. Рассматри-

вая первый трегон понятий, нетрудно установить взаимосвязь между информацией и знанием, которые являются производными от понятия «данные», составляющего их фундамент.

Итак, с одной стороны, качественный аспект к природе информации затрагивает направление, которое тесно связано со статистической теорией, с другой – направление, связанное с дисциплиной, занимающейся изучением информации как таковой, следовательно, объекта, лишенного конкретного содержания, и использующей алгебраические идеи комбинаторного, топологического, динамического, алгоритмического характера [5, с. 48–56].

К. Поппер сделал акцент на математике информационного пространства, которая характеризовалась тем, что несмотря на то, что для ее объективизации требуется логарифмическая матрица, эта математика достаточно проста и носит описательный характер. Следовательно, по утверждению К. Поппера, в информационном пространстве не существует объективных мер, в нем присутствуют только отношения; в нем нет нуля (начала координат), т. е. важную роль играет ранжирование. Отсюда следует, что математика информационного пространства стоит ближе к классической греческой науке, нежели к современной. Переход от информационного пространства к физическому осуществляется с помощью математических преобразований.

Системно-организационный подход предполагает рассмотрение сложной организации взаимодействующих уровней, объединяемых совокупностью как «горизонтальных», так и «вертикальных» связей. Взаимосвязь категорий «организация» функционального подхода и «энтропия» атрибутивного подхода проявляется в том, что в их определении фигурирует понятие «степень организации». Это связано с тем, что существуют формулы измерения степени организации, которые понятие «самоорганизация организованности» рассматривают как естественно-научное выражение процесса самодвижения материи, возникающего за счет согласованного функционирования внутренних связей и внешней среды. М. Е. Валентинуци определяет понятие «организация» как состоящее из нескольких членов. Первый член представляет собой разнообразие элементов, второй – разнообразие связей, третий – разнообразие отношений порядка, четвертый – другой класс отношений (топологических, функциональных и т. д.). На первый план в теории информации выходит количественная сторона понятий и игнорируется качественная. В определении понятия «организация» помимо количественных методов выделяются и качественные (например, семиотический критерий, который состоит из семантического, прагматическо-

го и синтаксического). Итак, исходя из вышесказанного, можно отметить, что в информационных процессах присутствуют все четыре члена, которые характеризуют понятие «организация».

Под системой нужно понимать организованное множество, образующее целостное единство. Система отличается от организации своей ограниченностью от окружающей среды; то есть критерием в данном случае выступает различие организации системы и внешней среды. Эволюция понятия «система» включает несколько этапов. Первый связан с классической механикой, рассматривающей механические системы, основывающиеся на понятии «энтропия», второй – со статистической физикой, где энтропия рассматривается как термодинамическая величина, третий – с теорией информации информатике, которая объединяет как открытые, так и закрытые системы. Основу этих систем составляют понятия атрибутивного и функционального подходов.

В. Н. Садовский рассматривал понятие системы как основанное на трех совокупностях. Первая представляет собой идею совокупности, которая находится во взаимодействии с окружающей средой. Вторая – идею совокупности, образованной из подсистем, находящихся во взаимодействии, причем эта взаимосвязь обеспечивает системе некоторую внутреннюю связь; третья – идею совокупности, испытывающей более или менее глубокие изменения во времени и сохраняющей при этом некоторое постоянство. Необходимо отметить взаимосвязь понятия «система» с понятием атрибутивного подхода «определенность» [7, с. 45–47]. Это вытекает из трактовки системы как единого целого, которое можно определенным способом расчленить на элементы. Понятие «система» характеризуется с различных позиций. Первая состоит в том, что имеется класс множества, называемого членениями системы. Вторая предполагает наличие класса парных соответствий между этими членениями, каждое из которых определяют типы объектов в естествознании. Данные системы основаны на принципе, который состоит в том, что элементы системы находятся в необходимой устойчивой взаимосвязи и отражают свойства и отношения данного объекта. А. И. Уемов отмечал, что эти системы представляют собой целостные образования, расчлененные на определенные элементы [7, с. 156–160].

Итак, информационные неживые системы рассматриваются в синтезе двух аспектов: первый – атрибутивный, абсолютизирующий роль техники в обществе, второй – функциональный, отдающий приоритет человеческому фактору. Информационные процессы представляют собой иерархическую структуру, которая определяется теориями и подходами, базирующимися на понятиях названных аспектов и классифи-

цируемыми в зависимости от логико-методологических функций.

Информационные методы способствуют разрешению группы проблем, связанных с прогнозированием информационных процессов в обществе. Данные методы построены на различных теориях (теории систем, алгоритмов и др.). Социальная информация в рамках теории информации рассматривается, во-первых, как свойство-характеристика, во-вторых, как исходное понятие теории. Введение понятия «состояние» как информационной категории помогает сблизить атрибутивный и функциональный подходы. Категория «состояние» образует систему понятий («субстрат», «структура», «организация», «энтропия», «развитие», «ценность», «время», «адрес», «функция», «язык» и др.). Их объединение в рамках технократическо-атрибутивного и гуманистическо-функционального информационных подходов «размывает» границы между гуманитарным и естественнонаучным знанием.

Итак, определение современной информационной картины мира связано с выделением характерной системы правил, в которых фигурируют информационные отношения, то есть информационного кода.

Структура информационного общества на основе разделения физических и гуманитарных технологий выделяет взаимосвязи: человек и окружающая среда; человек – техника; человек – человек. Основное понятие, которое определяет первое соотношение, – информационный поток; второе – информационная технология (в рамках моделей на жестких алгоритмах). Посредник между первым и вторым – информационная деятельность, которая отражает специфику получения, хранения и переработки информации. Информационная технология находит отражение в так называемом тоннеле реальности как присоединенном семиотическом пространстве, инди-

видуальной Вселенной или, иначе говоря, гомоморфной модели мира, в которой существует сознание данного человека.

Список использованных источников

1. Бакаева, Ж. Ю. Информационно-языковая среда образовательного процесса / Ж. Ю. Бакаева // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 61–65.
2. Вейль, Г. Математический способ мышления. Топология и абстрактная алгебра как два способа понимания в математике / Г. Вейль // Математическое мышление. – М., 1989. – С. 6–24.
3. Вознесенская, Н. В. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса в информационно-образовательной среде вуза / Н. В. Вознесенская, В. И. Сафонов // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 6–9.
4. Злочевский, С. Е. Информация в научных исследованиях / С. Е. Злочевский. – Киев : Наук. думка, 1969. – 348 с.
5. Котов, В. Е. Сети Петри / В. Е. Котов. – М. : Наука, 1984. – 160 с.
6. Криницкий, Н. А. Автоматизированные системы / П. А. Криницкий, Г. А. Миронов, Г. Д. Фролов. – М. : Наука, 1978. – 155 с.
7. Семенюк, Э. П. Теория научной информации и вопросы классификации наук / Э. П. Семенюк // Науч.-техн. информ. – 1967. – № 2. – С. 43–58.
8. Уемов, А. И. Системный подход и общая теория систем / А. И. Уемов. – М. : Мысль, 1978. – 272 с.
9. Украинцев, Б. С. Отображение в неживой природе / Б. С. Украинцев. – М. : Наука, 1969. – 250 с.
10. Царева, М. И. Роль информационных технологий в образовательном процессе / М. И. Царева // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 22–25.

Поступила 10.02.2011 г.

УДК 101.1: 316
ББК 87.6

Е. В. Листвина
E. V. Listvina

РИСКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

RISKS OF EDUCATIONAL SPACE

В статье рассматривается проблема рисков образовательного пространства, которые анализируются в нескольких направлениях: системные, статусные, информационные, коммуникационные риски.

Ключевые слова: современное образование, риск.

This article considers the problem of risks of educational space which are being analyzed in several directions: system, status, information, and communication risks.

Key words: modern education, risk.

Образование находится сегодня в центре внимания государственных структур и социума в целом, так как задачи совершенствования и укрепления современного российского общества напрямую зависят от качества и результативности образовательных процессов. Но также справедливо и то, что отличительным моментом современного состояния образования можно назвать увеличение рискогенного поля. Это сопряжено с тем, что общемировые процессы глобализации и дестабилизации, качественных сдвигов во все сферах существования, усложнение современных организационных систем привели к усилению неопределенности, неустойчивости практически во всех сферах существования общества и личности и стали одним из решающих факторов социального бытия.

Риск в социальном смысле рассматривается современными учеными как особенность субъективной и объективной действительности, сфера антиципации социальными субъектами неблагоприятных событий и способ приспособления к ним [10, с. 14]. Исследователи также отмечают динамичность этого феномена, подчеркивая его подвижность, соединенную с атрибутивными антропологическими характеристиками, что делает понятие риска неотрывным от практически всех аспектов человеческого существования. А. Н. Чумаков справедливо отмечает, что стремиться к преодолению глобализационных рисков – «значит просто не понимать сути происходящего [13, с. 13]. Он акцентирует наше внимание на том, что риск есть неотъемлемая часть жизни человечества, имеющая разные уровни влияния на социальную жизнь, и что главная задача современного общества состоит в том, чтобы научиться решать постоянно поступающие задачи рискогенных ситуаций и уметь делать из них позитивные выводы и опытные приобретения. Все это можно применять и к образованию как к важнейшей сфере общественного бытия, во многом определяющей социальную устойчивость нашего существования.

Анализ рискогенности образовательного пространства невозможно провести без четкого его определения. Начнем с понятия образовательного пространства, которое в современной литературе получило несколько трактовок. Так, исследователь О. А. Леонова обобщает данные трактовки следующим образом: «В ходе анализа ряда исследований были выявлены следующие типичные случаи использования понятия «образовательное пространство»: в качестве метафоры; как синонима термина «образовательная среда» в значении «территориальной» категории,

связанной с масштабом тех или иных явлений в образовании или социальной практике; как результат возможной интеграции существующих элементов системы образования; в значении одного из уровней социального пространства (наряду с экономическим, политическим, культурным пространством); как явление в общественных отношениях стран, как специфическое качество единства; как результат конструктивной деятельности» [8, с. 37].

Нам представляется вполне приемлемым использование различных толкований данного понятия, поскольку это многообразие способствует более полному его анализу в соответствии с разнообразными аспектами социального бытия. В любом случае мы понимаем, что обращение к понятию «образовательное пространство» только подчеркивает значимость происходящих в образовании процессов, отмечает их качественное значение для будущего российского общества. Более того, именно обращение к нему позволит более полно выявить условия риска, в которых находится современное образование.

Ученые отмечают, что все чаще образовательное пространство соотносится с понятиями «событие», «вероятность», «неопределенность», «интерпретация», которые еще только заявлены и нуждаются в серьезной категориальной педагогически ориентированной проработке. Нынешнее российское общество находится в состоянии качественного усложнения, что приводит и к усложнению образовательного пространства, ведущего к неминуемому изменению как в его восприятии, так и в его функционировании. Современное образовательное пространство оказывается своеобразной ареной для ситуации риска, в какой-то мере индикатором, лакмусовой бумажкой уровня рискогенности социума в целом. Собственно в функционировании и восприятии образовательного пространства в первую очередь отражаются условия рискогенности общества. Как отмечали П. Бергер и Т. Лукман, предуготовленное в обществе знание изображает порядок [1].

Образование в данном случае подразумевает некий «смысловой универсум», определенную систему, в которой существует стабильное общество, имеющее механизм передачи объема знаний и традиций. Но существующие автономно самостоятельные смысловые подуниверсумы, связанные с увеличением поля субкультур, конфессиональными, возрастными, половыми, этнокультурными предпочтениями вносят дестабилизацию в общую образовательную среду, объективно требуя для себя особых условий и таким образом подвергая единое образовательное про-

странство риску размывания, рассыпания на отдельные образовательные замкнутые структуры.

В то же время постоянная усложняемость общего образовательного пространства, требование модернизации, его неустойчивость и изменчивость, вариативность в применении программ, стандартов и пр. усиливает общие рискогенные тенденции социума и себя самого, предлагая не всегда удачные, не апробированные нововведения и экспериментальные структуры. «Инновации, ускоряющие процесс модернизации, всегда рискованны, идет ли речь об экономических инвестициях, новом законодательстве, педагогических реформах или научных исследованиях» [7, с. 69–89].

Как форма социальной динамики знание реализует прямые и косвенные связи между людьми, их отношение к предметности, их саморефлексию. Знание во многом является формой отображения многомерности социального бытия, что не может не учитывать и не воспроизводить риски.

Современный этап развития общества предлагает его членам существовать в таких ситуациях, которые не имеют отработанных, зафиксированных (в том числе и в образовательной системе) стереотипов и правил поведения в имеющемся опыте социального взаимодействия. Таким образом, риск уже в какой-то мере заложен в самом образовательном пространстве, но степень его проявления варьируется в разные временные и исторические отрезки. В настоящее время мы находимся на этапе, когда риски имеют большую степень проявленности и влияния на социальные процессы.

Если следовать современному исследователю Б. Гершунскому, образование в рамках образовательного пространства в широком смысле можно рассматривать одновременно как систему, ценность, результат и процесс [2, с. 34]. Во всех этих сферах мы наблюдаем качественные изменения, которые можно обозначить именно как состояние риска, так как все они сопряжены с глубинными, не поверхностными изменениями, затрагивающими основы общества в целом и образовательного пространства в частности.

Попытаемся рассмотреть несколько основных, на наш взгляд, направлений рисков в пространстве образования.

Первое направление связано с системными рисками образования. Систему образования вполне возможно трактовать как горизонтально-вертикальное взаимосвязанное множество образовательных учреждений и их теоретико-практическое взаимодействие с целью достижения

в результате определенного образовательного уровня социума. То есть оно имеет право обладать всеми признаками системы. Системность образования есть необходимое условие стабильного функционирования общества. Но она не может не реагировать на системные социальные изменения, в свою очередь становясь одновременно и субъектом и объектом сложных трансформаций. Таким образом, система образования постоянно подвергается серьезному испытанию на прочность и служит некоторой лакмусовой бумажкой стабильности и выживаемости социума в целом.

Риск системности – один из самых важных, поскольку он обусловлен как объективными обстоятельствами, так и их последствиями. К объективным можно отнести вполне понятные социальные изменения, продиктованные необходимостью структурных преобразований и реформ. Среди них в первую очередь вхождение в болонскую систему, смена системы отчетности и оценки качества полученных знаний. Мы вынуждены отметить, что появление новых видов отчетности и характеристики всех ступеней образования поставило современные образовательные учреждения перед тем, что они вынуждены не только вводить эти новые формы, но и по ходу их внедрения, одновременно с процессом освоения, проводить их качественный анализ, давать этому феномену оценку. Качественно новые цели образования еще не до конца освоены как самими их создателями, так и теми, кто реализует их на практике.

Думается, что система образования, ориентируясь на цели ЕГЭ, в первую очередь должна заботиться о сохранении устойчивости и увеличения продуктивности системы. Она должна соответствовать требованиям, предъявляемым к системам по поддержанию таких качеств, как гибкость, динамичность, вариативность, стабильность, адаптивность, преемственность, целостность, прогностичность.

Современные переустройства в образовании создают весьма ощутимые риски в каждой из обозначенных характеристик. Так, гибкость образовательной системы, связанная с вариативностью программ, наличием различного уровня и видов образовательных учреждений сопряжены с опасностью размывания стройности и целостности полученных знаний, с которыми индивид вступает в общественную и профессиональную жизнь. Динамичность характеризуется скоростью реакции образования на требования времени, но здесь имеются риски как опережающей, так и запаздывающей реакции. Опережающая реакция может выдать результат, который

не будет востребован через несколько лет, то есть именно тогда, когда обученные люди вступят в профессиональное поле деятельности. Запаздывающий вариант демонстрирует слишком долгую задержку в реагировании на требуемые временем изменения в формах и способах обучения, в предлагаемых алгоритмах действия, что также создает особую зону риска в таком качестве системы, как адаптивность.

Риски, связанные с прогностическим элементом системы, характеризуют сложности в той сфере, которая отвечает за уровень успешной применимости полученных в данной системе образования знаний и степени их соответствия с предполагаемой социальной системой хотя бы ближайшего будущего. В этом смысле образование подвергается извечному риску уже упомянутого выше запаздывания, так как в любом случае созданная и отлаженная образовательная структура функционирует за счет предыдущих поколений. И как бы эти поколения ни стремились к опережающим результатам, их видение перспектив и образовательных запросов будет отставать от представлений тех, кого они обучают. Так же, как в свою очередь молодое поколение не сможет до конца ответить на запрос своих потомков.

Опираясь на предложенную схему М. Мид о трех видах культуры: постфигуративной, кофигуративной и префигуративной, мы понимаем, что современная культура представляет собой достаточно болезненный переход к префигуративной культуре со всеми вытекающими из этого последствиями. Еще не устоявшаяся префигуративная культура порождает целый набор рисков – в том числе и в понимании смыслов, целей, ценностей и задач образования. Префигуративная культура в этом ключе может рассматриваться как изначально рискованная, так как в ее рамках обостряются все межпоколенные и социальные противоречия. И новые поколения стремятся в угоду новизне и современному, еще не оформленному запросу, пожертвовать устойчивыми фундаментальными основами, на которых они были выращены. Так префигуративная культура обостряет все привычные социальные противоречия.

Риски системности проявляются также и в том, что изменяется статусность образования. Это связано с таким явлением, как коммодификация образования. Коммодификация образования представляет собой тенденцию по превращению его в один из видов товара со всеми присущими последнему свойствами (уровнем качества, количеством ассортимента, стоимости и пр.) [6, с. 56–57].

Профессиональные образовательные учреждения становятся все чаще как бы предприятиями по производству и реализации образовательных услуг. Но это меняет статус как преподавателя, так и обучающегося. Обучающиеся превращаются в клиентов, так называемых первичных потребителей, а вторичным потребителем становится все общество. Преподаватели также меняют свое отношение к способу передачи знания, смещают свои воспитательные и информационные функции в пользу последних.

Таким образом, мы получаем риск, трактуемый Ю. С. Давыдовым как риск потери статуса образования как основы национально-культурного развития, «общественного блага», т. е. доступного всем и не отторгаемого общественного ресурса и достояния [5]. Логика рынка вторгается в сферы, ранее им не контролируемые, вследствие чего начинают эти области социального оцениваться с точки зрения стоимости, с точки зрения производного состояния от экономики [11].

Образование приобретает статус вещи, что радикально изменяет его параметры в восприятии участников образовательного процесса. Вещь теряет временные, коммуникативные, этические начала, присущие образованию как феномену. Ее возможно переместить, ею можно владеть, не заботясь о поддержании ее жизнеспособности, она не требует усилий в том понимании, в каком это требовал процесс образования. Создается иллюзия вечного обладания образованием, если вы приложили разовые усилия к получению этого продукта.

Образовательные учреждения попадают в ситуацию риска, когда они вынуждены бороться за торговый, по сути дела, бренд, а не за длительные перспективы фундаментальных исследований. Обучающиеся стремятся в любое образовательное учреждение, следуя за выработанным (в лучшем случае) или рекламно сконструированным брендом, рекламным имиджем, изменяя незаметно для общества и внутренний запрос к образованию.

Особенно ярко это выражается в столичных вузах или известных средних образовательных учреждениях. Туда студенты идут исключительно за престижным названием вуза в будущем дипломе и за теми межличностными связями, которые впоследствии помогут создать благоприятную среду для собственного бизнеса в любой сфере независимо от полученной профессии (скорее, ее записи в дипломе). Это приводит к реальным рискам потери научных школ и вузовских традиций, которые во много обеспечивали преемственность науки и образования в стране.

Не менее рискованным оказывается стремление к унификации образования. В данном случае под унификацией образования не стоит понимать естественное тяготение к необходимой для социума стандартизации, к которой сейчас вплотную подходит отечественная школа. Унификация также вторгается в целевые установки обучающихся, поскольку часто ориентирует их на получение некоего «образования вообще», и под стандартами не подразумевается уровень, качество, встроенность образования в запросы конкретного общества или сферы производства.

Прерывистость информационного потока, который, с одной стороны – тотален и вездесущ, а с другой – разрознен и беспорядочен, порождает особенные личностные характеристики, к которым ряд авторов относит: «снижение интереса к обучению, ... ослабление и снижение интереса к поиску и формированию духовных связей; усиление прагматического аспекта во взаимоотношениях с людьми; доминирование индивидуалистических ценностей, направленных на удовлетворение таких качеств, как тщеславие, эгоизм и другие; снижение способности индивида к самоанализу, ... стереотипизации мышления» [5]. Таким образом, клиповость сознания проникает в сущностные начала образования, что требует серьезного анализа данной рискованной ситуации и реальной оценки перспектив.

Не менее важным элементом оценки риска в образовании является исследование устойчивости символических образов, лежащих в основе культурных представлений социума. Образование рискует лишиться своей символической сущности, с одной стороны, а с другой – рискует перестать создавать и воспроизводить символическую основу той культуры, в рамках которой оно существует. Момент создания символического, ментального пространства культуры как важнейшей функции образования практически перестал учитываться сейчас как раз в силу усиления коммодификации, поскольку ценность товара на порядок ниже духовного, архетипического, ментального символа, скрепляющего жизнь нации или государства. Но это не должно принимать необратимые формы, иначе тогда и образование как таковое перестанет быть востребованным социумом.

Нельзя забывать, что образование несет большую нагрузку по наиболее сконцентрированной, доступной в рамках конкретной этнической или полиэтнической среде передаче глубинных основ культуры, которая лежит в основе стабильности государства, любых его политических и социальных институтов. Именно образование

закладывает их первые устойчивые образы на том уровне, когда человек не отслеживает рационально способы их усвоения.

Все это подводит к мысли, что коммуникативные риски образования также занимают одно из первых мест по значимости. Коммуникация здесь может рассматриваться и как межпоколенческая и как между сверстниками. В обоих случаях мы сталкиваемся с качественно новыми факторами, характеризующими это явление. В первую очередь высвечивается межпоколенческая проблема коммуникации. Так, исследователи отмечают, что в настоящее время сложился новый вид коммуникации – сетевое сообщество, которое создает абсолютно новый качественный коммуникационный прецедент. И в нем наиболее ярко проявляются несоответствия коммуникационных моделей поколений. О. А. Кармадонов отмечает, что старшее поколение находится в роли «символических инвалидов» и «когнитивных изгоев», поскольку они не понимают новых функций сетевого сообщества и, таким образом, оказываются вне его [6, с. 169].

Сеть Интернет создает особый мир общения и межличностного взаимодействия, которое приводит к серьезному поколенческому разрыву [11, с. 22–25]. Стандартная формула уже не работает, и поколение родителей уже вряд ли увидит повторение своего жизненного опыта в жизни молодых людей.

Таким образом, молодые поколения создают свои системы коммуникации и технологии передачи знаний, но способы усвоения этих знаний применяются либо старые, привычные предшествующим поколениям, либо еще не выработаны. Отсюда, как одно из объяснений, почему современная молодежь плохо усваивает и так несложно поданный материал. Все дело в том, что существует разрыв, зазор в восприятии информации, ее, так сказать, «упаковке», ее социальном и символическом смысле – и тем способом, каким ее пытаются воспринять те же молодые участники чатов, форумов, блогов. Сетевое сообщество изначально предлагает участнику множественность решений и иллюзию индивидуальной ниши переживания и мироустройства. Традиционное же усвоение знаний опиралось на обобщенную рациональную картину мира.

Можно также констатировать возникновение, как называют некоторые западные исследователи, проблемы контекстуальной зависимости в рамках социального пространства в целом и в образовательном пространстве в частности. В большей степени для учеников это зависимость от определенной социальной группы сверстников,

причем это не сводится к известному использованию возрастного или поколенческого жаргона. Созависимость от сетевого, а затем и территориального пространства приводит к тому, что индивид сужает свои коммуникации до ограниченного поля взаимодействия, информации, способов переживания действительности, хотя и находится в иллюзии собственного присутствия в мировой «коммуникационной сети». Введенный в середине 2000-х гг. термин «нетократия» концентрированно отражает качественные трансформации в социуме, связанные с увеличением значения информации в коммуникативной и образовательной среде, и возникающие вслед за этим риски.

Более того, современная коммуникация предлагает виртуальные, дистанционные способы общения не только в личном взаимодействии, но и в рамках образовательных учреждений – дистанционное обучение, онлайн-конференции и другие формы контроля и контакта обучающего и обучаемого создают качественно иную атмосферу и пространство учителя и ученика в широком смысле этого слова. И молодые поколения рискуют остаться без Учителя как Личности, что влечет за собой качественные, глубинные изменения в личности ученика.

Образовательное пространство становится более подвижным, мозаичным, и наряду с унификационными явлениями возрастает роль регионального аспекта, что также приводит к раздробленности восприятия элементов образования и его пространственных характеристик. Участники образовательного процесса могут воспринимать это уже как в какой-то мере естественный фон напряжения. Способы усвоения необходимого набора знаний попадают в зону риска, ведь данные колебания склоняют учащегося в сторону «быстрого реагирования» на меняющийся социальный запрос. Однако качество этого «быстрого реагирования» зависит от фундаментального знания, которое каждый получает в рамках своего культурного и ментального поля.

Однако надо признать, что осознание ситуации риска в образовательном, в частности, пространстве позволяет использовать явление риска как разновидность социального опыта [9, с. 57–59; 14, с. 129–137]. Это обеспечивает усложнение как коллективного, так и индивидуального опыта, введение в структуры социальной повседневности отслеживание риска в качестве необходимого элемента реального существования, что при серьезном изучении и введении в образовательный контекст может положительно сказаться на качестве и мобильности государственной образовательной системы в трансформационных условиях современности.

Список использованных источников

1. Бергер П. Социальное конструирование реальности / П. Бергер, Т. Лукман. – М., 1995. – 323 с.
2. Гершунский, Б. Философия образования для XXI века / Б. Гершунский. – М., 1999. – 573 с.
3. Вознесенская, Н. В. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса в информационно-образовательной среде вуза / Н. В. Вознесенская, В. И. Сафонов // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 6–9.
4. Давыдов, Ю. С. Болонский процесс и новые реформы российского образования / Ю. С. Давыдов // Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 3–11.
5. Давыдова, М. А. Клиповость сознания как механизм формирования деструктивного индивидуализма / М. А. Давыдова // Перспектива. Избранные материалы X Международного конгресса молодых ученых. – Нальчик, 2007. – С. 12–18.
6. Кармадонов, О. А. Социальная адаптация в межпоколенческой перспективе: на примере института образования / О. А. Кармадонов // Социально-гуманитарные знания. – 2007. – № 6. – С. 155–171.
7. Крон, В. Риск (не)знания: о смене функций науки в обществе знания / В. Крон // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2003. – Т. 6. – № 3. – С. 16–19.
8. Леонова, О. А. Понятие «образовательное пространство» и его региональная интерпретация / О. А. Леонова // Педагогика. – 2008. – № 6. – С. 36–41.
9. Молчанов, А. В. Социальная феноменология риска: концептуальный анализ, дис. ... канд. филос. наук / А. В. Молчанов, – Саратов, 2008. – 153 с.
10. Общество риска и человек: онтологический и ценностный аспекты / Саратовский Межрегиональный Институт Общественных наук; МИОН; Институт им. Кеннана Вудро Вильсона (США); под ред. В. Б. Устьянцева. – Саратов : Наука, 2006. – 289 с.
11. Поланьи, К. Великая трансформация: политические и экономические истоки нашего времени / К. Поланьи. – СПб. : Алетейя, 2002. – 320 с.
12. Царева, М. И. Роль информационных технологий в образовательном процессе / М. И. Царева // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 22–25.
13. Чумаков, А. Н. Глобальные риски: сценарии развития в XXI веке / А. Н. Чумаков // Общество риска и человек в XXI веке: альтернативы и сценарии развития. – Москва-Саратов, 2006. – С. 166.
14. Шюц, А. Структура повседневного мышления / А. Шюц // Социологические исследования. – 1988. – № 2. – С. 23–34.

Поступила 20.02.2012 г.

УДК 101.1 : 316

ББК 87.6

Е. А. Мартынова, Р. Г. Костина

E. A. Martynova, R. G. Kostina

БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТЬ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ***BENEFICENCE AS A DISPLAY OF SOCIAL RESPONSIBILITY**

Статья исследует феномен благотворительности как проявления социальной ответственности и как сложное общественное явление.

Ключевые слова: благотворительность, прогресс, ответственность, забота, доброта, правильность.

This article investigates the phenomenon of beneficence as a display of social responsibility and as a complex social process.

Key words: beneficence, progress, responsibility, caress, kindness, propriety.

Благотворительность – сложное и многоплановое общественное явление, которое оказывает большое влияние на развитие социальной жизни. Развитие благотворительности, а также меценатства как поддержки бедных, одаренных представителей культуры, развития искусств в целом выступают в качестве фундамента социального и государственного прогресса. Именно в активных добровольных пожертвованиях и меценатстве наиболее ярко проявляется осознание ответственности за историю своего Отечества. П. Чичовачки в статье «Призрачное здание «истинной морали» Канта», размышляя на тему ответственности и свободы, определяет взаимосвязи понятий «доброта» и «правильность»: «Чтобы понять значения этой перемены акцента, мы должны вспомнить, что добро (the good) и правильность (the right) являются фундаментальными понятиями моральной философии. И хотя часто эти понятия употребляются как взаимозаменяемые, они существенно отличаются и принадлежат к различным типам концепций... Добро относится к целям и установкам человека, оно коренится в наших намерениях и упованиях. Правильность относится к обязанностям и определяется способами социальной организации и регуляции, включая инструкции, правила, законы. Добро имеет дело с ценностями и оценками, правильность с нормами и предписаниями. Оценка чего-либо как доброго и соответствующее суждение не подразумевают, что мы должны совершить это. «Доброта» логически не влечет за собой «правильность»...» [14, с. 135]. В этой связи благотворительность выступает и как реализация внутреннего порыва на практике (до-

брота), и как добровольное взятие на себя социальной ответственности.

В этом смысле благотворительность тесно связана с милосердием (*mercy*), которое есть «сострадательная любовь, сердечное участие в жизни немощных и нуждающихся (больных, раненых, престарелых)», то есть ответственное участие в жизни общества. Такая благотворительность осуществляется чаще всего через пожертвования или подаяния, а получателем помощи являются страждущие люди [2, с. 10]. Вообще, нормы гуманизма и милосердия, идея всепрощения и смирения зародились еще в русле религиозного мировоззрения. Это повелось от иного наименования Бога. Одновременно он, являясь и Создателем, и Творцом, подчеркивает преемственность человека как продолжателя дел творения благого [4, с. 29]. Н. А. Бердяев, размышляя об этой взаимосвязи, отмечает: «Человек был создан для того, чтобы стать в свою очередь творцом. Он призван к творческой работе в мире, он продолжает творение мира» [1, с. 21]. Именно это определяет общее содержание человеческой жизни. Деятельное волевое усилие человека состоит в осознанном стремлении быть проводником высших начал и ценностей в мире [5, с. 47–50; 8, с. 87–99; 15, с. 56].

При этом о благотворительности, милосердии и любви к ближнему мы можем говорить не только применимо к христианскому мировоззрению, но и к другим, также относящимся к «авраамическим» религиям (иудаизм, ислам) [12, с. 22]. Так, приведем в пример иудаистское братство «Хевра кадиша», т. е. в переводе «Святое братство» (кстати, так оно называет себя по всему миру). Считается, что члены «Хевра Кадиша» занимаются реализацией одной из самых важных заповедей иудаизма, которая называется хэсэд шель эмет, т. е. истинное милосердие. В данные братства всегда и везде входят наиболее уважаемые и богатые люди. При Хевра Ка-

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств в ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Социально-гуманитарное образование как методологическое основание устойчиво развивающегося социума в контексте синергично антропологической парадигмы» (ГК № 14.740.12.1351).

диша находятся дома призрения (приюты), бесплатные столовые и пр. Хевра Кадиша взимает с богатого денег больше, чтобы хватило на бедных [7, с. 34].

Исламское вероучение, наделяя человека высоким положением в мироздании, определяет его статус как преемника Бога на земле. Человек в исламском понимании берет на себя ответственность не только за себя, но и за других, стремясь к общей пользе и благу для всех [12, с. 155]. В Коране несколько аятов содержат призывы к милосердию и пожертвованиям на нужды бедным: «Спрашивают тебя: на кого делают они пожертвования? Скажи: добро, каким они жертвуют, идет на родителей, ближних, сирот, бедных, путешественников...» [2, с. 215]; «Что ни жертвуете вы из добра вашего, жертвуете то для себя самих... Что ни жертвуете из добра вашего, вам сполна будет заплачено за то... Пожертвования для бедных, которые терпят нужду на пути Божию; они не могут вести промыслы на земле; незнающий почитает их, по скромности их, богатыми; ты узнаешь их по их признакам: они не просят докучливо...» [2, с. 269–272].

Традиции благотворительности как милосердного начинания были издавна распространены в России, сначала в среде дворянского сословия, затем в среде купечества, а впоследствии охватило другие зажиточные слои. Благотворительностью занимались многие купцы и торговцы, вкладывая свои средства в искусство, культуру и образование. Что же лежало в основе этих явлений? Какие чувства скрывались за уникальной деятельностью, за громадными пожертвованиями? Религиозное воспитание, чувство ответственности перед обществом? По-видимому, и то, и другое. Несомненно, среди причин были и другие – честолюбие, стремление выделиться, заслужить милости двора, жажда почестей, наград, льгот и привилегий. Однако главным источником, определившим размах этого движения, оставались внутренние побуждения российских жертвователей, развитие национального духа и самосознания, постепенно приводившие наиболее просвещенных и мыслящих из них к осознанию приоритета морали, желанию блага для других, в сущности незнакомых людей, личной ответственности перед обществом, следование внутреннему моральному побуждению. Первоначально благотворительность определялась главным образом религиозным воспитанием и традициями, проявляясь в единовременных пожертвованиях церковным учреждениям и в виде милостыни нищим и убогим, раздаваемых лично. Понятие о совести и чести длительное время связывалось в сознании российского человека с религиозными представлениями, понятиями об ответственности за свои грехи. Вообще, если брать религиозное мировоззрение в целом, то вся его

«соль» заключается в признании собственного несовершенства. Отсюда и призывание всей человеческой жизни – стремление преодолеть его – творить добро. Мысли об ответственности богатства, о том, что оно не дано просто так в личное пользование, а должно быть применено для общественного служения, издавна были распространены, вытекая из традиционно-религиозной специфики российского государства, что и определило ее общественную нравственность: «...они на свою деятельность смотрели не только и не столько как на источник наживы, а как на своего рода миссию, возложенную Богом или судьбою» [3, с. 110].

Далее понимание благотворительной деятельности стало связываться с осознанием ее общественной значимостью. Это также выражалось в стремлении к улучшению условий труда, быта рабочих, повышению их образовательного уровня [4, с. 80]. В данной связи можно привести как пример династию Прохоровых, один из представителей которых, Тимофей Васильевич, являлся автором двух написанных в духе евангельских истин трактатов «О богатении» и «О бедности». Следуя словам отца, произнесенным им на смертном одре: «Живите не для богатства, а для Бога, не в пышности, а в смирении», братья Прохоровы и их потомки в пореформенное время делали для рабочих своих предприятий много больше того, что предписывалось законодательством. При Трехгорной мануфактуре был госпиталь на 75 кроватей, родильный дом, школа, ремесленное училище, детский сад и другие бесплатные заведения, включая дома дешевых квартир. Представители младших поколений Прохоровых, которые в быту были совершенными европейцами, прекрасно образованными, регулярно ездили на богомолье в знаменитые монастыри [13, с. 92].

Вся эта российская специфика обозначала собой прежде всего жертвование не из корыстных побуждений и не в целях получить что-то взамен. Но мало просто долженствующей установки на добро. Нельзя воспринимать это деяние как жертву или же долг. В результате, возникло мнение, что богатство допускается иметь лишь в том случае, если оно употребляется на помощь обездоленным или способствует духовно-нравственному совершенствованию людей. Даже принадлежность к элите в то время определялась не столько экономическим весом и размерами состояний той или иной династии, но ее общественным престижем и авторитетом, а его невозможно было достичь без активной благотворительной и меценатской деятельности. К концу XIX века размах благотворительности и покровительства среди аристократии и предпринимательского нобилитета в России возросли до такой степени, что стали нормой жизни. Имена «российских Медичи» – Третьяковых, Солда-

тенковых, Щукиных, Мамонтовых, Морозовых, Бахрушиных – стали символами ренессанса отечественного искусства, духовного взлета [8, с. 474]. В деятельности известных благотворителей отражен переход от личного к общественному, осознание глубокой взаимосвязи блага личности и блага общества.

Благотворительная деятельность в области культуры, образования и науки многих его выдающихся представителей была проникнута потребностью укрепления национального духа, самобытных начал русской жизни, упрочения национальной государственности. Близкое знакомство с жизнью за рубежом не могло не повлиять на умных, пытливых, полных жизненной энергии и достаточно талантливых людей. И влияние это оказалось двойственным: оно пробуждало как русский патриотизм, так и желание вдохнуть в свое дело новые направления, недовольство своим положением [13, с. 95].

Исследователи проблемы благотворительности, в частности, Т. И. Покотилова, справедливо утверждают, что она стала частью российской культуры и правомерно говорить об определенном образе жизни в дореволюционной России, основанном в известной части на милосердии, заботе о ближнем, способствовании национальному и государственному развитию [11]. В. О. Ключевский отметил в этой связи нравственную сторону этого деяния, что благотворительность «была не столько вспомогательным средством общественного благоустройства, сколько необходимым условием личного нравственного здоровья» [10, с. 78]. Феномен благотворения в России приобрел такую широкую не только всероссийскую, но и мировую известность благодаря усилиям, размаху деятельности отдельных ярких, выдающихся личностей.

Итак, благотворительность – это прежде всего благородное дело, нравственная деятельность, направленная на проявление личной ответственности.

Список использованных источников

1. Бердяев, Н. А. О русской философии / Н. А. Бердяев. Собр. соч. в 2 т. Т. I. – Свердловск : Изд-во УрГУ, 1991. – 234 с.
2. Бахмин, В. И. О фондах в России / В. И. Бахмин. – М. : Логос, 2004. – 160 с.
3. Бурьшкин, П. А. Москва купеческая: записки / сост., вступ. ст., указ. канд. филол. наук С. Б. Михайлова / П. А. Бурьшкин. – М. : Современник, 1991. – 301 с. – (Серия мемуаров «Память»).
4. Бурова, Ю. В. Личность в христианско-антропологической парадигме / Ю. В. Бурова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 27–30.
5. Чернышева, А. В. Русская идея как основа философии культуры в России / А. В. Чернышева // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 56–60.
6. Грыжанкова, М. Ю. «Модернизация» духовной культуры, или скрытые причины кризиса современного общества // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 56–61.
7. Гавлин, М. Л. «Богатство обязывает». Две миссии российского предпринимательства: благотворительность и меценатская деятельность / М. Л. Гавлин // Благотворительность в России. Исторические и социально-экономические исследования. – СПб. : Лики России, 2003. – С. 78–84.
8. Дорофеев, Ф. А. Православные братства: генезис, эволюция, современное состояние / Ф. А. Дорофеев. – Нижний Новгород : Изд-во ННГУ, 2006. – 251 с.
9. История предпринимательства в России. Кн. 2. – Вторая половина XIX – начало XX века. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1999. – 575 с.
10. Колесов, В. В. Мир человека в русской ментальности / В. В. Колесов // Отчуждение человека в перспективе глобализации мира : сб. ст. Вып. I. – СПб. : Петрополис, 2001. – С. 87–99.
11. Ключевский, В. О. Исторические портреты / В. О. Ключевский. – М. : Правда, 1991. – 624 с.
12. Покотилова, Т. Е. Благотворительность в социальной истории дореволюционной России. Мировоззрение и исторический опыт : автореф. дис. д-ра ист. наук / Т. Е. Покотилова. – Ставрополь, 1998. – 42 с.
13. Смирнов, А. В. «Благо» и «зло» в исламской традиции и философии (к постановке вопроса): избр. тексты / А. В. Смирнов // Этическая мысль. – Вып. 8 / Рос. акад. наук, Ин-т философии ; отв. ред. А. А. Гусейнов. – М. : ИФРАН, 2008. – 263 с.
14. Соболевская, А. Духовные истоки российского предпринимательства / А. Соболевская // Вопросы экономики. – 1993. – № 8. – С. 88–96.
15. Шукуров, Ш. Образ храма / Ш. Шукуров // Наука и религия. 1995. – № 2. – С. 22–25.
16. Чичовачки, П. Призрачное здание «истинной морали» Канта / П. Чичовачки // Этическая мысль. – Вып. 7 / Рос. акад. наук, Ин-т философии ; отв. ред. А. А. Гусейнов. – М. : ИФРАН, 2006. – 213 с.

Поступила 18.10.2011 г.

МОТИВЫ СОЗДАНИЯ ФИЛОСОФСКОЙ АВТОБИОГРАФИИ:
КУЛЬТУРПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РАКУРС*

THE MOTIVES OF THE PHILOSOPHICAL AUTOBIOGRAPHY DEVELOPMENT:
A CULTURAL PSYCHOLOGICAL APPROACH

Философская автобиография в данной статье представлена как особый феномен культуры, в котором мыслитель запечатлевает не только историю своей жизни, но и выработку собственной философской концепции. Цель работы состоит в выявлении духовно-нравственных и психологических предпосылок создания философской автобиографии.

Ключевые слова: философская автобиография, мыслитель, интерпретация, самоидентификация.

In this article, the philosophical autobiography is presented as a special cultural phenomenon in which the thinker not only portrays the history of his life, but also the development of his own philosophical conception. The purpose of the article consists in revealing spiritually-moral and psychological prerequisites for the philosophical autobiography development.

Key words: philosophical autobiography, thinker, interpretation, self-identification.

Феномен автобиографии известен с античных времен, и основной его целью является реконструкция этапов жизненного пути. Философская же автобиография возникает как демонстрация профессиональной интеллектуальной жизни мыслителя, его принципов и ценностей, эмоций и переживаний, целей и желаний посредством слова. Мыслитель ищет ответы на «вечные вопросы», дискусирует и анализирует, утверждает одни истины и отрицает другие. Приведем отрывок из философской автобиографии Н. А. Бердяева: «Я вижу два первых двигателя в своей внутренней жизни: искание смысла и искание вечности. Искание смысла было первичнее искания Бога, искание вечности первичнее искания спасения. Однажды на пороге отрочества и юности я был потрясен мыслью: *пусть я не знаю смысла жизни, но искание смысла уже дает смысл жизни, и я посвящу свою жизнь этому исканию*. Это был настоящий внутренний переворот, изменивший всю мою жизнь» (курсив Н. А. Бердяева) [3, с. 102].

Создание философской автобиографии есть рефлексивный процесс, представляющий собой собственную, личностную интерпретацию мыслителем значимых для него проблем. Рефлексия

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Социально-гуманитарное образование как методологическое основание устойчиво развивающегося социума в контексте синергично антропологической парадигмы» (ГК № 14.740.12.1351).

есть закономерное проявление психической деятельности, состоящее в самоанализе, в познании самого себя путем рассуждений, размышлений, умозаключений. Это процесс, происходящий на уровне сознания и предполагающий как результат самоидентификацию, или самоотождествление, то есть обнаружение собственного «Я» и осознание своего места во внешнем мире. Обращенность к себе отражает индивидуальность, личностное бытие, отличное от бытия другого.

Ю. В. Петров отмечает такую исключительную способность философской рефлексии, как снятие предметности, то есть мышление замыкается в самом себе, становится закрытым, вследствие чего вся действительность, вошедшая в сферу мышления, понимается как чистые формы мысли. Между человеком и природой стоит внутренний мир субъекта, в котором он находит «смыслы», «значения», «ценности» и через них выстраивает для себя образ бытия [5, с. 16; 6, с. 45; 7, с. 48].

Для чего человек пишет о себе? Что это за внутренняя потребность – проявление скрытого самолюбия, осознание одиночества в огромном мире и отсюда желание быть понятым и услышанным, боязнь посмертного забвения и равнодушия?

Как правило, автобиографию пишет зрелая личность, имеющая сложившийся взгляд на жизнь, обширный духовный потенциал. В исследовании М. А. Арнаутова, посвященном сущно-

сти и механизмам литературной творческой деятельности, отмечается, что «решающее значение для творчества имеет стремление раскрыть свою душу, выставить напоказ пережитое, найти слово для боли, которая гнетет дух и ощущается как помеха внутренней гармонии» [1, с. 181].

Духовный разлад с самим собой, внутренние противоречия, ощущение несостоятельности, неопределенности побуждают составить подробный отчет, необходимый для анализа ошибок и разработки новых жизненных стратегий. Автор при написании текста о себе рассчитывает на непереносимое соприкосновение с читательским сознанием, с тем Другим, который услышит и поймет историю его жизни. Текст анимизируется, живет, пока он читаем. При этом «оживает» и личность автора, осуществляется процесс самопознания: осознание собственной сущности, роли и значимости, степень «пригодности» для общества, потенциала и возможностей.

Философская автобиография – это проявление ментальности мыслителя, особенностей самопознания, а также культурных традиций, социальных структур, профессиональной принадлежности человека. «Как философ я склонен видеть за личной биографической ситуацией процессы, совершающиеся в культуре и обществе, отражением коих она и является», – пишет С. В. Белхов [2, с. 9].

Объективируя себя в тексте, автор получает возможность подлинно диалогического отношения к себе самому. Он выступает со своим собственным словом, которое хочет быть услышанным и понятым. Способность человека к диалогическим отношениям между «Я» и «не-Я» складывается благодаря диалектической сущности бытия человека, которая и формирует смысловое поле человеческой культуры. Диалог актуализирует творческий потенциал человека, выстраивая языковое пространство как возможность осуществления им поиска онтологических корней, с целью «вписаться» с помощью Слова в структуру бытия. В любом случае с помощью различных моделей построения повествования о себе осуществляется самовыражение автора, что представляет собой единство процесса возникновения духовно-нравственной и социально-психологической установки личности.

В. И. Вернадский неоднократно подчеркивал в своих дневниковых записях: «Хочется вести не дневник, где можно было бы вдоволь копаться в своей душе, а наброски тех фактов, с которыми приходится сталкиваться, того дела, которое видишь кругом, и в котором сам принимаешь участие. Пытаться схватить отражение известных событий на окружающих и в ряде отдельных мыс-

лей набрасывать отражение их на своей личности. Записывание есть сильный сдерживающий и сильный побудительный деятель, и важно ежедневно или когда можно заносить – что в этот день сделал, и работе мысли есть дело, если это «работа». Я хочу, чтобы дневник имел и семейное значение, чтобы сын шел по тому же пути, по какому иду я, шел мой отец и дед...» [4, с. 6].

Что значит помнить себя? Это не столько помнить всю свою жизнь во всех ее подробностях, сколько помнить определенные события жизни, которые удерживают детали прошлого. Вспоминая прошлое, мы каждый раз видим его по-новому, в сопряжении с меняющимся настоящим. Образы прошлого зарождаются в настоящем моменте самого желания вспомнить. Именно в воспоминании индивидуальная личная память сплетается с коллективной памятью. Воспоминание есть обретение утраченного времени, единство чувственного и телесного. Это особое пространство и даже бытие, где время останавливается, облачая череду событий в своего рода предметную оболочку.

В концепциях психологов К. А. Абульхановой-Славской, Л. И. Анцыферовой, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Славской личность выступает интерпретатором не только текстов и информации, но и всей действительности. Для создателя философской автобиографии объектом интерпретации становятся его собственная личность, внутренний мир: переживания и стремления, а также внешний мир, действительность, осмысляемые им в философских категориях и понятиях.

Автор, пишущий о себе, обращается к процессу интерпретации в ключе индивидуального толкования действительности во всей совокупности ее социальных процессов, событий, структур, человеческих отношений, поступков, личностей и собственной жизни. Динамика, изменчивость, противоречивость этой действительности, постоянное изменение своего отношения к ней самой личности, порождение новых целей, притязаний – все это требует непрерывной работы сознания и мысли, осмысления и переосмысления.

Философская автобиография демонстрирует, что личность не раз и навсегда, а постоянно самоопределяется в своих отношениях с миром, а сознание постоянно совершает «работу» по выявлению новых смыслов. Работа осознания и есть процесс интерпретации – осмысления и переосмысления личностью постоянно изменяющихся и изменяемых отношений, событий, поведения, ценностей, личностей других людей и самой жизни в целом.

Поиск способа включения в действительность обуславливается функцией интерпрета-

ции, связанной с самовыражением. Способ самовыражения в философской автобиографии опосредуется типом культурно-исторической и общественно-политической среды, в которую оказался включенным философ.

Интерпретируя, автор минимизирует неопределенность действительности, придавая определенность своему мнению, выводу и выбирая способ самовыражения, адекватный этому мнению. Важнейшей функцией интерпретации является создание личностью своего внутреннего субъектного мира, который принимает форму ценностно-смыслового конструкта, выражающего понимание и объяснение субъектом мира и самого себя. Связывая характеристики внутреннего мира личности с ее «Я», этот мир обычно квалифицируют в категориях идеального и реального, понятийного, логического или иррационального, интуитивного. Представляется, что внутренний мир личности – это обобщенное интерпретирование своего «Я» во всех его качествах, особенностях и отношениях, своей тождественности в изменчивости жизни, обстоятельств и ситуаций (и наоборот).

В своем внутреннем мире мыслитель интерпретирует собственную состоятельность-несостоятельность, степень реализованности своих желаний и надежд в связи с затраченными усилиями, объективными возможностями и реальными достижениями. Внутренний мир мыслителя вбирает в себя все образные, смысловые экзистенциальные интерпретации прошлого. Это «корни» детства, воспоминания о семье, отражения лучших и самых трагических впечатлений.

Создатель философской автобиографии становится субъектом интерпретирования не потому, что он способен поверхностно рассуждать о конкретной жизненной ситуации на языке высших ценностей и философских категорий, а потому, что каждый раз он может дать удовлетворяющее этим принципам решение проблемы. Соединяясь с конкретными данными, философское осмысление любой жизненной проблемы придает ей новый смысл. Личность автора в автобиографии представляет собой не совсем обычный образ – образ автора-героя, или образ автобиографического героя. Степень художественной рефлексии при изображении автора-героя определяется отношением автора к самому себе. Автор может заниматься самокритикой, жалеть себя, хвалить, порой даже гиперболизировать некоторые свойственные ему качества, заниматься глубокой внутренней аналитической работой. Но ясно одно: автобиография – это, скорее, не монолог, а диалог между автором и читателем,

в результате которого автор выражает себя, то есть делает себя объектом для другого и для себя самого.

Таким образом, философская автобиография является своеобразным «зеркальным отражением» внутреннего мира мыслителя, его личностно-психологических качеств. Сам факт того, что автор ведет диалог с читателем, рассказывает о себе правду, свидетельствует о желании быть понятым, потребности «высказаться», «выговориться». Однако решиться поведать миру о себе может далеко не каждый, а только тот, кто осмыслил себя в этом мире и может подвести итог прожитому. Это не значит, что автор предчувствует свою смерть. Скорее, автобиография отражает психологическую готовность к детальному самоанализу, обеспечивает бытийную подвижность личности. Мысли, переживания и фантазии о себе, отраженные в истории о себе, открывают широкую возможность бытия в точке «здесь и теперь». Каждое ассимилированное в автобиографию событие позволяет переосмыслить прошлое и определить пространство (смыслов, целей, замыслов), в котором на какое-то время будет длиться человек. Мыслитель посредством своего текста не только подытоживает то, что прожито, но и в некотором смысле планирует будущее.

Список использованных источников

1. Арнаудов, М. Психология литературного творчества / М. Арнаудов. – М. : Просвещение, 1970. – 325 с.
2. Белхов, С. До различия добра и зла: философская автобиография / С. Белхов. – М. : Вагриус, 2006. – 623 с.
3. Бердяев, Н. А. Самопознание (Опыт философской автобиографии) / Н. А. Бердяев. – М. : Мир книги, Литература, 2006. – 416 с.
4. Вернадский, В. И. Страницы автобиографии В. И. Вернадского / В. И. Вернадский. – М. : Наука, 1981. – 347 с.
5. Петров, Ю. В. Антропологический образ философии / Ю. В. Петров. – Томск : Изд-во НТЛ, 1997. – 448 с.
6. Рябова, Е. В. Роль запретов (табу) в экологическом воспитании / Е. В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 45–48.
7. Табакова, А. В. Современный мир и экологическое образование / А. В. Табакова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 48–50.

Поступила 25.10.2011 г.

ФИЛОЛОГИЯ

УДК 398 (= 512.145) (470.345)
ББК 82.3 (2р - 6Мо)

М. М. Акашкин
M. M. Akashkin

**СОВРЕМЕННЫЕ СВАДЕБНЫЕ ОБРЯДЫ ТАТАР-МИШАРЕЙ
ЛЯМБИРСКОГО РАЙОНА РЕСПУБЛИКИ МОРДОВИЯ*****MODERN WEDDING CEREMONIES OF THE MISHAR TATARS
IN LYAMBIRSKY AREA OF THE REPUBLIC OF MORDOVIA**

В данной статье рассматриваются современные свадебные обряды татар-мишарей Лямбирского района Республики Мордовия, а также предпринимается попытка реконструкции общей структуры современного свадебного обряда татар-мишарей. Автор статьи также рассматривает трансформативные процессы в современных свадебных обрядах татар-мишарей и выявляет путем сравнительного анализа общее и специфическое в традиционных и современных свадебных обрядах татар-мишарей Лямбирского района Республики Мордовия.

Ключевые слова: татары-мишари, свадьба, трансформация, обряд, традиция.

In this article, modern wedding ceremonies of the Mishar Tatars in Lyambirsky area of the Republic of Mordovia are being considered, as well as an attempt to reconstruct the overall structure of the modern wedding ceremony of the Mishar Tatars is being made. The author of the article also considers the transformative processes in modern wedding riots of the Mishar Tatars and through the comparative analysis reveals the general and the specific in traditional and modern wedding ceremonies of the Mishar Tatars in Lyambirsky area of the Republic of Mordovia.

Key words: the Mishar Tatars, wedding, transformation, ceremony, tradition.

Рассмотрение современных проблем формирования этнической идентичности татар-мишарей в аспекте межэтнической коммуникации решает проблему изучения и всестороннего освещения этнической истории, межкультурных контактов, материальной и духовной культуры народов, проживающих на территории Мордовии.

В современных условиях, характеризующихся процессами социально-политических модернизаций, Республика Мордовия традиционно считается регионом со стабильным межэтническим взаимодействием. Одним из факторов, обеспечивающим эту стабильность, является степень толерантности контактирующих этнических групп.

Особую актуальность этот вопрос приобретает в настоящее время, когда активно развивается процесс уточнения и разрешения проблем национального возрождения народов России, и тема изучения свадебных обрядов и песен в фольклорном плане становится неотъемлемой частью этого процесса [1, с. 86-90; 2, с. 90-93].

Исследование своеобразия свадебных обрядов и песен в контексте определения этнической идентичности любого этноса и межнациональных толерантных отношений является

важным для выявления и познания конкретной культуры, а также для сравнительного анализа с другими культурами [5, с. 81].

На основе анализа полевых материалов, собранных в татарских селах Лямбирского района Республики Мордовия, происходит переосмысление взглядов к устоявшимся общепринятым правилам и нормам в системе свадебной обрядности в свете современного подхода с учетом всех концептуальных требований.

Полевой материал показывает, что за годы Советской власти произошли коренные изменения не только в семейных отношениях сельчан и во взглядах на брак, но и в структуре и форме проведения мишарских свадеб. В настоящее время традиционный свадебный обряд как целостный многожанровый обрядовый комплекс уже не сохраняется. Однако, несмотря на трансформации, в традиционных свадебных периодах и в репертуаре песен в современной сельской свадьбе остаются пока прежними общая структура обрядов свадебного цикла и последовательность их проведения. Наиболее стойкой оказывается, как правило, терминология отдельных моментов свадебного обряда, тогда как традиционные соответствующие действия обычно отсутствуют или носят формальный характер. Вместе с тем некоторые обряды традиционной свадьбы имеют не-

* Статья издается при поддержке гранта РГНФ. Проект № 11-14-13005а/В.

одинаковую степень распространенности в селах.

Сравнительный анализ традиционной и современной свадьбы татар свидетельствует о трансформации свадебных ритуалов во всех трех периодах, выделяемых нами в традиционной свадьбе: предсвадебном, свадебном, послесвадебном. В результате изменений из свадебных обрядов исчезли некоторые жанры песен. Однако в репертуаре все же сохраняются традиционные черты. Остаются прежними общая структура обрядов свадебного цикла и их последовательность. Анализ современных свадеб говорит о сложившихся определенных типах, вернее, схемах, по которым проводятся современные свадьбы. Следует отметить, что в сельской местности наблюдается большое разнообразие свадебных вариантов. Вместе с тем существует ряд общих черт, присущих для всех свадеб.

В настоящее время сельский свадебный обряд мишарей имеет примерно следующую структуру: *предварительное сватовство; сватовство; подготовка к свадьбе; никах – религиозное оформление брака; приезд за невестой, гражданская регистрация брака; свадьба в доме жениха, послесвадебные обряды.*

Подобно традиционной свадьбе, структура современного свадебного обряда, как и у русских и мордвы, разделяется на три периода: предсвадебный, свадебный и послесвадебный периоды.

Предсвадебный период

Предварительное сватовство. Как отмечают информанты, в дореволюционном прошлом у татар межнациональные браки почти не заключались. По мере расширения и углубления хозяйственно-экономических контактов, роста образования и изменения мировоззрения людей, с расширением сферы общения молодежи в настоящее время не существует жестких препятствий к смешанному браку. В прошлом (преимущественно в довоенное время) у мишарей не приветствовались национально-смешанные браки. В традиционной свадьбе знакомство молодых обычно не играло роли при вступлении в брак, их судьбу в основном решали родители. В настоящее время, как правило, решение о вступлении в брак молодые принимают сами и только затем ставят в известность родителей о своем намерении.

В связи с этим обряд *башкода* (первое значение – предварительный сговор, второе значение – сват (*башкода* – тат., *башкуда* – мокш., *поки куда* – эрз.), который был своеобразной «разведкой» со стороны родственников жениха, соблюдается не везде. Это объясняется тем, что «в современной свадьбе практикуется проведение нескольких обрядов в один день» (ПМА: Умяров). Невеста заранее предупреждает родителей

о приходе сватов, как правило, это родственники жениха, а иногда сам жених. В тех случаях, когда родители брачующихся живут в разных селах или в другом регионе, первая встреча «сватьев» может произойти накануне или даже в день свадьбы, что является нарушением прежних традиционных брачных норм.

Во время сватовства поют песни, пляшут. Однако из традиционного репертуара сохранились лишь необрядовые песни, исполняемые во время застолья, и свадебные (например, «*Туй джырлары*», «*Аерылмагыз*» и др.).

Обязательным в татарской свадьбе до сих пор является калым, о котором договариваются во время сватовства. Чаще всего запрашивают деньги, хотя в настоящее время это в большинстве своем переходит в символический обряд (запрашивают символическую сумму, стараясь этим сохранить черты традиционного свадебного обряда). Обсуждают также количество приглашенных, день и время проведения свадьбы.

Подготовка к свадьбе. После сватовства родственники жениха и невесты готовятся к свадьбе. В современной свадьбе, в отличие от традиционного, подруги не помогают невесте готовить подарки, так как их в основном покупают в магазине.

Современная татарская свадьба в настоящее время проводится в один или два дня (в зависимости от материального благосостояния семей). Нельзя обойти вниманием тот факт, что с середины 80-х годов, на примере русской свадебной обрядности, все больше свадеб проводят в столовых или в кафе, где, как правило, в один день выполняют практически все обряды. Следует отметить, что до сих пор иногда используются браки умыканием (по обоюдному согласию, редко – насильственно). В данном случае отпадает необходимость в таких обрядах, как *башкода*, *тастар алу*, *атна кич* и некоторых других.

Обязательным элементом в структуре современной мишарской свадьбы является девичник. У жениха перед свадьбой также проводится мальчишник. Этот обряд символизирует собой символическое прощание с холостой жизнью и характерен как для мишарской, так и для мордовской и русской свадьбы.

Необходимым ритуалом в предсвадебном периоде татар-мишарей, как у русских и мордвы, является обрядовая баня, которую готовят накануне свадьбы по отдельности жениху и невесте. Смысл девичьей бани у мишарей, мордвы и русских мог состоять в очищении водой, так как «им была присуща вера в очистительную силу воды» [3, с. 86].

У мишарей в современной свадьбе сохранились традиционные ритуалы: и сейчас моло-

дожены баню выкупают, для чего прячут чаще всего деньги (иногда платок, часы, одеколон или духи). Так, информант села Татарская Тавла отмечает, что «после того, как молодые исполнят этот обряд, те, кто готовил баню, должны найти выкуп» [ПМА: Адикаева].

Таким образом, в предсвадебном периоде традиционного свадебного обряда татар-мишарей Республики Мордовия сократилась продолжительность свадьбы, что было связано с экономическими трудностями. В большинстве крестьянских семей обряды стали выполняться в упрощенном виде в послевоенные годы (1945). С этого времени начинается дальнейшее сужение в проведении свадебных обрядов. Сопоставление традиционной и современной свадеб показывает, что в предсвадебном этапе современного свадебного цикла сельчан сохраняются главным образом моменты, имеющие рационально-хозяйственную направленность и связанные с подготовкой к браку, организацией свадебного торжества и различных видов помощи вступающим в брак.

Свадебный период

Никах. В современной свадьбе мусульманский обряд бракосочетания проводится обычно утром в день свадьбы. Согласно традиции, присутствие отцов молодых на этом ритуале является обязательным. В совершении обряда никах произошли некоторые изменения. Теперь при проведении данного ритуала стало возможным находиться там и жениху и невесте, в то время как «в традиционной свадьбе место невесты было за ширмой или в другой комнате, а жених мог вообще не присутствовать на обряде» [2, с. 164].

Приезд за невестой. Не меньше изменений в совершении ритуалов и исполнении песен произошло и в свадебном периоде. Так, если в прошлом «свадебный поезд» жениха украшался вышитым полотенцем, колокольчиком, то теперь украшают машины лентами, шарами, а на крышу машины молодых устанавливают символические кольца. В целом обычай украшения свадебного поезда продолжает носить не только эстетический характер, но и имеет функции оберега, оповещения о свадьбе.

Приготовив в доме жениха «свадебный поезд», жених и его друзья отправляются за невестой. В основном едет молодежь, преимущественно парни. Около дома невесты за дверь, как и прежде, просят выкуп (обычно деньгами). Затем сторона жениха выкупает туфли невесты, свадебные перчатки. В современной свадьбе невеста уже не причитает, так как данный ритуал выпал из свадебного цикла еще в 50-е годы XX века.

В доме родителей невесты теперь принято гостей сажать за стол с угощением. В современ-

ной свадьбе за стол садятся все гости, а также жених с невестой. Как и прежде, перед застольем читается молитва.

В татарской свадьбе принято вначале немного поесть, а затем пить спиртные напитки. В современной свадьбе также готовится и обрядовая пища: *салма*, *кюмяч* (специальный пирог). Информант из села Пензятка отмечает, что «*салма* (тонко нарезанная лапша из теста) как обрядовая пища вошла в обиход после войны вследствие тяжелого материального положения. Однако в современной свадьбе *салму*, которую по традиции должна готовить невеста, делают редко» [ПМА: Кадикина].

Как в традиционной, так и в современной свадьбе обращают внимание на различные приметы. Так, в современной свадьбе друзья жениха стреляют около дома невесты. Отличительная черта данного ритуала в том, что в современной свадьбе это обозначает торжество, тогда как в традиционной свадьбе считалось, что стрельба отпугивает шайтанов.

Гражданская регистрация брака. Следующим моментом свадебного периода является торжественная церемония выхода молодых из дома невесты в загс для регистрации брака. Впереди обычно идут жених с невестой, за ними – свидетели. Некоторые женихи выносят невесту из дома на руках. Информанты отмечают, что в традиционной свадьбе, по сравнению с современной, это было самым тяжелым моментом для невесты [ПМА: Позднякова, Кудяков, Адикаева]. Перед тем, как вывести невесту, за столом читают молитву.

Далее свадебный поезд направляется на регистрацию брака в сельсовет. В состав современной свадебной свиты входят: гости, сопровождающие жениха и невесту в ЗАГС, провожатые, официальные свидетели с обеих сторон – невесты и жениха и обычно дети до 16 лет. Также присутствует молодежь, иногда родители жениха или невесты, либо один из них, родственники, друзья. После оформления документов и вручения новобрачным свидетельства о браке молодых поздравляют близкие и родные, затем свадебный поезд направляется к дому жениха.

Свадьба в доме жениха. После регистрации брака по традиции к дому подъезжают к нему с правой стороны. Как и раньше, в современной свадьбе в момент приезда свадебного поезда стреляют в воздух. Выходя из машины, молодая бросает в обе стороны монеты (их подбирают дети).

Современная свадьба в доме жениха, как и в традиционной свадьбе, начинается во второй половине дня. Жених оставляет невесту дома и идет за ее родственниками, если они живут в

этом же селе. Из других населенных пунктов они приезжают сами. Место гостей за столом регламентировано: родители невесты сидят рядом с родителями жениха. Здесь, как и на сватовстве, одаривают в основном жениха и невесту.

В современной свадьбе в отличие от традиционной молодежь веселится вместе со всеми (если это происходит в столовой) или в отдельной комнате. Во время празднества пляшут под гармошку, молодежь танцует современные танцы. За столом исполняют частушки, причем поют обе стороны. Как и в доме невесты, поют необрядовые татарские и русские песни («Зурда степьларга», «Сарман», «Шаян джырлар» и др., «Виновата ли я»; «Катюша»; «Ой, цветет калина» и др.).

В настоящее время свадьбу в основном проводят в один день, а на второй собираются только близкие родственники. В данном случае «прослеживается влияние русской свадебной обрядности» [6, с. 112].

По окончании свадьбы родителей невесты провожают домой родственники жениха (если живут в одном селе). В доме родителей невесты провожатых угощают. Поздно вечером в доме жениха по традиции за стол садятся жених, невеста и самые близкие родственники.

Таким образом, в свадебном периоде традиционного свадебного обряда татар-мишарей Республики Мордовия также сократилась продолжительность свадьбы, многие обряды исчезли, изменились или трансформировались с изменением общественных отношений. Как и в предсвадебном периоде наблюдается сужение в проведении свадебных обрядов, многие ритуалы выполняются в упрощенном виде. На степень трансформации и изменения свадебных ритуалов оказывают влияние такие факторы, как этнический состав населения, степень экономических связей населенного пункта с городом, интенсивность контактов с соседними народами, в частности с русскими и мордвой.

Послесвадебный период

После окончания свадьбы жениха и невесту приглашают гостить по домам. Молодых могут приглашать как родня невесты, так и родня жениха. Приглашения обычно поступают от тех, кто участвовал в свадьбе. Однако в гости приглашают преимущественно близкие родственники.

Из ритуалов послесвадебного периода в современной свадьбе традиционно соблюдается обряд «*паклун*» – традиционное посещение дома невесты. Обычно через 2–3 недели родители невесты приглашают к себе молодоженов и родителей жениха как бы для ответного угощения

жениха. Данный обряд совершается после обеда и ограничивается застольем.

Анализ современных свадеб на примере Лямбирского района Республики Мордовия говорит о сложившихся определенных типах, вернее, схемах, по которым проводятся современные свадьбы. Следует отметить, что в сельской местности наблюдается большое разнообразие свадебных вариантов. Вместе с тем существует ряд черт, присущих для всех свадеб.

Изменения в структуре современной татаро-мишарской свадьбы свидетельствуют о трансформации свадебных ритуалов во всех трех периодах. Необходимо отметить, что свадебные обряды мишарей начали резко меняться после Великой Отечественной войны: уменьшились размеры калыма, приданого, взаимных даров, сократились период послесвадебного проживания молодой в доме своих родителей, сроки гостевания сватов и количество застолий в домах родственников молодых, число свадебных обрядов и др.

В целом в структуре современного свадебного обряда нет обязательности в соблюдении свадебных обрядов, единообразия, наблюдаемого в довоенный период, обряды стали выполняться в более упрощенном виде.

Анализ полевых материалов позволяет заключить, что в татарских свадебных обрядах можно найти общее с мордовскими и частично русскими (структура, свадебные чины, схожесть определенных ритуалов и др.), но вместе с тем имеются и специфические особенности, связанные прежде всего с вероисповеданием, национальным менталитетом, этническими традициями и др. Например, использование брака умыканием (по обоюдному согласию, редко – насильственно), религиозное оформление брака – никах, предоставление выкупа за невесту – калым, использование национальной выпечки и др.

Таким образом, современный татаро-мишарский свадебный обряд представляет собой сложный фольклорно-этнолингвистический комплекс, отражающий этнические и общечеловеческие духовные и культурные ценности. В связи с этим очень важным является фиксация, изучение и сохранение традиций свадебных обрядов и песен татар-мишарей Республики Мордовия, так как это способствует развитию культуры межнационального общения, обеспечивает возможность этнической самоидентификации, помогает сформировать личность, обладающей толерантностью и уважающей свою культуру и культуру народов, населяющих регион.

Список использованных источников

1. Корнишина, Г. А. Обрядовая культура в системе функционирования мордовского этноса / Г. А. Корнишина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 86–90.
2. Мирошкин, В. В. «Бытовое» православие мордвы как элемент этнической идентичности в первой трети XX века / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 90–93.
3. Мокшанская свадебная поэзия / Устно-поэтическое творчество мордовского народа. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1975. – Т. 6. – Ч. 2. – 299 с.
4. Мухамедова, Р. Г. Татары-мишари: историко-этнографическое исследование / Р. Г. Мухамедова. – М. : Наука, 1972. – 246 с.
5. Рогачев, В. И. Духовная культура мордвы-каратаев. Обряды и фольклор: свадебные причитания / В. И. Рогачев // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 80–81.
6. Уразманова, Р. К. Современные обряды татарского народа / Р. К. Уразманова. – Казань : Тат. кн. изд-во, 1984. – 143 с.

УДК 82.09 (470.4 + 470.5)
ББК 83.3

Полевые материалы автора (ПМА)

1. Адикаева Сания Зинуровна, 1929 года рождения, с. Тат. Тавла Лямбирского района. Запись 1998 года.
2. Кадикина Нагимя Гаязетдиновна, 1925 года рождения, с. Пензятка Лямбирского района. Запись 1998 года.
3. Кудяков Ахмет Билялович, 1913 года рождения, с. Тат. Юнки Торбеевского района. Запись 1999 года.
4. Нугаева Мярфуга Исхаковна, 1929 года рождения, с. Тат. Свербеевка Лямбирского района. Запись 1998 года.
5. Позднякова Анбиля Зарифовна, 1934 года рождения, с. Тат. Караево Темниковского района. Запись 1999 года.
6. Умяров Али Сибгатуллович, 1929 года рождения, р. ц. Лямбиров Лямбирского района. Запись 1998 года.

Поступила 27.01.2012 г.

О. И. Бирюкова, В. М. Макушкин
O. I. Biryukova, V. M. Makushkin

ЖАНРОВАЯ ИСТОРИЯ КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННОЙ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЛИТЕРАТУР*

GENRE HISTORY AS THE BASIS OF THE MODERN CONCEPTION OF THE DEVELOPMENT OF NATIONAL LITERATURES

В предлагаемой статье доказывается, что жанр – не столько форма, сколько отношение, функция, определяемая внутри синхронного культурно-исторического среза. Исходя из этого, формулируется новая концепция развития полиэтнического литературного процесса, основанного на жанровой идее.

Ключевые слова: литературный процесс, генеалогия, жанр, жанровая система, идея жанровой истории.

The author of the article proves that genre is not only a form, but relation, function defined in a synchronous cultural-historical cut. And hence the new conception of the development of the multi-ethnic literary process based on the idea of genre is being formulated.

Key words: literary process, genology, genre, genre system, idea of genre history.

Актуальность затронутой в статье темы обусловлена вниманием современного литературоведения к жанровому аспекту изучения национальных литератур XX века, что обусловлено необходимостью «выстраивания» общей исторической картины жанрового развития и определения жанровой системы в национальной словесности, «реконструкцией» процесса формирования и развития отдельных жанровых об-

разований в их национальном и индивидуально-художественном своеобразии [2, с. 75-79; 3, с. 60-65]. Для обоснования собственной позиции по обозначенной проблеме обратимся к этимологии термина «жанр».

«Жанр» (от фр. *genre*) означает и род, и вид, восходя к латинским *genus, generic* (происхождение, род, порода, способ) [4, стб. 263]. В этом определении отражается не смешение понятий, а диалектические процессы, с одной стороны, в самом литературном развитии, а с другой – его научное осмысление. Взаимосвязанность наблюдаемых процессов выражается в се-

* Работа выполнена в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. по теме «Интеграция художественных традиций литератур Поволжья и Приуралья в контекст современных социокультурных проблем» (ГК № П660 от 19.05.2010).

мантическом двуединстве слова «жанр», которое можно интерпретировать как генетический тип или модель произведений, создающихся на определенных этапах истории литератур, и одновременно классические единицы генерации этих типов в теоретических системах, изменяющихся по мере развития науки о литературе.

В совокупности указанные диалектические связи между образовательными процессами в самой литературе, жанрово-классификационными системами в литературоведении помогают понять этимологию термина «жанр» и его отношение к категориям генеративного порядка (ген, генезис, генерация) и классификационного (генерализация). Опираясь на принципы системно-целостного подхода, можно констатировать, что среди обозначенных категорий жанру ближе всего генерация в значениях: «ступень развития», «порождение», «порождающая модель», так как в данном случае предполагается исследование жанров в качестве множественно повторяющихся системных типов, являющихся одновременно и определенной ступенью в исторической эволюции искусства и вместе с тем порождающей (генеративной) моделью для новых произведений. Превращаются, видоизменяются и жанры в целом, и их элементы, свойства, отношения, структуры и функции, так как в системе всякое отдельное связано с другого рода отдельными явлениями, процессами. Поэтому и содержание в жанрах всегда формировано, а форма содержательна.

Как и любая система, жанр складывается из совокупности компонентов, находящихся между собой в интеграционных отношениях, закрепляющихся структурно и функционально. Интегративность жанров выражается в целенаправленном идейно-эстетическом объединении всех элементов произведения, его структуры, отношений элементов и их функций в изображении реальности (внешнего и внутреннего мира человека) по определенным избранным моделям, согласно тем или иным идеалам автора. При этом множественная типологическая повторяемость этих моделей детерминируется исторической эпохой, а модусные различия – типом авторства, мировоззрением, степенью таланта и мастерства, методологической ориентацией и идеологическими позициями художника. Благодаря интегративной системной целостности жанров автор фокусирует внимание на тех субъективных образах объективного мира, которые превращают искусство слова в личностно-общественное сознание. Поэтому для литературы каждой эпохи характерны не только свои идеи, но и свои жанры, рассчитанные на определенные типы

и способы выражения идейно-художественной информации, на возможные средства ее восприятия в той или иной читательской среде и на доступные формы сохранения создаваемых произведений. Таким образом, и сами жанровые модели, и их множественная повторяемость в историко-культурном процессе развития различных народов обусловлены исторической эпохой. Эту закономерность предугадал еще В. Г. Белинский, усмотревший в жанрах не только формы, но и формации, ступени в истории развития общественного сознания, воплощаемого в словесном искусстве [1, с. 90].

Определяя жанр как исторически сложившуюся категорию, выделим три аспекта, которые могут быть использованы при дальнейшем анализе практического материала:

Нормативный, когда жанр выступает как более или менее постоянный набор признаков, которые охватывают различные уровни художественной структуры (тематический, сюжетно-композиционный, речевой). Исследование жанровых особенностей в нормативном аспекте не позволяет установить связи между предшествующей системой жанров и существующей, выявить принципы функционирования жанра при переходе в качественно иную систему. Поскольку вся последующая литература заимствует предыдущую через генетические признаки (*генетический* аспект), то понятие жанра тесно связано с «памятью жанра».

Конвенциональный аспект, позволяющий воспринимать произведение под тем или иным углом зрения, поскольку понятие жанровой конвенции сугубо соответствует определенному литературному периоду. Механическое перенесение конвенции одной эпохи на другую влечет неоправданные смещения. Следовательно, без учета факторов, определяющих историческое формирование жанровых систем, установление жанровых типологий будет неверным.

Итак, понятие «жанр» (речь идет именно о понятии, а не о конкретной его реализации) – не монолитное. В нем можно выделить следующие взаимосвязанные параметры:

1) жанр как понятие наиболее абстрактное, общетеоретическое, означающее совокупность основных, определенных и стойких жанровых признаков, складывающихся в группе произведений на протяжении длительного периода в разные эпохи, в литературе разных народов;

2) жанр как историческое понятие, ограниченное во времени. В данном случае жанр включает динамику движения в комплексе идейно-эстетических и историко-культурных причин его возникновения, видоизменения, двустороннюю

связь с развитием литературного направления;

3) жанр – понятие, учитывающее специфику конкретной национальной литературы, в которой он, формируясь в зависимости от культурно-исторической ситуации, обогащается чертами оригинально национальными и одновременно привносит их в общее развитие жанра;

4) жанр, реализованный в творчестве конкретного автора.

Таким образом, в самом понятии жанра сочетается устойчивое и изменчивое. Жанр устойчив как понятие общетеоретическое, жанр изменчив в непрерывном историческом развитии и национальном своеобразии, и жанр непрерывно индивидуален: каждое значительное художественное произведение отличается особым преломлением жанровых признаков и нередко дает новое направление развитию того или иного жанра или его ответвления. Целесообразно рассматривать не отдельно существующие жанры или группы жанров, а систему жанров, или жанр в общей системе, когда могут быть установлены внешние (с иными общественно-культурными явлениями: наукой, публицистикой, другими видами искусств) и внутренние (межжанровые, межродовые и др.) связи.

Если литература в целом способна отражать национальную картину мира (под национальной картиной мира мы понимаем результат отражения коллективным сознанием этноса внешнего мира в процессе своего исторического развития, представление членов общества о самих себе и о своих действиях, своей активности в этом мире), то жанр – фрагмент бытия. Он способен быть национально обусловленной формой мышления и в своих конкретных проявлениях отражать те или иные компоненты национальной картины мира.

Уникальность авторского сознания не противоречит общности установок, переживаний, устремлений различных представителей одного этноса, оказавшихся в общих исторических условиях, проявляющих порой комплекс сходных национальных чувств. Эта общность может ложиться на имеющиеся в арсенале литературы жанровые модели, побуждать жанровые трансформации, вызывать к жизни те или иные новые жанры и жанровые модификации.

По нашим наблюдениям, жанр и национальная картина мира обладают органичным сходством. Оба умозрительных явления предстают образами мира, элементами классификаций, исторически сложившимися данностями, совокупностями компонентов, открытыми системами с подвижными границами. Будучи соразмерными миру, жанр и национальная картина

мира отражают определенное его видение, переключаясь по отдельным параметрам (субъектно-объектная организация жанра/этнические оппозиции «я – другие», «индивидуум – коллектив»; пространственно-временная организация жанра/пространство и время в национальной картине мира и др.).

Соотносимы между собой отдельные законы бытования жанра и этноса как носителей национальной картины мира:

1) *память жанра и этноса*. По концепции «памяти жанра» М. М. Бахтина, жанр в течение всей своей жизни сохраняет те или иные признаки, имевшиеся в его первичном репертуаре, и тяготеет к ним, даже если теряет прямую связь с первоисточником. Народ в процессе своего бытования хранит черты национальной картины мира. Будучи отлученным от родины, этнос в исторической памяти воспроизводит возможность возврата на исконные территории.

2) *судьба жанра и этноса*. Жанр и этнос развиваются по сходным фазам рождения, формирования, расцвета, возможного угасания, переживают ассимилятивные и дессимилятивные процессы (для жанра – диффузии, для этноса – смешения).

3) *положение жанра и этноса*. И жанр, и этнос могут находиться в магистральном и маргинальном положении.

Сходство природы жанра и национальной картины мира способствует их гибкому сопряжению. Из общих закономерностей взаимодействия этнических и жанровых процессов и признаков мы указываем следующие:

– в те или иные исторические периоды этнос активизирует или игнорирует определенные жанры;

– диалектическое развитие национальных жанров сопрягается с законом «империализма» конструктивного принципа, наследование становится возможным при условии замены старого новым;

– у каждого этноса своя комбинаторика жанров и уникальные метажанровые общности;

– на сложных этапах истории черты этнической картины мира углубляются и четко обозначаются, и между жанром и национальной картиной мира как категориями ментального свойства возникает обостренное взаимоотношение;

– усиленная связь между жанровыми и этническими процессами и компонентами проявляется как в исторически трудный для нации период, так и в последующий за ним;

– на подобных этапах представители определенного этноса, оказавшись в общих исторических условиях, проявляют комплекс

сходных национальных чувств, которые могут быть ориентированы на те или иные жанровые модели, побуждать процессы трансформации и диффузии жанров, а также процесс образования новых жанровых модификаций и жанров.

Тем не менее, взаимодействуя с национальной картиной мира, жанр остается наднациональной категорией: этнос востребует те или иные жанры благодаря адекватности отдельных их элементов в данной ситуации. Используя одни и те же жанры, различные этносы отражают в них свойственные им компоненты. Жанры кодируют в себе те или иные элементы этнической памяти определенного народа. Однако расшифровка их возможна лишь при исследовании динамически сложного процесса течения и взаимообитования различных жанров. С социально-общественными процессами и компонентами сопряжены жанровые процессы трансформации, инерции, диффузии. Авторы апеллируют к жанровым диффузиям при недостаточности «ментального» потенциала того или иного жанра. На поле скрещивания и срастания жанров образуются особые энергетические поля, импульсы которых позволяют полнее выразить устремления этноса.

Устремления историков и теоретиков полиэтнического российского искусства не случайно пересекаются в координатах бахтинской эстетики словесного творчества (Г. А. Белая, Г. Д. Гачев, Ч. Г. Гусейнов, К. К. Султанов и др.). Во-первых, именно концепция Бахтина ставит в центр внимания проблему ценностей и ответственности авторского сознания. Во-вторых, она содержит искомое сочетание ценностей трех порядков (этического, религиозного и эстетического) и базируется на этом сочетании. В-третьих, она связана с

«интуицией формы как умирания».

Исходя из вышесказанного, отмечаем, что исследование современного состояния национальных литератур необходимо базировать на новой методологии, основанной на междисциплинарном и межнациональном диалоге. Одним из пунктов такого исследования может стать жанровый аспект.

В этом смысле история отдельно взятых жанровых форм возможна лишь в том случае, если она сопровождается ощущением жанрового контекста, ибо жанр несводим только к формально заданным условиям существования, жанр не только форма, сколько отношение, функция, определяемая внутри синхронного среза. Для нас в предложенной формулировке важно использование понятия «контекст», которое направлено на целостность суждений об искусстве слова, без абсолютизации единичного и предпочтений общего, а в конечном счете – на связь и взаимодополняемость литератур в синхроническом и диахроническом аспектах. Именно в контексте есть нечто, фокусирующее общие и специфические черты национальных литератур, звенья взаимозависимостей отдельного от общего.

Контекст литератур, которые появились или уже бытовали в России к началу XX века, не что иное, как полиэтническая, полинациональная структура, обширная система отношений разных уровней: от ситуационно-конкретных до исторически сложившихся в многообразии региональных, национальных и эстетических вариантов. Важно придерживаться многостороннего к ней подхода с реальным чувством сопоставимости разнохарактерных



явлений.

Наглядное и детализированное представление о предложенной гипотезе дает прилагаемая схема, которая схематически изображает структурную систему литературной компаративистики, где каждое понятие имеет свое место. В ней выражена концепция, систематика сравнительного изучения литератур, а предложенные понятия содержат в себе достаточно признаков, которые придают им относительно широкое содержание и дают тем самым возможность применения их в общей системе литературоведения. Оперативную функциональность выдвинутой в схеме концепции мы подкрепляем указателем важнейших критериев, данных по возможности в системной трактовке.

Данные схемы демонстрируют возможность системно-продуманного освещения литературного процесса, в который логично и обосновано вписаны литературные жанры, а это значит, что изучение литературного процесса может быть основано на идее жанра, жанровой системы, жанровой истории. В соответствии с законом классификации о стабильности, повторяемости и специфической объективности литературных явлений на фоне их бесконечного разнообразия, могут быть обнаружены типологические сходения литературных родов и жанров, причем в

рамках не только одной национальной литературы, но и в более широком, межлитературном контексте. А это закономерно ведет к интеграции между жанровым и компаративным изучением литературы. Именно этот аспект изучения национальных литератур, по нашему мнению, представляет один из перспективных путей преодоления противоречий между синхронным и диахронным исследованием литературы, он позволяет осязаемо ощутить содержательность литературных форм в их исторически обусловленном развитии.

Список использованных источников

1. Белинский, В. Г. Полное собр. соч. : в 12 т. / В. Г. Белинский. – М. : Худ. лит., 1964. – Т. 3. – 614 с.
2. Бирюкова, О. И. Художественное осмысление действительности в контексте духовно-нравственных исканий личности в мордовской повести начала XX века / О. И. Бирюкова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 75–80.
3. Бирюкова, О. И. Неканонические жанрообразования и жанровые вставки как явление деканонизации в мордовском романе на этапе становления / О. И. Бирюкова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 60–65.
4. Литературная энциклопедия терминов понятий / под ред. А. Н. Николюкина. – М. : Интелвак, 2003. – 1600 стб.

Поступила 15.02.2012 г.

УДК 821-3.511.152
ББК 83.3 (2р - 6Мо)

В. И. Демин
V. I. Dyomin

В ПОИСКАХ НОВОГО ОСМЫСЛЕНИЯ ЖИЗНИ (О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО МОРДОВСКОГО РАССКАЗА)

IN SEARCH OF A NEW COMPREHENSION OF LIFE (SOME ASPECTS OF THE MODERN MORDOVIAN SHORT STORY DEVELOPMENT)

Автор статьи акцентирует свое внимание на идейно-тематическом и жанровом своеобразии малой прозы Мордовии конца XX – начала XXI вв., соединяя теоретические и типологические принципы изучения с конкретным анализом текста. Привлечение объемного литературоведческого, исторического и культурологического материала позволило реконструировать реальную историческую картину современного литературного процесса Мордовии.

Ключевые слова: рассказ, литературный процесс, жанр, своеобразие, тема.

The author of the article focuses on the ideologically-thematic and genre originality of Mordovian small prose of the end of the XX – the beginning of the XXI centuries, combining the theoretical and typological principles of studying with the concrete analysis of the text. The reference to the voluminous literary, historical and culturological material allowed to reconstruct a real historical picture of the modern literary process in Mordovia.

Key words: short story, literary process, genre, originality, subject.

Говоря о развитии современного мордовского рассказа, следует сказать, что для него характерны как устойчиво-традиционные подходы в освещении объективного мира, так и приобретение новых качеств. Это естественно, ибо, как известно, любой из жанров редко существует в чистом виде. В поисках осмысления нравственных и эстетических аспектов изображения характеров, более совершенного и верного изображения человека в окружающем мире, многоликой жизни с ее повседневными противоречиями, борениями и страстями взгляд писателя становится более пристальным и острым, будучи пропущенным через жанровую многоликость [1, с. 75; 2, с. 60].

Анализ жанровой системы современной мордовской новеллистики позволяет выявить в ней самые разнообразные формы, среди которых наиболее часто встречаются рассказ-характер, рассказ-судьба, рассказ-исповедь, рассказ-анекдот, рассказ-монолог, рассказ-настроение, рассказ отчетливого сюжета, юмореска, лирическая миниатюра, литературная сказка, бывальщина. Соответственно, каждый из них имеет и свой стиль, и своеобразие композиционного настроения.

Так, в рассказах Т. С. Барговой из ее сборников «Вечкемань усият» («Острова любви», 1997), «Паз, простямак» («Господи, прости», 2009) и «Пластика движения» (2009), выступающих своеобразным гимном великому чувству любви, любви огромной, как Вселенная, и часто неостребованной, неудавшейся, нет каких-либо утвердившихся канонов в композиции, создании образов, пейзажных зарисовок. Точки соприкосновения персонажей друг с другом в большинстве своем кратковременны, случайны. Они возникают как бы стихийно, от наплыва чувств, воспоминаний, охвативших рассказчицу, и принимают произвольную форму, воплощая в себе богатство эмоционального мира художницы.

Надо сказать, что произведений, посвященных интимной тематике, в современной мордовской новеллистике создается, пожалуй, больше всего. Многие из них наполнены волнующим душу лиризмом, сюжет напряжен, художественно убедителен. Однако жаль, что среди этих рассказов имеются и такие, в которых любовь преподносится не как высшее проявление самых сокровенных человеческих чувств, а как животный инстинкт, направленный в первую очередь на удовлетворение физиологических потребностей.

В противовес таким произведениям нельзя не выделить рассказы Н. Я. Трemasова из его сборника «Отказ от земного» (1997). Сюжет в них нередко развивается вокруг пресловутого любовного треугольника. Однако автор не ограничивается простым описанием отношений любовных сердец, он нередко разворачивает картину вглубь

и вширь, что помогает лучше провести психологический анализ характера, дать нравственное обоснование поведению героя в целом.

Отличительной чертой рассказов Г. И. Пинясова из его книги «Старые раны» (1995) является сочетание лиризма с глубоким анализом человеческой души. Писателя волнует, почему, говоря словами главного героя эпического рассказа «Сказки умирают...» Гароя, так обмельчали, истощились души, почему разучились праздники для себя устраивать, сосед с соседом ругается, сильный слабого колотит, юркий неповоротливого обкрадывает... По собачьим законам живем... Симпатии автора на стороне Гароя, а также на стороне «афганца» Сергея Локшина и председателя колхоза Павла Егоровича Сураева из рассказа «Соленый мед», находящих силы встать против плесени равнодушия, вседозволенности. Глубоким смыслом наполнен рассказ «Уходим, брат, уходим...», в котором все сводится к тому, чтобы подрастающее поколение прониклось чувством защиты добра, человечности.

Это чувство возникает также при чтении рассказов Г. Петелина из его сборника «На отшибе» (1996), поскольку в них все так, как в жизни. Кто-то сейчас на вершине, а кто-то на дне. Почему? Где те правила, по которым следует прокладывать свою дорогу? Существует ли справедливость? И кто судьи наших поступков? Произведения Г. Петелина яркие, живые и глубокие, пульсирующие болью краткие мгновения нашей жизни.

Своеобразны рассказы М. Брыжинского («Заку-ун» и др.), действия в которых столько, сколько и необходимо для этого жанра в традиционном его понимании. Однако объективное повествование подчас ставит автора перед более объемной, широкой проблематикой реалистического исследования действительности, и он, углубляясь в сторону психологической и нравственной мотивировки тех или иных сторон чувствований и мыслей человека, его реакции на конкретные явления окружающей действительности, выходит за жанровые рамки рассказа. Рассказчик, сам житель глубинки, выхватил из многочисленной вереницы житейских несообразностей, выпавших на долю сельчан, лишь наиболее приметное, характерное и в то же время самое кричащее. Возможно, им где-то и сгущены краски, но сказано горячо, сильно, со страстью, с болью в душе за людей, среди которых он живет.

Рассказы совсем иного плана представлены в сборнике И. Н. Кудашкина «Ломанти эр-ви кельгома» («Человеку нужна любовь», 1996). Впрочем, с точки зрения строгого литературоведения рассказы мордовского писателя – это вовсе и не рассказы, а пересказ деревенских и полудеревенских историй, курьезных и трагико-

мических случаев, портретные зарисовки, незатейливые исповеди. Соответственно предстает в них и стиль письма автора. Он окрашен колоритом народно-разговорной речи. Основой повествования является язык героев, скрытая в их словах самохарактеристика, воспроизводящая тип мышления и строй чувств персонажа.

Особенно примечателен рассказ «Серма президентти» («Письмо президенту»). Для его героя – сторожа колхозной фермы Фаны характерна та же словарно-стилистическая мешанина, как и для туриста Михаила Демина из «Постскриптума» В. М. Шукшина. Комический эффект вызывает соединение высокой патетики с простонародной лексикой. Однако автор далек от сатирического изображения своего героя. Письмо Фаны продиктовано искренней болью за судьбу колхозной собственности, которую воруют, растаскивают, а все нелепости, вытекающие из письма, – от недостаточной образованности и внутренней культуры, простодушного характера сельского жителя, поэтому и смех по отношению к нему звучит понимающе, без откровенной сатирической функции. Особенно нелепы в устах Фаны обращения «господин президент» на фоне слов типа «секир башка», завершившиеся не менее комической подписью: «Афанасий Пересветов (это, сам понимаешь, псевдоним мой, а настоящая фамилия моя – Калдазфтомкин)». Букв.: Бездворкин». Умение автора легко переходить от одной речевой манеры к другой, воспроизводить тот жаргон из словарно-речевого «винегрета», на котором говорит сегодня огромное число мокшан и эрзян, позволяет ему создать полновесные комические образы.

На современном этапе важную роль в мордовской новеллистике играет лирическая миниатюра. Свидетельством этого являются сборники «Не остуди сердце свое» (1989) В. Еремкина, «Деревенские узоры» (1993) А. Громыхина, «Овто латко» («Медвежий овраг», 1993) Ч. Журавлева, «Авань моронзо» («Песни матери», 1993) и «Эрямо» («Жизнь», 2008) Леонида Седойкина, «Без любви» (1995) В. Аксеновой, «Вечкемань усяят» («Острова любви», 1997) Т. Барговой, «Иень тюст» («Краски года», 2004) и «Эрязденъ арсець» («Размышляя о прожитом», 2010) Е. Четвергова (Нуянь Видяз), коллективный сборник «Свежий ветер» (1996). Они явились своеобразным продолжением художественных поисков отечественной литературы в этой области словесного искусства в лице Ю. Бондарева («Мгновения»), В. Белова («Лад»), В. Астафьева («Затеси»), О. Кожуховой («Донник») и т. д. Нет в них каких-то утвердившихся канонов в композиции, создании образов, пейзажных зарисовок. Они возникают как бы стихийно, от наплыва чувств, охвативших рассказчика, и принимают произволь-

ную форму, воплощая в себе богатство эмоционального мира художника.

Взять хотя бы произведения Л. П. Седойкина, включенные им в сборники «Авань моронзо» («Песни матери») и «Эрямо» (2008). Это миниатюры-откровения, в которых автор ведет беседу с читателем на короткой, но очень емкой ноте. Такова манера его письма, таковы неповторимые живописания, которые он умеет обрисовывать в прозаическом тексте. Л. Седойкин взывает к тому, чтобы проникнуться чувством сопричастности к живой природе, людским судьбам, беречь гармонию жизни, никогда не забывать родной очаг, тех, кто дал тебе жизнь, ибо связь с родными местами всегда приумножает силы человека, делает его уверенно шагающим по земле, стойким к всяким невздам. Доброта, человечность, участливость в судьбе других пронизывает большинство лирических откровений Л. Седойкина. Имеются среди них и так называемые «бывальщины», которые вызывают особый читательский интерес прежде всего своей «невыдуманностью», подлинностью. В большинстве своем же к произведениям этого жанра обращаются писатели уже умудренные, много повидавшие в жизни. Среди тех, кто внес наибольший вклад в становление и развитие данного жанра, – В. Арапов, И. Девин, И. Буянов, А. Латышев, В. Малюков, Б. Истляев, В. Радин, А. Лежиков. Их произведения наполнены ярким комизмом и в то же время несут глубокий социальный подтекст.

Вообще же эта тенденция характерна для сатирико-юмористической новеллистики Мордовии в целом. Ее самобытность – в авторском восприятии мира, умении рассказчиков тонко подмечать истоки негативных явлений и подвергать их художественно-эмоциональной критике. Лучшие произведения комического направления доходят до читателя отдельными изданиями. Среди уже выпущенных в последнее время заслуживают внимания сборники «Пирявкс» («Забор», 1990), «Цеканька» («Кочедык», 1996), «Апак прядо моро» («Неоконченная песня», 2007) П. Ключагина, «Суббота – банный день» (1991) А. Терешкина, «Куш кемеде, куш илядо...» («Хотите верьте, хотите нет...», 1995) и «Нурдынесть прась мизолкске» («Из саней выпала улыбка», 2010) А. Ганчина, «Оцювонь урма» («Чиномания», 1997) П. Вельматова, «Варма ковол» («Порыв ветра», 1997) и «Сюрко Кумбрия» (2007) М. Моторкина, «Вармань кандовкст» («Принесенные ветром», 2004) Н. Ишуткина. При всей разноплановости творческой манеры представленных авторов их объединяет стремление к высокому уровню решения средствами комического морально-этических, нравственных проблем к преодолению тенденции, когда современность, гражданственность, публици-

стичность, анализ глубинных процессов противоречий действительности подменялся показом внешних, малозначительных явлений. Комическое становится одним из аспектов обрисовки характера и реальности.

Так, в рассказах П. А. Ключагина смех, в зависимости от воспитательных и эстетических задач, решаемых автором, звучит то мягко, задушевно, то с оттенком иронии, озорной или острой насмешки. Ставя своих персонажей как в рядовые, так и экстремальные, комические ситуации, писатель прекрасно рисует «ландшафт» человеческой души. Одни из героев его произведений делают первые шаги в самостоятельном познании жизни, другим недостает внутренней культуры, из-за чего они попадают в различные комические ситуации, поэтому к их ошибкам П. Ключагин относится с запасом доброты, лукавым, сдержанным юмором, передающим черты эрзянского национального характера. Но есть ошибки и воззрения, по отношению к которым писатель непримирим, ибо за ними стоит не просто неопытность или невольные ошибки, а сознательное приспособленчество, примитивный и пошлый конформатизм, вызывающий духовное и социальное оскудение личности.

Одним из таких типов в произведениях П. Ключагина выступает делец Семен Петрович из рассказа «Материалист», предваряющий образы современных нуворишей. Позиция автора произведения откровенна: остро сатирически он разоблачает оголтелую ненависть к культуре и образованию едущего в поезде Семена Петровича, который, выпив и закусив, саморазоблачается перед своими молодыми попутчиками: «Я, товарищ, не понимаю тех городских жителей, которые, как мне кажется, только для красоты, а возможно, для показухи за стеклами в шкафах держат дорогие книги. Для своих детей покупают пианино. От нечего делать посещают театры, концертные залы, выставки. Пустяковые люди. Только деньги и время зря транжирят... И я был молодым, и я болел этой болезнью, разные книги там читал, фильмы-спектакли смотрел, концерты слушал. И даже стишки пописывал. Какие только красивые мысли не посещали голову. Помню, с друзьями до умопомрачения о литературе спорили. Теперь даже рассказывать об этом тошно. Теперь я идеалист с головы до ног... Теперь я человек!.. У меня своя философия. Я – материалист! Дом – полная чаша. Каждый год с женой на море отдыхаем. «Жигули» купили. Когда еду по городу и вижу стоящих на остановке людей, сердце из груди готово выпрыгнуть от самодовольства: «Не я жду – другие!».

Какая же такая удивительная метаморфоза произошла с героем рассказа? Суть его превращения – в развитии собственной психоло-

гии, эгоизма, асоциальности, делячества и приспособленчества, безудержного стремления к накопительству. Поэтому и душно рядом с ним попутчикам по купе. Автор не доводит сатирического разоблачения героя до конца, ограничившись очерком нравов, хотя логика действия вела к этому. Однако финал рассказа приобретает философский смысл: «Когда наш поезд прибыл в Пензу, мы со студентом быстро поспешили к выходу и всей грудью глубоко вздохнули. Семен Петрович остался в купе один». П. Ключагин показывает, что по сравнению с теми примитивными «приобретателями», которых клеймила сатира А. Аверченко, М. Зощенко, А. Платонова, В. Маяковского, И. Ильфа и Е. Петрова, в наше время «приобретатели» стали внешне тоньше, приобрели некий «интеллектуальный лоск». Но суть осталась прежней. Какими бы изящными беседами герои такого типа не драпировали свои подлинные намерения, их настоящее содержание «энергичных людей» все равно очевидно.

Знакомя со своими персонажами, писатель широко использует возможности родной, эрзянской, смеховой номинации, что способствует усилению национальной окрашенности произведения.

В еще большей степени эта номинация проявляется в произведениях М. В. Моторкина. В них писатель широко использует не только собственные имена, клички, прозвища, но и топонимические названия, которые несут комическую нагрузку, настраивая читателя на юмористический лад. Названия сел Покш Карь (Большой Лапоть), Керь (Лубок), Нартемкс (Полынь), на ладан дышащего колхоза «Икелев молиця» («Вперед идущий»), определяют общий характер стихии комического. Нередко писатель фокусирует свое внимание на таких названиях, которые отражают всю нелепость изображаемого мира. В рассказе «Пиземе чистэ» («В дождливый день») в богом забытой деревушке действует кооператив под одноименным названием. Увлечение новыми именами при недостаточно преодоленной эстетической отсталости провинциального обывателя вызывает у читателя улыбку, но секрет комизма в этом случае иной. Оказывается, «Кооперативом» назвали девяностолетнего деда Семена, который всю жизнь делает грабли, черенки для лопат и другие необходимые орудия деревенского труда.

Большое значение М. Моторкин придает также слову персонажа, который выступает средством, характеризующим внутренний мир героя, его интересы, запросы, устремления. Многие его произведения построены по законам остроловия, на лексической многозначительности, на игре словами. Так, в рассказе «Кие кинь» («Кто кого») писатель большую часть повествования связал с комическим обыгрыванием слова «секс»

(эрс. секс – потому, потому что), позволившем ему раскрыть непростые семейные отношения между уже пожилыми супругами Кирей и Марей. Писатель как бы нисходит к слабостям и недостаточной культуре простых деревенских работяг, а не встает в позу бесцеремонного насмешателя, размахивающего своим сатирическим мечом и без разбора вершащего свой скорый суд над правыми и виноватыми. Характеры персонажей раскрываются в процессе труда, а чаще всего в бытовой обстановке, включающей повседневные мелочи, из которых соткана жизнь. При чтении рассказов кажется, что где-то уже встречался с героями произведений или же хорошо их знаешь. Эта иллюзия вызывает чувство доверия к ним, работает на пользу автора. Поэтому, может быть, все происходящее принимаешь с улыбкой. Стилль автора напоминает рассказчика из народа. Как и в мордовской бытовой сказке, сюжетная линия развивается неторопливо, создавая при этом определенный комический эффект, достигающий кульминации в финале. Да и сами названия рассказов в ряде случаев напоминают образцы народного творчества.

Для произведений М. М. Моисеева характерно высмеивание затаенных мыслей и поступков героев. Внутренним монологом они дают себе такую оценку, которая вызывает смех читателя. Вот, например, какие сладостные мечты вскружили голову рабочего Начкина – героя рассказа «Од баярня» («Добрый молодец»). Опоздав на собрание трудового коллектива, Начкин услышал свою кандидатуру в председатели. И тут же размышлял, какую шикарную жизнь себе устроит: конечно же, будет ездить на «Волге», вселится в новую квартиру, построит гараж... Внутренний монолог создает своеобразный образ карьериста. И вслед за этим автор одним штрихом развенчивает своего героя. Оказывается, Начкина выдвинули в председатели комиссии по содержанию чистоты и порядка в цехе.

Есть в произведениях М. Моисеева и другая порода людей, которых следовало бы назвать наследниками шукшинских «чудиков». Это колхозный счетовод Алексей Иванович, по другому Леля, из рассказа «Урма» («Болезнь»), которому глубокой ночью вдруг взбрело в голову выйти на улицу колоть дрова; учитель Антон Петрович (рассказ «Вень сяське» – «Ночной комар»), который в перерывах между «боями» с комаром, не дающим спать, предается размышлениям о «космических» материях... Такие курьезы нужны писателю для того, чтобы раскрыть потаенные стороны души человека.

Отдельно хотелось бы отметить творчество А. Д. Ганчина. Герои писателя из его сборников «Куш кемедэ, куш илядо...» («Хотите верьте, хотите нет...»), 1995) и «Нурдынестьэ прась мизолк-

ске» («Упавшая с саней улыбка», 2010) в основном «маленькие» люди со своими «маленькими» трагедиями. Автор изображает их в различных комических ситуациях. Одних – легонько «свихнувшись» от бесплодного стояния в очереди за «талонным» мясом («Саботаж»). Других – со вкусом угощающимися заморским гостинцем – «куманитарной помощью» – кофе, который на самом деле оказался обыкновенным... стеклоочистителем («Кофедэ симемка» – «Кофепитие»). Третьих – ошалело делящими на волне модных призывов о приватизации оставшееся колхозное добро: «четыре сани, шесть телег, пять тракторных тележек, кое-какой инвентарь, да семь полудохлых телят» («Од эрямо» – «Новая жизнь»). Через это автор показывает всю порочность системы – и доперестроечной, и постперестроечной, унижающей человеческое достоинство. Однако при всех драматических нотках, вплетающихся в повествование, герои А. Ганчина остаются оптимистами, сохраняя жизнерадостность и великое чувство юмора. Смех писателя направлен против тех, кто своими действиями угрожает самим основам нашей жизни. Среди них – начальник управления треста Петр Иванович Каткин, по указке «сверху» устраивающий игры в «демократию» («Пингень сэредькс» – «Болезнь века»), жуликовато-бездарные руководители хозяйств, проводящие сомнительные эксперименты («Оймень чамдыця машина» – «Исповедальная машина», «Од эрямо» – «Новая жизнь»). Впечатляющие типы республиканского ранга представлены писателем в рассказе «Од койть» («Новые веяния»). В ярких смеховых красках на основе реальных фактов автор изобразил их страхи перед возможным приездом «высокого гостя из Москвы». Эти страхи связаны не только с номенклатурным инстинктом самосохранения, но и с тем, что в свое время герои произведения поспешили выкорчевать на Аллее дружбы «именное» дерево Гостя, оказавшегося тогда в опале.

Трудно найти сегодня эрзянского или мокшанского писателя, который в своем творчестве не обращался бы к сатирическим или юмористическим приемам и средствам изображения. Элементы комизма значительную роль играют в крупных жанровых формах мордовской прозы. Это помогло обогатить национальную литературу новыми яркими смеховыми красками, запоминающимися комическими характерами, усилить психологизм образа, его аналитическое начало.

Весьма широкое распространение получил в мордовской прозе последних лет такой своеобразный жанр, как творческий портрет-воспоминание. Наиболее заметный вклад в его освоение внесли А. Доронин, Н. Зиновьев, И. Девин, М. Имяреков, В. Радин, В. Демин. В этом жанре ими написано немало произведений о писателях,

известных творческих личностях Мордовии. Характерная их особенность – рассказ о человеке через призму личного восприятия автора. Обрисовка главного героя в большинстве своем проводится методом ретроспекции, достаточно подробным описанием личных контактов, имевших когда-то место в действительности. Произведения этого жанра как бы вбирают в себя самое необходимое, важное и из путевого очерка, и из мемуаристики, и из дневников, и из литературного анализа. Преобладают в них душевное откровение, теплота человеческих взаимоотношений, манера подробного изложения ранее неизвестных читателю страниц биографии персонажей.

Все это является свидетельством расширения жанрово-тематических границ современного мордовского рассказа, обогащения его стилового

потенциала новыми запоминающимися красками, поисками и находками.

Список использованных источников

1. Бирюкова, О. И. Художественное осмысление действительности в контексте духовно-нравственных исканий личности в мордовской повести начала XX века / О. И. Бирюкова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 75–80.

2. Бирюкова, О. И. Неканонические жанрообразования и жанровые вставки как явление деканонизации в мордовском романе на этапе становления / О. И. Бирюкова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 60–65.

Поступила 20.02.2012 г.

УДК 821. 09 (045)
ББК 83.3 (2Р354) 6-017

Т. И. Зайцева
T. I. Zaytseva

ЛИРИЧЕСКАЯ ПРОЗА В ТВОРЧЕСТВЕ ПИСАТЕЛЕЙ УРАЛО-ПОВОЛЖЬЯ (1960–1970-Е ГОДЫ)

LYRICAL PROSE IN THE WORKS OF THE VOLGA-URAL REGION'S WRITERS (1960S –1970S)

В статье рассматривается идейно-художественное своеобразие лирической прозы 1960–1970-х годов на примере некоторых повестей марийских, мордовских, чувашских, удмуртских писателей. Дан анализ образа героя, раскрыты принципы построения конфликта, организации сюжета и композиции.

Ключевые слова: национальная литература, лирическая проза, повесть, молодой герой, сюжет, конфликт.

The article deals with the ideological and artistic originality of lyrical prose of the 1960s – 1970s on the example of the stories written by Mari, Mordovian, Chuvash, and Udmurt writers. The analysis of the character's image is given, the principles of the conflict construction as well as the plot and composition organization are revealed.

Key words: national literature, lyrical prose, story, a young character, plot, conflict.

Литературоведы Урало-Поволжья справедливо считают, что тенденции, характерные для современного литературного развития региона, в значительной мере подготовлены процессами, обозначившимися в художественном творчестве национальных писателей в 1960-е годы. С позиции сегодняшнего дня отчетливо видно, что смена художественных ориентиров была во многом связана с активизацией в литературе лирической стихии. Чтобы представить характерные особенности лирико-исповедального течения в национальных литературах региона, можно обратиться к произведениям марийских, мордовских, удмуртских, чувашских писателей, где достаточно наглядно отражается типическая тенденция вре-

мени. Своеобразной точкой отсчета нового этапа развития прозы в марийской литературе стали лирические повести В. Иванова «Подруги» (1960), «В Черемушках» (1960), «Саскавий» (1962) и др.; в мордовской – Никула Эркайя «Алешка» (1960), «Березовая вода» (1963), «Новая родня» (1965), «Митяевы мечтания» (1975) и др.; в удмуртской – Г. Красильникова «Остаюсь с тобой» (1960), С. Широкова «Песня дорогу находит» (1967), Р. Валишина «Инвожо светит в полночь» (1972) и др.; в чувашской – Ю. Скворцова «Девушка с берегов Сормы» (1959), «Красный мак» (1962), «Тепло людское» (1969), А. Емельянова «Колокольчики» (1975) и др. Существенным аспектом в подходе этих писателей к воспроизведению на-

родной жизни явилось то, что они выдвинули на первый план самоценность обыкновенной человеческой личности с ее национально-этническим самосознанием [2, 3].

Лирическая проза вывела на литературную арену молодого героя, который пытается разобраться в себе, осознать свое жизненное предназначение. В центре авторского внимания – изображение нравственных исканий героя, чаще выпускника сельской школы, получающего первые жизненные уроки, находящегося в процессе самопознания. К примеру, герой повести Г. Красильникова «Остаюсь с тобой» Алеша Курбатов, не пройдя по конкурсу в институт и не сумев закрепиться в городе, испытав первые неудачи и разочарования, вынужден возвратиться в родную деревню работать рядовым колхозником. В повести прослеживается путь самоопределения героя. В основе повести В. Иванова «Подруги» – конфликт внутренних возвышенных представлений о жизни и мечты стать актрисой юной доярки Тони Чендемеровой с реальной действительностью. Повесть Ю. Скворцова «Пастушка» раскрывает духовный мир влюбленного человека. Это рассказ о горечи отчуждения между двумя ранее любившими молодыми людьми – деревенской красавицей Сухви и студентом Сани. Лиризм в названных повестях сосредоточен вокруг главного героя и связан с высокими движениями его души с особенностями восприятия окружающего мира.

Авторы лирических повестей были первыми писателями в национальных литературах региона конца 1950-х – начала 1960-х годов, осознавшими новые художественные задачи, стоящие перед временем: это развитие и углубление психологизма, борьба с политизированной иллюстративностью, реабилитация фольклора, родного языка и народной точки зрения на мир и человека, ориентация на традиции литератур, имеющих большой исторический опыт, и прежде всего русской. Позднее, накопив опыт изображения мира чувств и эмоций, именно эти писатели пошли по пути более глубокого аналитического исследования жизни. Их новаторство как художников слова состояло в том, что они, отходя от традиционных форм и структур крупных романов жанров производственной тематики, стремились показать естественное, свободное течение внутренней жизни человека, не стесненное заданными рамками. Э. Бальбуров справедливо замечает, что в жанрах лирической прозы происходит «нераздельность “биографии души” и эпохи» [1, с. 124]. Лирическая повесть отражала проявление авторского доверия к герою, к его жизненной реальности.

Многие повести о молодом герое написаны от первого лица, что предопределило перестрой-

ку повествовательной структуры произведения и значительно сузило описательное начало в тексте. Здесь на первом плане не действие, не последовательная хронологическая цепь событий, а развитие чувства, настроения, переживания, мысли. Это достигается за счет нового для национальных литератур способа сюжетосложения, когда жизнеописание героя дается автором в двух ипостасях. План внешний, традиционный – обрисовывает биографические факты и эпизоды из общей картины жизни героя. И одновременно с этим писатель прослеживает формирование у героя новых нравственно-этических представлений, пропуская событийную сторону повествования через его сознание. В развитии внешнего сюжета нередко возникают своеобразные паузы, содержащие лирико-философские раздумья героя о молодости, истории народа, судьбе обыкновенного человека и т. д. Однако за такого плана лирико-философскими размышлениями, формально принадлежащими герою, стоит более высокое сознание – убеждения и взгляды самого автора. Лирическая повесть имеет синтетическую структуру, так как соединяет в себе лирическую и философскую составляющие.

Критика нередко упрекала прозаиков лирического направления в отсутствии социальной зоркости, в мелкомасштабности исторического мышления. В частности, Ю. Скворцову предъявлялись претензии в том, что «писатель эстетически ограничивает себя, чуждаясь изображения героических характеров, а к персонажам жертвенным не предъявляет в полной мере критерия воинствующего гуманизма...» [4, с. 28]. Между тем для Скворцова характерен интерес к драматическим сторонам повседневной жизни, его произведения откровенно спорят с широко бытовавшей в те годы идеализацией жизни, писатель заостряет внимание на том, что вызывает боль и тревогу. Не случайно героями его повестей зачастую становятся юные, тонко чувствующие жизнь девушки. Таковы повести «Красный мак» и «Пастушка».

Повесть «Красный мак» посвящена нравственному становлению старшеклассницы Тамары, времени, когда происходит переход героини от детства к юности. Душевный подъем влюбленной девушки, обманчивость первого чувства, «крушение» мечты, страх и растерянность перед жизнью, тревога и надежды на будущее – опорные точки повести. С Тамарой происходит нечто странное, она рвется к чему-то новому, неизведанному, не может понять, отчего ей стало одиноко и неуютно в классе, в семье, в деревне. Ю. Скворцов сумел ярко и зримо передать силу переживаний, свойственную переходному возрасту, когда внезапно подступают проблемы взрослой жизни. Повествовательную канву произведе-

дения составляют взаимодействие противоречивых юношеских чувств, переходы и перепады настроений. В мечтах девочка уносится в город, видит себя актрисой. Мечтательность Тамары раздражает мать, она по пустякам бранит и ругает девочку, усматривая в ее поведении стремление уклониться от работы, нежелание помогать по дому и на ферме. Писатель стремится показать скрытую в стихии повседневности потребность юного героя в любви, красоте, внимании.

Подобные коллизии встречаются в повестях марийского писателя В. Иванова, которому также были близки герои легкоранимые, натуры чувствительные, равнодушные, остро реагирующие на несовершенство мира. Его короткие лирические повести, отличающиеся стремлением продемонстрировать подвижность человеческих чувств, оттенки, переходы душевных состояний юных героев настолько оригинальны, что в современной марийской литературе им нет аналога. Гамму чувств юных героев, их раздумья, стремления рисует В. Иванов в повести «Подруги». Три подружки после школы пошли работать на молочную ферму. Особо выделяется среди девушек озорница и шалуныя Тоня Чендемерова. В лучшую певунью и плясунью на селе влюблен завфермой Алеша Айглов, так и не решившийся ей в этом признаться. Догадываясь о его чувствах, Тонечка позволяет себе пошутить над парнем, поиграть его чувствами. Живая и общительная девушка привлекает внимание многих парней на селе и в округе. Она мастерица на всякие проделки, позволяет себе небезобидные шутки, любит устраивать розыгрыши. Вот и на районном совещании животноводов она представилась зоотехнику из соседнего колхоза именем своей подруги Сима. Шутка эта была чревата неприятными последствиями для ее подруги.

Автор стремится показать, что события в сфере чувств не менее интересны и значительны, чем события в деловой жизни человека. Героини Иванова воплощают поэзию и задор юности, ее радости и печали. Сюжетная коллизия «Подружек» скрыта в подтексте повествования и пронизывает всю структуру повести, придавая ей настроение светлой грусти. Смысл коллизии – это разрыв с наивной романтикой юности, с ее обольщениями, грезами, иллюзиями. Коллизия обретает свою законченность к финалу повествования. С тревожным чувством расстается читатель с Тонечкой, оставляя ее на пороге будущей жизни одинокой и растерянной. Определились в своих чувствах Сима и соседский зоотехник, нашли друг друга отвергнутый Тоней Алеша Айглов и третья подружка Миля. Сквозь горьковатую прозрачность этой картины проступают раздумья автора о том, что даже пользуясь привилегиями

молодости, нельзя беспечно относиться к жизни.

Большое значение в лирической прозе в создании эмоциональной атмосферы повествования имеют картины природы. Природа словно является лирическим аккомпанементом к переживаниям юного героя, поскольку возникшее в его сердце чувство созвучно состоянию природы. Обращение к теме современности под углом зрения «человек и природа» – характерная черта творчества Н. Эркай. Его повесть «Березовая вода», сохраняя черты «производственной», семейно-бытовой прозы тех лет, содержит в себе немало нового, связанного с попыткой писателя определить место человека не только в сфере работы и быта, но и в мире природы. Н. Эркай буквально с первых страниц повести раздвигает границы традиционного художественного конфликта, построенного по принципу противопоставления двух героев-антиподов. Смолокур Михаил Каргин с первого взгляда влюбляется в трактористку Анну, девушку, за которой ухаживает его приятель Яков Пичайкин. Анна отвечает ему взаимностью, порывает с Яковом и переселяется в дом смолокура на лесной опушке. Н. Эркай соединяет то, что до него в литературе противопоставлялось: вместо столкновения противопоставленных друг другу героев писатель идет по пути сопоставления характеров, их взаимного дополнения. В судьбе Анны, которая готовилась стать матерью, происходит драматический поворот. Горе семьи Каргиных разделяет хирург Пичайкин, он берется за рискованную операцию и спасает жизнь героини.

История жизни Каргина, выросшего среди сельской природы, дает автору возможность поведать о дивном пейзаже средней полосы России. Кроме «пейзажной» роли природа выполняет в повести и другую важную художественную функцию, раскрывая внутреннее состояние героев. К примеру, горькие переживания Анны становятся более ощутимы в те моменты, когда писатель «сводит» героиню с живым миром природы. Михаил, желая скрасить одиночество своей жены, приносит в дом раненого журавленка. Анна сильно привязалась к птице, но вскоре журавль поправился и покинул свою хозяйку. Это очень сильные, впечатляющие эпизоды, вызывающие ощущение подлинной жизни.

Не будет преувеличением сказать, что в литературах Урало-Поволжья 1960-х годов все увереннее складывалось новое художественное течение, обращенное к повседневным ситуациям, к незамкнутым эпизодам, взятым из общего потока жизни. При разработке прозы лирического направления нашим авторам важно было найти такой поворот темы, выбрать из массы и коллизий те, которые были особенно значительными в жизни юного героя, представлялись бы как вехи

в становлении его духовного мира. Главное достижение прозы лирического направления – это демократизация героя.

Безусловно, лиричность не есть нечто совершенно новое в национальных литературах региона. Лиризм характерен для национального фольклора, он продолжает питать и современную прозу. Однако, в различные исторические периоды роль лирики в прозе была неоднозначна. Лирическая ветвь национальной прозы «шестидесятых» годов имела свое лицо, утверждала свою поэтическую тему. Именно выдвижение в центр повествования формирующегося характера, выбор коллизии постижения жизни и своего предназначения в ней – этический стержень книг о молодом современнике, та общность, которая их объединяет, составляет типологическую основу рассматриваемого литературного направления.

Многие произведения рассматриваемых писателей отличались также открытыми финалами. Ставя перед собой задачу воссоздать естественное течение жизни, ее текучесть и незавершенность, и вместе с тем ее противоречивость и многогранность, авторы предпочитали обходиться без сюжетной развязки. Незавершенные сюжеты, давая своеобразное указание на дальнейшую перспективу новой жизни, активизировали читателя, будили его мысли, приглашали к размышлению.

Развитие прозы лирического направления в литературах Урало-Поволжья – свидетельство ее взаимодействия со всесоюзным литературным процессом эпохи. «Показательно, что лирические повести появились почти во всех национальных республиках [4, с. 381]», – писал В. Новиков.

Список использованных источников

1. Бальбуров, Э. А. Поэтика лирической прозы (1960–1970-е годы) / Э. А. Бальбуров. – Новосибирск : Наука, 1985. – 136 с.
2. Бирюкова, О. И. Художественное осмысление действительности в контексте духовно-нравственных исканий личности в мордовской повести начала XX века / О. И. Бирюкова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 75–80.
3. Бирюкова, О. И. Неканонические жанрообразования и жанровые вставки как явление деканонизации в мордовском романе на этапе становления / О. И. Бирюкова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 60–65.
4. Новиков, В. В. Художественная правда и диалектика творчества / В. В. Новиков. – 2-е изд. – М. : Совет. писатель, 1974. – 520 с.
5. Хлебников, Г. Я. Современная чувашская литература / Г. Я. Хлебников. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во. 1971. – 148 с.

Поступила 18.02.2012 г.

УДК [37: 81'246,2=511.152] (091)
ББК 74.268.1 Рус

В. П. Куржаева
V. P. Kirzhayeva

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ПОВОЛЖСКИХ ИНОРОДЦЕВ В XVIII – НАЧАЛЕ XIX ВЕКА

THE CONTENTS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE TO THE NON-RUSSIAN NATIONS IN THE VOLGA REGION IN THE XVIII – AT THE BEGINNING OF THE XIX CENTURY

В статье анализируются документы XVIII – начала XIX века, регламентирующие организацию первоначального обучения восточных инородцев, в том числе мордвы, и позволяющие выявить соотношение русского и родного языков на ранних этапах истории образования нерусских народов Поволжья.

Ключевые слова: история обучения русскому языку нерусских народов России, законодательство по инородческому образованию.

The author of the article analyses the documents of the XVIII–the beginning of the XIX century, regulating the contents of primary education of the Eastern non-Russian nations, including the Mordva nation, and allowing to reveal the correlation of the Russian language and their native language at an early stage of the history of education of the non-Russian nations in the Volga region.

Key words: history of teaching the Russian language to the non-Russian nations of Russia, non-Russian people education legislation.

К одному из первых проектов просвещения поволжских инородцев, в том числе и мордвы [См. подробнее: 4], относится организация казанских новокрещенских школ, в которых по Указу 1740 года предполагалось «обучать оных новокрещенных детей русской грамоте по алфавиту и слогам букваря с десятословием, часослова, псалтири и катехизиса и скорописному» [15, с. 22]. Материал обучения структурировался также в соответствии с традицией церковного обучения: на первой ступени ученики должны были «речевито и твердо» читать азбуку, часослов и псалтирь; на второй – читать букварь с заучиванием некоторых мест наизусть и наизусть выучить катехизис, на той же ступени начиналось обучение письму. Миссионерская направленность обучения обращение к родному языку учеников – «однако ж при том за ними смотреть, чтобы и своих природных языков не позабыли» [Там же], что практически было затруднено отсутствием письменности на большинстве инородческих языков и неразработанностью теоретических основ и практических приемов перевода на их: «учредить семинариум из этих школьников и обучать их на природных языках письму и грамоте весьма трудно, ибо нужно перевести нашим учителям по своему благопотщательному искусству из свящ. писания и с славенороссийского языка некоторые высокограмматические речи, положенные в книжном чтении, на малый простейший российский глагол»; это возможно с трудом на магометанском языке, имеющем письмена, и невозможно в других, «ибо не из чего взять» [8, стб. 46]. В итоге Св. Синод рекомендовал обучение «с одних только с ними разговоров» [Там же, стб. 52].

В Указе 1742 года перечень учебных книг для новокрещенских школ расширяется (добавлены Новый завет, псалтырь с воследованием, октоихи, триоди постные и цветные), но содержание обучения сохраняется.

«Устав народным училищам» 1786 года не распространялся на сельское население и, как следствие, на восточных инородцев, но основа обучения, в том числе и русскому языку, останется неизменной для начальных школ различной ведомственной принадлежности вплоть до начала XX века. Устав реализует разработанный Ф. И. Янковичем де Мириево и апробированный в школах Австрийской империи [См. об этом: 2; 5; 9] метод обучения на основе новых принципов: совместное преподавание, совместное чтение, азбучный метод, обучение с помощью таблиц, ответы на вопросы, преподавание школьных предметов, соблюдение школьной дисциплины, указание относительно важности

должности учителя, наставление относительно открытых экзаменов и выработка общих инструкций. Программа обучения включает четкий перечень предметов по классам и формируемые умения и навыки: «В I классе обучать чтению, письму, первоначальным основаниям христианского закона и добронравию. Начиная с познания букв, обучать складывать и потом читать букварь, правила для учащихся, сокращенный катехизис и священную историю. Обучающихся таким образом чтению заставляя при наступлении второй половины первого года писать с прописей, выговаривать и писать цифры, церковные и римские числа и притом обучать их первоначальным правилам грамматики, содержащимся в таблице о познании букв, которая находится в книге под заглавием: «Руководство учителям I и II классов» [11, § 2]¹. Методически обосновано изменение последовательности изучения церковнославянской и гражданской азбук: «Знание, как той, так и другой, равно всякому необходимо, а потому обучать должно обеим вместе. Но как в учении начинать должно всегда с самого легкого, а печать гражданская имеет то преимущество, что оно, как в чтении и складах легче, так и в азбуке простее и короче, то и должно начинать всегда с печати гражданской» [9, с. 54]. В соответствии с принципом последовательности обучения, во втором классе предполагается «продолжать чистописание и учение грамматических правил (под ними понимается теория слогаделения. – В. К.), содержащихся в таблицах о правильном разделении складов, о чтении и о правописании, находящихся в вышеупомянутом «Руководстве учителям I и II классов» [11, § 4].

Устав приводит и перечень учебной литературы, включение в который специального руководства для учителей позволяет говорить о разработке учебно-методического комплекса: для первого класса это: «1) таблица азбучная, 2) таблица для складов, 3) российский букварь, 4) правила для учащихся, 5) сокращенный катехизис, 6) священная история, 7) прописи и 8) руководство к чистописанию»; для второго –

¹ Систему и этапы буквенного чтения (изучение церковнославянских названий букв кириллического алфавита и их звучания, умение проводить слогаделение в слове, прочитывать буквенный, а затем звуковой состав слога и слово целиком) на основе анализа церковнославянских букварей XVI–XVIII веков реконструирует Б. А. Успенский. Принятая в Московской Руси до раскола (о такой хронологии свидетельствует выявленное автором сохранение архаической системы чтения у старообрядцев разных согласий), в начале XVIII века она претерпевает определенные изменения, характеризующиеся «прежде всего упрощенной процедурой повторов, и, в частности, отсутствием всякого специального обозначения в процессе чтения сочетаний с редуцированным (первоначально – при сохранении старого слогаделения)» [10, с. 263].

«1) пространный катехизис, 2) священная история, 3) книга о должностях человека и гражданина, 4) руководство к чистописанию, 5) прописи и 6) первая часть арифметики» [Там же, § 3, 5].

Уставы 1804 и 1828 годов, меняя цели, сохраняют преемственность с прежним Уставом в структуре и содержании обучения, в том числе и русского языка, о чем свидетельствуют перечень учебных пособий («таблицы азбучные, таблицы для складов, букварь российский, прописи и руководство к чистописанию» [11, с. 639]), формулировка требований к учебной деятельности учителя («Обязанности учителей приходских училищ, в отношении к преподаванию и вообще по учебной части, означены подробно в изданном в 1789 году и ныне дополненном *Руководстве учителей* и в другом особенном для школ *взаимного обучения*» [6, стб. 158]). По аналогии с Уставом 1786 года формулируется как одно из основных методических требований соблюдение принципов последовательности и доступности в изложении учебного материала и индивидуального подхода в оценке знаний учащихся: «учитель должен всегда принимать в соображение как возраст, так и степень понятия учащихся, изъясняться простым и вразумительным для каждого образом и, обращая наибольшее внимание на малоуспевающих, не забывать однако же и отличить прилежных в поощрение прочим» [Там же].

Опыт обучения в новокрещенских школах оказывается востребованным в начале XIX века, когда, как подчеркивает Н. И. Ильминский, «осознана была необходимость обучения инородцев по книгам, переведенным на их родные языки» [3, с. 5], поскольку в качестве действенной меры против участвовавших массовых отпадений восточных инородцев от православия было расценено их обучение, в том числе и школьное, русскому языку.

Указом Св. Синода от 22 января 1803 года предполагалось первоначальное усвоение инородческими детьми русского языка и в качестве методических приемов – параллельное проведение церковной проповеди на инородческом языке и включение параллельных переводов в учебную литературу: «В селениях, обратившихся в православную веру грекороссийского исповедания, как-то: корел, черемис, мордвы, вотяков, татар, чуваш и прочих, коих дети по-русски не разумеют, учить священно- и церковнослужителям в школах и в церквях наставление производить на их природном языке, дотол, доколе все их прихожане от мала до велика разумеют будут совершенно российский язык; а для преподавания такового учения и можно будет употребить на первый случай назначенные Святейшим

Синодом к изданию в печать книги на русском языке с переводом на упомянутые, содержащие в себе церковные молитвы, символ веры, десятословие и катехизис; каковые книги для сих обращенных в веру греческого исповедания народов могут послужить к лучшему вразумлению их и понятию о богопочитании и истинном познании святости христианской веры» [7, стб. 355]. Указом от 22 сентября 1803 года на имя 12 преосвященных, в епархиях которых жили инородцы, Синод предписывает создание переводов вероучительных книг на олонекском, карельском, чувашском, черемисском, мордовском, татарском, калмыцком и персидском языках, «дабы жительствующие новокрещены, обращенные в веру греческого исповедания из разных религий, могли воспользоваться вразумлением и понятием о богопочитании и истинном познании святости христианской веры» [3, с. 95]. Тем самым вероучительные тексты становятся, как и в новокрещенских школах, учебными книгами; специальной же учебной литературы изначально не предполагалось.

Однако анализ архивных материалов позволяет уточнить это заключение. Уже в декабре 1803 года, после выверки переводов на татарский, чувашский, черемисский и мордовский языки, Синод принимает решение: «переведенные церковные молитвы, символ веры, десятословие и катехизис с русского языка ... на языки: татарский, черемисский, чувашский и мордовский отослать в оную контору при указе для напечатания в тамошней типографии церковными литерными.., присовокупя ко всем тем переводам и азбучные склады» [14, с. 163–164]. По мнению Н. И. Ильминского, «такое соединение букваря с переводом катехизиса на разные языки Казанского края свидетельствовало о школьном именно назначении этих переводов» [3, с. 5]. Таким образом, одни из первых письменных фиксаций эрзянского языка – «Сокращенный катехизис, переведенный в пользу мордвов на их природный язык, для удобнейшего им уразумения православного христианского закона, с присовокуплением некоторых молитв и символа веры. В Казанской академии 1803 года» и «Краткий катехизис, переведенный на мордовский язык с наблюдением русского и мордовского просторечия, ради удобнейшего оногo познания восприявших святое крещение, 1788 год. Печатано третьим тиснением. М., 1853» – представляют собой церковнославянский букварь с присоединением катехизиса.

Необходимость особого рассмотрения Краткого катехизиса обуславливается тем, что он представлял собой элемент системы подготовки

в Нижегородской духовной академии выпускников со знанием инородческих языков, которая связана с деятельностью епископа Дамаскина (Димитрия Семенова-Руднева), переведенного в 1783 года с поста Московского викария в Нижегородскую епархию. Блестящая богословская и языковая подготовка в Московской славяно-греко-латинской академии и Геттингенском университете позволили епископу преобразовать работу Нижегородской семинарии: «При нынешнем преосвященном Дамаскине епископе еще умножены в ... семинарии науки <...> Отборные ученики обучаются немецкому и французскому языку... Некоторые из них обучаются также по-татарски, чувашски и мордовски, для удобнейшего наставления в законе христианском имеющих в Нижегородской епархии таковых народов» [14, с. 236–237].

Большую роль в реализации этих инициатив сыграл масштабный лексикографический проект Екатерины II «Словарь языков разных народов в Нижегородской епархии обитающих, именно россиян, татар, чувашей, мордвы и черемис. По... повелению... государыни, Екатерины Алексеевны ... в Нижегородской семинарии от знающих оные языки священников и семинаристов под присмотром преосвященного Дамаскина, епископа Нижегородского и Алаторского сочиненный 1785-го года» [13, с. 5]. По мнению архимандрита Макария, «с этого времени усовершенствовано преподавание в Нижегородской семинарии языков татарского, мордовского и чувашского, а для образования учителей по этим языкам Дамаскин посылал некоторых студентов в Казань, а другим, обучавшимся по окончании курса, давались места близ инородцев для их обращения» [Там же, с. 172]. О продуктивности подобной организации миссионерской деятельности свидетельствует и то, что «во время управления Дамаскина обращено в христианскую веру столько инородцев, что из мордвы, чуваш и черемис не осталось почти никого в язычестве» [1, с. 173].

Список использованных источников

1. Архимандрит Макарий (Николай Миролубов). История Нижегородской иерархии, содержащая в себе сказания о нижегородских иерархах с 1672 до 1850 годов. – СПб. : Синод. тип., 1857. – 373 с.
2. Воронов, А. С. Федор Иванович Янкович де Мириево, или народные училища в России при императрице Екатерине II-й / А. С. Воронов. – СПб. : Тип. Эдуарда Праца, 1858. – 168 с.

3. Ильминский, Н. И. Опыты переложения христианских вероучительных книг на татарский и другие инородческие языки в начале текущего столетия. Материалы для истории православного русского миссионерства / Н. И. Ильминский. – Казань : Тип. Импер. ун-та, 1883. – 150 с.

4. Киржаева, В. П. Просвещение нерусских народов Поволжья и Приуралья в первой половине 18 – начале 19 века // Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 63–71.

5. Матль, Й. Ф. И. Янкович и австро-сербско-русские связи в истории народного образования в России // XVIII век. Сб. 10: Русская литература XVIII века и ее международные связи. – Л. : Наука, 1975. – С. 76–81.

6. Об уставе гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве университетов: С.-Петербургского, Московского, Казанского и Харьковского. 3 декабря 1828 года // Там же. – Стб. 227.

7. Об учреждении сельских приходских училищ и о преподавании в оных учения священно- и церковнослужителями. 31 января 1803 года // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т.1. – СПб. : Тип. ИАН, 1864. – Стб. 353–357.

8. По вопросу об устройении в Казанской губернии школ для инородцев и о средствах к обращению казанских иноверцев в православие // Описание документов и дел, хранящихся в архиве Св. Пр. Синода. Т. 18. – Пг. : Синод. тип., 1915. – Стб. 40–54.

9. Толстой, Д. А. Городские училища в царствование императрицы Екатерины II / Д. А. Толстой. – СПб. : Тип. ИАН, 1886. – 214 с.

10. Успенский, Б. А. Старинная система чтения по складам (Глава из истории русской грамоты) / Б. А. Успенский // Там же. – С. 246–288.

11. Устав народным училищам в Российской империи. 5 августа 1786 года // Полное собрание законов Российской империи. Собр. 1. Т. XXII. – СПб. : Тип. II Отд. Импер. Канц., 1830. – С. 94–646.

12. Устав учебных заведений, подведомственных университетам. 5 ноября 1804 года // Полное собрание законов Российской империи. Т. XXVIII. – СПб. : Тип. II Отд. Импер. Канц., 1830. – С. 520–711.

13. Феоктистов, А. П. Русско-мордовский словарь: из истории отечественной лексикографии / А. П. Феоктистов. – М. : Наука, 1971. – 371 с.

14. Феоктистов, А. П. Очерки по истории формирования мордовских письменно-литературных языков (ранний период) / А. П. Феоктистов. – М. : Наука, 1976. – 259 с.

15. Харлампович, К. В. Казанские новокрещенские школы (К истории христианизации инородцев Казанской епархии в XVIII в.) / К. В. Харлампович. – Б. м., б. г. – 91 с.

Поступила 22.02.2012 г.

УДК 821.161.1-141

ББК 83.3р

А. Г. Маслова

A. G. Maslova

**«СИЛОЮ ВЫШНЕЮ ДЕРЖУСЬ»:
ТЕОЦЕНТРИСТСКАЯ КАРТИНА МИРА Г. Р. ДЕРЖАВИНА**

**“HELD BY THE POWER OF THE MOST HIGH”:
G. R. DERZHAVIN’S THEOCENTRIC WORLD-VIEW**

В статье исследуются произведения Г. Р. Державина духовно-религиозного содержания, отражающие теоцентристское мировоззрение поэта. Показывается, что божественное присутствие в мире лично ощущается Державиным на протяжении всей жизни, и это искреннее чувство переживания Бога отражается в поэтических текстах. Весь творческий путь поэта и в особенности его последнее стихотворение подтверждают христианскую концепцию, рассматривающую земной путь человеческой души как путь к Богу через испытания и сомнения.

Ключевые слова: поэзия Державина, картина мира, теоцентризм, философская поэзия.

The article is devoted to G. R. Derzhavin’s works with spiritual and religious content, reflecting theocentric worldview of the poet. The author shows, that the divine presence in the world is personally felt by Derzhavin throughout his life, and this genuine experience of the God presence is reflected in his poetic texts. The whole creative development of the poet, in particular his last poem, confirms the Christian concept considering the earthly path of a human soul as the way to God through trials and doubt.

Key words: Derzhavin’s poetry, world-view, theocentrism, philosophical poetry.

Изданные в XX веке сборники избранных произведений Державина создают одностороннее впечатление, так как многочисленные религиозные и духовные сочинения поэта в эти сборники не включаются. Исключение представляет знаменитая ода «Бог» и отдельные переложения псалмов. Кажется неудивительным в связи с таким подходом к творчеству одного из ведущих поэтов XVIII века, что его мировоззрение связывают с деизмом: «Державин, вслед за Ломоносовым, подходит к понятию божества как деист», – пишет автор вузовского учебника В. И. Федоров [8, с. 231]. Д. Д. Благой, отмечая присутствие религиозных мотивов в творчестве поэта, подчеркивал, что «у Державина звучат и мотивы скептического отношения к обещаниям религии» [1, с. 55], а в качестве доказательства своей мысли привел стихотворение «Успокоенное неверие», которое, по нашему мнению, никак не может служить доказательством скептического отношения автора к религии, а наоборот, подчеркивает его искреннее чувство к Богу.

Современная филологическая наука обращается к пересмотру подобных положений, предлагая обратиться к русской классической литературе с учетом православной культуры, которая была неотъемлемой частью жизни любого русского человека с самого рождения вплоть до начала XX века. Несмотря на активизацию этой области исследований в последние десятилетия, проблема влияния русской православной культуры на

творчество Г. Р. Державина до сих пор остается малоизученной.

Академическое издание Я. К. Грота позволяет объективно оценить особую значимость в поэтическом наследии Державина произведений, посвященных осмыслению Божественного бытия и утверждению благодати Творца. Кроме двадцати семи переложений псалмов, подробно проанализированных в исследовании Л. Ф. Луцевич [6], в творчестве Державина присутствуют молитвы, произведения, в основе которых лежат библейские сюжеты, поэма «Христос», стихотворения, непосредственно связанные с переживанием религиозных чувств, а также многочисленные обращения к Богу и поэтические излияния благодарности Творцу в разных текстах.

«Бог» – первое слово, произнесенное младенцем Державиным. Присутствие Бога ощущается и переживается поэтом, о чем свидетельствуют и автобиографические записки, и поэтические тексты. Приведем лишь один пример из стихотворения «Истина» (1810):

Есть Бог! – я чувствую Его
Как в существе моем духовном,
Так в чудном мире сем огромном,
Быть не возможем без Него.
Есть Бог! я сердцем осязаю
Его пришествие во мне:
Он в Истине, я уверяю,
Он Совесть – внутри,
Он правда – вне [7, т. III, с. 62].

Державин подчеркивает в своих «Записках», что не может не признать «чудесного покровительства Божия» [5, с. 26], неоднократно спасавшего его в опасные минуты и направляющего его жизнь. Недаром в 1798 году, в начале царствования Павла, Державин обращается в герольдию с просьбой утвердить на его гербе надпись «Силою вышнею держусь», что и было исполнено. Об этом поэт сообщает в своей автобиографии [5, с. 215]. Бог для Державина являлся не просто Творцом мира, но и непосредственным участником и руководителем жизни на всех этапах истории человеческого существования, в том числе и постоянным помощником в жизни самого поэта. Не случайно, готовя к изданию свои сочинения, Державин открывает свой первый том знаменитой одой «Бог», а второй том – стихотворением «Бессмертие души», развивающим мотивы присутствия Бога в человеческой душе и окружающем мире. Если ода «Бог» неоднократно становилась предметом исследовательского внимания, то другие духовные произведения Державина (за исключением переложений псалмов) до сих пор остаются малоизученными.

Задачей данного исследования является анализ поэтической картины мира в творчестве Г. Р. Державина с учетом редко привлекавшихся к анализу духовно-религиозных произведений.

Безусловно, в наиболее стройном виде образ мироздания представлен в державинской оде «Бог». Существует множество интерпретаций этого произведения в исследовательской литературе, в том числе дается анализ художественного времени и пространства оды. Так, болгарская исследовательница Л. И. Боева отмечает, что художественное пространство в оде необъятно и безмерно, вечно, как сам Бог. Художественное время оды объединяет в себе авторское и вечное. Вдохновение поднимает поэта, возвышает до божественного проникновения, авторское время все активнее вливается в вечное, стремясь к воссоединению с Богом, его Создателем. Как подчеркивает Л. И. Боева, время автора здесь вписывается в художественное время, свойственное классицистической картине мира: «Оно эпически спокойно, размеренно, нет ни сжатия времени, ни его беспокойного бега, нет ретроспекций, перемещений временных пластов» [2, с. 7].

Но на самом деле структура оды, в том числе и особенности авторского времени в оде намного сложнее. В первых строфах, пока речь идет о Боге как первоначале всего сущего, мир действительно предстает в своих классически отлитых застывших пластических формах. Бог – Создатель и центр вселенной, «дух всюду

сущий и единый», перед которым отдельный человек – даже не малая песчинка, а «ничто». Первые шесть строф оды создают теоцентристский образ мира. Но как только в этот мир вторгается «я» обычного человека-поэта, картина изменяется. На место Бога как центра вселенной приходит человек, который ощущает себя носителем духа божьего и становится центром мироздания: «Я связь миров повсюду сущих, / Я крайняя степень вещества; / Я средоточие живущих, / Черта начальна божества» [7, т. I, с. 201].

Но антропоцентрическое восприятие вселенной не является устойчивым в оде. В последней ее строфе, как часто бывает у Державина, нарушается возвышенно-монументальная интонация, автор, только что говоривший о себе как средоточии Вселенной, вновь ощущает себя «слабым смертным», обыкновенным поэтом, не способным прославить Божество. Последняя строфа разрушает только что выстроенную гармоничную антропоцентрическую модель мира, вновь пространство выстраивается по вертикали, где автор – обычный смертный на земле, сомневающийся в своих возможностях, а Бог – далеко в горних мирах. Субъективная позиция автора, выражаемая с седьмой по десятую строфы местоимением «я», заменяется в середине финальной одиннадцатой строфы объективной позицией стороннего наблюдателя, обобщенным третьим лицом множественного числа. Высказывается мысль о необходимости человека постоянно возвышаться к своему Создателю, который неизменно остается единым центром бытия.

К созданию своей оды «Бог» Державин приходит не сразу. Незадолго до этого, в 1779 году, он пишет стихотворение «Успокоенное неверие», которое свидетельствует о серьезных раздумьях поэта над вопросами земного бытия и месте Бога в жизни человека. В начале стихотворения позиция субъекта речи – позиция «наблюдателя со стороны». Он обращается к абстрактному «человеку»: «Когда то правда, человек, / Что цепь печалей весь твой век, / Почто ж нам веком долгим льститься?» [7, т. I, с. 69–70]. Лирический субъект представляет, что бы было, если бы жизнь человеческая так и была задумана – без Божественного покровительства, обреченной на муки, страдания и смерть. Такая жизнь оказывается лишенной смысла: «Что жизнь? – Жизнь смерти тленно семя. / Что жить? – Жить – миг летяща время / Едва почувствовать, познать, / Познать ничтожество – страдать <...> Такая жизнь – не жизнь, но яд...» [7, т. I, с. 71–72]. Вступая в спор с этой страшной, ужасающей мыслью, автор переводит точку зрения из позиции «наблюдателя

со стороны», с некоего обобщенного полюса «мы», на уровень личного переживания: мысль о неизбежных страданиях, на которые обречен человек Бог, – «змея в груди, геенна, ад! Живого жрет меня до гроба» [7, т. I, с. 72]. Дойдя в своем воображении до самой страшной бездны («О вечность, вечна мука, ад!»), лирический субъект не может смириться с подобными представлениями о земном бытии человека, и звучит абсолютно противоположная заявленной в начале произведения мысль: «Бог благ, отец Он твари всей» [7, т. I, с. 73]. Столкновение двух противоположных точек зрения, происходящее внутри субъекта речи, призвано показать внутреннюю борьбу сомневающейся души. В результате душа, измученная адской мыслью, находит путь спасения от «змеи в груди» в обращении к помощи Бога, который посылает желанное спасение – Веру, несущую покой и счастье. В финальной строфе лирический субъект занимает уже откровенно враждебную позицию по отношению к тем, кто своими развращающими душу идеями посеял сомнение в чужие умы: «О вы, что мысли остротой, / Разврата славьтесь мечтой! / Последуя сему примеру, / Придите, обымите Веру» [7, т. I, с. 75]. В данном произведении утверждение идеи Бога – это не просто традиционное переложение похвальных гимнов, это чувство выстраданное, обретенное в результате личных эмоциональных переживаний и сомнений, и потому искреннее.

Как видно из стихотворения «Успокоенное неверие» и из оды «Бог», соблазн поставить человека в центр мироздания то и дело овладевает поэтом. В одном случае это приводит душу к адским терзаниям, с которыми приходится вступать в борьбу, в другом – к утверждению величия человека, наделенного божественным духовным светом и призванного осуществлять связь между духовным и телесным мирами. Однако и в том, и в другом случае антропоцентризм преодолевается: человек – ничто в сравнении с Богом («А я перед Тобой ничто»), но в большей степени он «ничто» без Бога («Ничто! – но Ты во мне сияешь»). Бог дает смысл человеческому существованию, человек призван надеяться, верить и возвышаться к Богу, иначе он обречен на осознание своего ничтожества и вечные страдания («Познать ничтожество – страдать»). О наличии в творчестве Г. Р. Державина антропоцентрических тенденций пишет и немецкий исследователь Г. Гиземанн, обратившийся к анализу переложений псалмов. Подчеркивая, что теоцентрическая картина мира является в переложении псалмов неоспоримым свойством данного жанра, Г. Гиземанн обнаруживает, что в стихотворении «Счастлиное

семейство» (переложение 127-го псалма) «антропоцентристская тенденция особенно отчетливо проступает в <...> стихах, где достойное гражданское поведение людей и их отношение к Богу тесно связаны между собой и выступают на равных правах: “Кто с честью, правдой неразлучен / И в божьем страхе вел свой век”» [3, с. 21]. В то же время исследователь отмечает, что в более поздних псалмах Державин гораздо ближе придерживается текста Библии. Это может свидетельствовать о том, что антропоцентрические тенденции не эволюционируют в творчестве Державина в антропоцентрическую картину мира. Наоборот, можно говорить, что эти тенденции с течением времени в духовно-религиозных произведениях проявляются значительно реже.

После «Успокоенного неверия» Державин неоднократно обращается в своем творчестве к ситуации преодоления «злых» адских сомнений в пользу веры в Бога. Так, в «Молитве» (1796–1797) лирический субъект просит у Бога умения и сил побеждать в себе «развращенную волю злую» [7, т. II, с. 13], просит чистоты души. В переложении псалма 52-го «На безбожников» (1804) вступает в спор с тем, кто не верит в Божье присутствие на земле и думает, что «случай все, случай творит!» [7, т. II, с. 510]. В стихотворении «Фонарь» (1804) в противовес идее о переменчивости и непредсказуемости судьбы человека, который кажется игрушкой в руках равнодушного к его страданиям Бога – «мага» или «волхва», поэт призывает «зодчему тому дивиться, кто создал столь прекрасный мир» [7, т. II, с. 471], и спокойно принимать все, что посылает человеку Творец. В стихотворении «Осень» возникающий неожиданно в душе вопрос «Благ ли Творец?» сразу же прерывается восклицанием: «Ах! благ всех зиждитель, / Хранит только Бог» [7, т. II, с. 556].

Прекрасный окружающий мир, чудесные явления природы, поражающие своей красотой человеческое воображение, искусство, возвышающее душу, – все это для Державина неоспоримые свидетельства доказательства Божьего бытия. Этому посвящены стихотворения «Утро» (1800), «Гимн Солнцу» (1800), «Дева за арфою» (1805), «Радуга» (1806). Подчеркивается, что окружающий человека мир прекрасен, и красота эта дана Богом, который вовсе не является равнодушным свидетелем людских бед, а приходит на помощь страждущему. Эта позиция проявляется, например, в знаменитом послании «Евгению. Жизнь Званская» (1807), где автор выражает свое отношение к идее суетности и тщетности всего преходящего следующим образом: «Все суета

сует! – я, воздыхая, мню; / Но, бросив взор на блеск светила полудневна, – / О, коль прекрасен мир! Что ж дух мой бремению? / Творцом содер- жится вселенна...» [7, т. II, с. 637]. Все названные примеры показывают, что поэт готов к открытию духа Божьего в каждой мельчайшей составляющей человеческого бытия, через чувственное постижение окружающего мира.

В 1814 году Державин пишет поэму «Христос», обращаясь к евангельскому откровению и новозаветному восприятию Господа. Как верно замечает О. Н. Горячева, «поэма “Христос” уже не носила того космического характера, который прослеживался в сочинениях на библейские темы у современников Державина, она была связана с тайной человеческой души. Связь с новым временем подчеркивалась интересом человека не столько к проблемам космоса и мироздания, сколько к трагедии своего бытия» [4, с. 63]. Познание себя через постижение Бога-отца в первые десятилетия творчества и через личностное переживание земных страданий и воскресения Бога-Сына в последние годы жизни – таков путь поэта, всю жизнь стремящегося к постижению Истины.

Однако следует обратить внимание на тот факт, что, несмотря на постоянную обращенность поэта к горнему миру и выстраиванию картины мироздания в соответствии с теоцентрической концепцией, взгляды Державина далеко не всегда могут прочитываться однозначно. Выше уже упоминалось, что стихотворение «Успокоенное неверие» трактовалось Д. Д. Благим как пример скептического отношения автора к обещаниям религии. До сих пор остается загадкой для исследователей последнее восьмистишие Державина «Река времен в своем стремленьи...», которое трактуется и как начало более объемного произведения – оды «На тленность», о чем сообщалось при первой публикации восьмистишия в «Сыне Отечества» в 1816 году, и как акростих «Руина. Чти», утверждающий идею бессмертия, и как законченное стихотворение, полное безнадежности и экзистенциального отчаяния. Как бы ни трактовался этот лаконичный текст, многообразие интерпретаций не может отменить тот смысл, который открывается читателю при первом же знакомстве с «Последним стихотворением»: вопреки собственным утверждениям о своей бессмертной славе и бессмертии души человека как несомненном Божественном законе, поэт в самые последние минуты своей жизни вместо Бога ставит в центр мироздания ужасающую поэтическое изображение «реку времен», уносящую за собой «все дела людей», и «жерло вечности», безжалостно

пожирающее даже то, что могли бы спасти «звуки лиры и трубы».

Таким образом, творчество Державина, вызывающее противоречивые оценки, свидетельствует о том, что абсолютное достижение истины в земном бытии человека невозможно. В особенности это подтверждают последние выведенные им на аспидной доске строки, в которых картина мироздания предстает в столь безнадежных формах. Весь творческий путь Державина, вылившийся в итоге в такую картину мироздания, подтверждает христианскую идею, близкую поэту: земной путь человеческой души – это путь испытаний и сомнений, иногда достигающих ужасающих глубин отчаяния. В то же время этот земной путь – путь непрерывного возвышения к Богу и движения к Его духовному свету, это «двери в вечность», открывающие вход в бессмертие.

На протяжении всей своей жизни Державин обращается к духовно-религиозным темам, которые для него не просто дань традиции, а средство постижения и утверждения божественных законов бытия. В своих произведениях поэт показывает путь человеческой души к Богу, полный сомнений и испытаний. В произведениях Г. Р. Державина 1770–1780-х годов находят отражение антропоцентрические тенденции, которые в дальнейшем творчестве не проявляются. Поэтическая картина мира Державина оформляется по принципу теоцентризма: Бог выступает ценностным абсолютом мироздания, средоточием бытия, истины, красоты. Человек обретает свою истинную ценность лишь благодаря присутствию Бога в его душе, и смысл индивидуальной жизни человека – в приближении к Богу. Проявление Божественной красоты и мудрости в земном мире, чудесное покровительство Божье – это не просто традиционные для культуры XVIII века темы поэтических произведений Г. Р. Державина, это вопросы, имеющие для поэта жизненное значение, что подтверждает и избранный важным государственным чиновником геральдический девиз «Силою вышнюю держусь».

Список использованных источников

1. Благой, Д. Д. Гаврила Романович Державин // Державин Г. Р. Стихотворения. – Л. : Сов. писатель, 1957. – С. 5–74.
2. Боева, Л. И. Художественное время и пространство в оде Г. Р. Державина «Бог» / Л. И. Боева // Творчество Г. Р. Державина. Специфика. Традиции. – Тамбов, 1993. Кошемчук Т. А. Русская поэзия в контексте православной культуры / Т. А. Кошемчук. – СПб. : Наука, 2006. – 639 с.

3. Гиземанн, Г. Переложения псалмов в творчестве Державина (К вопросу о малоизученном жанре) / Г. Гиземанн // Г. Державин: История и современность. – Казань : Изд-во Казан. гос. ун-та, 1993. – С. 16–35.

4. Горячева, О. Н. Интерпретация ветхозаветного и новозаветного образа Бога в оде Державина «Бог» и в поэме «Христос» / О. Н. Горячева // Державин глазами XXI века. – Казань : Казан. гос. ун-т, 2004. – С. 58–64.

5. Державин, Г. Р. Записки / Г. Р. Державин. – М. : Мысль, 2000. – 334 с.

6. Луцевич, Л. Ф. Псалтырная поэзия Г. Р. Державина // Л. Ф. Луцевич. Псалтырь в русской поэзии. – СПб. : Дмитрий Буланин (ДБ), 2002. – С. 436–494.

7. Сочинения Державина с объяснительными примечаниями Я. К. Грота : в 9 т. – СПб. : Изд-е Академии наук, 1864–1883.

8. Федоров, В. И. Русская литература XVIII века / В. И. Федоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 351 с.

Поступила 28.09.2011 г.

УДК 82: 1
ББК 83.3 (0)

О. Е. Осовский
O. E. Osovsky

ЗАБЫТАЯ РЕЦЕНЗИЯ СЕРГЕЯ ГЕССЕНА НА РОМАН ОЛДОСА ХАКСЛИ*

SERGEY GESSEN'S FORGOTTEN REVIEW ON THE NOVEL BYALDOUS HUXLEY

Многогранная творческая деятельность выдающегося русского философа и педагога С. И. Гессена, как известно, включала в себя и активное сотрудничество с ведущими изданиями русской эмиграции, в т. ч. с парижским журналом «Современные записки», чрезвычайно близким ему по идеологическим установкам и политической ориентации. На страницах «Современных записок» Гессен предстает прежде всего как яркий публицист, теоретик правового социализма, философ образования и культуры. Тем примечательнее предлагаемый читателю текст – одна из редких рецензий Гессена на литературное произведение, причем в ту пору мало кому известного английского автора, в чьей книге философ сумел прочесть и оценить пророчество о грядущем исчезновении традиционной европейской цивилизации, о надвигающейся гибели классической культуры.

Отметим, что интерес Гессена к утопическим моделям различного рода и свойства присутствует в его текстах достаточно долго и вполне вписывается и в общий контекст его научных поисков, и в конкретную проблематику его философских штудий 1920–30-х гг. Не случайно одна

из первых публикаций Гессена на страницах парижских «Современных записок» объемная рецензия на книгу философа и критика, некогда одного из издателей «Северного вестника» Г. Ландау «Сумерки Европы»¹. Описание будущего Европы и европейской культуры, предложенное в рецензируемой книге, не вызывает у рецензента особых симпатий. В то же время он стремится оценить авторскую утопию более или менее объективно, отчасти щадяще, не указывая, скажем, на очевидную зависимость схемы Ландау от куда более глобальной модели О. Шпенглера.

«Основное, мы бы сказали элегическое настроение книги, давшее ей ее заглавие, может быть выражено в следующей формуле, – сдержанно замечает он. – Великая европейская война, будучи с виду внутренне европейским делом, борьбой за гегемонию в Европе, есть в действительности первое проявление уже ранее начавшегося процесса вытеснения европейской культуры нарождающейся культурой «мировой». Если до сих пор ареной всемирной истории была Европа, то ныне центр тяжести всемирной истории перемещается на внеевропейские страны: Англия, Америка, Япония, Россия становятся основными силами истории. Ее географическим центром, «Средиземным морем» новой «мировой» культуры становятся Тихий и Атлантический океаны. Европа из средоточия культуры присуждена

* Публикация подготовлена при финансовой поддержке РГНФ (Проект № 08-06-0688а «Создание энциклопедии «Школа, образование и педагогическая мысль русской эмиграции: 1918 – 1939 гг.»»).

стать провинцией будущей мировой культуры, подобно тому, как в древности Греция, бывшая одно время ареной истории, превратилась в провинцию эллинско-римской культуры. Гегемония Европы сломлена. «Европа станет провинцией новых творческих центров; когда-нибудь выяснятся эти центры, но пока мы будем иметь лишь провинциализм. Европа раздробляется; когда-нибудь ее части войдут в состав нового синтеза, но пока мы будем жить среди осколков». Мы прожили «Периклов век» европейской культуры. Настали ее «пелопонесские войны». «И да будет позволено тем из нас, кто чувствовал себя европейцами и в Европе осязал свою духовную родину, близкое и родное себе, – скорбью встретить ее роковые сумерки». Введение, в котором высказаны эти мысли, было написано и опубликовано автором еще в самом начале войны. Итоги войны только укрепили автора в его пророчестве. Победила в войне не Франция и не Англия. Победила мировая коалиция. И побежденной оказалась не Германия и не Австро-Венгрия, а Европа, в том числе и Франция, этот «побежденный победитель», как ее называет Ландау, тонким анализом освещающий безвыходную трагичность созданного для нее войной положения. Раздробление Европы в результате Версальского мира есть для Ландау начало того процесса распада Европы на осколки, который он предсказывал еще в 1914 году»².

Гессеновская отсылка к 1914 г., думается, не случайна: при всем несогласии с позицией автора и основными постулатами рецензируемой работы он стремится показать самобытность и оригинальность этой работы. Внутренняя полемичность текста скорбящего по уходящей европейской цивилизации Ландау по отношению к Шпенглеру у Гессена отзовется в середине 1920-х резким выпадом против шпенглеровского «прусского социализма», в основе которого, с его точки зрения, лежит вся практика французского утопизма XIX в., оказывающаяся к тому же близкой социальной философии итальянского фашизма.

«<...> при определении полномочий собственника государство руководится отнюдь не мнимыми началами справедливости, а исключительно лишь принципом целесообразности, все тем же Сен-Симоновым принципом “максимальной производительности”, – напишет он во второй главе книги “Правовое государство и социализм”. – Это все та же идея собственности, как чисто общественной функции, которая, с одной стороны, получила свое выражение в абсолютистском Прусском Уложении 1794 г., а с другой стороны, у ученика Сен-Симона – Огюста Конта, видевшего во всяком субъективном пра-

ве метафизическое понятие и противопоставлявшем декларации прав декларацию обязанностей. Еще резче та же идея Блага проявляется в некоторых современных консервативных течениях. “Прусский социализм” Шпенглера всецело проникнут ею: повторяя идеи Сен-Симона и Конта, Шпенглер со всей силой убежденного англофаба противопоставляет свои “истинно прусские” идеи функции, обязанности, служения – “английской” идее правового государства. Интересно, что и фашизм кладет в основу своей системы то же самое отрицание свободы и права, совершенно в духе Сен-Симона противопоставляя свободе – обязанность, праву – благо и «анархии» правового государства – порядок. Нетрудно показать, что даже характерное для социализма отрицание только “формального” правового равенства и противопоставление последнему “реального” равенства вполне разделяется консерватизмом»³.

Несложно догадаться, что сформулированный Гессеном к середине 1920-х гг. набор претензий к социальным утопиям прошлого, равно как и ко всему европейскому утопизму в целом непосредственно связан с личным опытом автора, уже сталкивавшегося с последствиями прихода тоталитарной власти. Диагноз Гессена жесток и однозначен: «Утопический максимализм коммунизма развивает внутреннюю диалектику саморазрушения и “отбрасывает действительность на более низкую ступень” не потому только, что требования не соответствуют в нем действительности, а потому, что идолопоклонство цели, догматическая уверенность в абсолютной истинности представляемого им интереса уполномочивает его игнорировать все другие возможные цели, совершенно выключая нравственный вопрос о выборе должных, дозволительных средств»⁴.

Закономерным для философа этапом на этом пути становится статья «Крушение утопизма», основное предназначение которой автор видит в том, чтобы «выяснить, что такое утопизм, в чем заключается его основная вина и в чем причина его крушения»⁵. Пагубность утопизма, развернутую критику которого Гессен предлагает на страницах «Современных записок», заключается в том, что безоговорочная вера в абсолютный идеал оборачивается по ходу его реализации в свою противоположность и ведет к самым разрушительным последствиям. По убеждению мыслителя, «утопизм непременно максималистичен: он не удовлетворяется борьбой с тем или иным видом конкретного зла, но стремится к порядку, сразу упраздняющему всякое возможное зло. Он жаждет вечного мира, полной независимости от природы, безусловной справедливости, неограниченной свободы, уничтожения всякого

насилия, не омраченного ничем счастья.

Перед лицом этого абсолютного идеала для утопизма естественно стираются все различия в окружающей его конкретной действительности: вся она есть в равной мере воплощение абсолютного зла, и то, что кажется нам в ней лучшим по сравнению с другим, на деле не только есть, по его мнению, нечто маловажное, но представляет собой наихудший вид зла, ибо зло здесь лишь наиболее лицемерно сокрылось под личиной добра. Отсюда огульное отрицание утопизмом всего того, что не есть полнота утверждаемого им самим идеала: вся история есть для него сплошное нагромождение заблуждений и ошибок, господство одного только зла. Мир должен быть перестроен совсем заново, на голом месте. Весь существующий ныне строй должен быть дотла разрушен, ибо только на развалинах старого мира может утвердиться новый беспорочный порядок. Поэтому утопизм самоуверенно догматичен: только им утверждаемый идеал истинен, и, так как он есть вся истина, то все, не разделяющие этого идеала, – или глупцы, которых надо насильно привести к собственному благу, или враги, с которыми должно беспощадно бороться. Постольку утопизм террористичен: веря в спасительность осуществляемого меньшинством насилия, он утверждает и право последнего на безусловное господство над большинством. Тем самым крайний пессимизм соединяет он со столь же беззаветным оптимизмом: мир во зле лежит, утверждает он. И вместе с тем вера его в силу Добра неограниченна: в последнем своем основании мир добр и благостен. Надо только показать людям, что есть Добро, и Добро победит зло окончательно и навеки. Поэтому война, которую объявляет утопизм лежащему во зле миру, есть война священная»⁶.

В дальнейшем антиутопическая составляющая занимает немалое место и в научном наследии Гессена, и в его концепции воспитания личности. Такова, например, статья «Борьба утопии и автономии добра в мировоззрении Ф. М. Достоевского и Вл. Соловьева»⁷ и др. Квинтэссенцией данного подхода можно считать написанное в 1949 г. эссе «Права человека при либерализме, социализме и коммунизме»⁸.

На этом фоне выглядит закономерным внимание Гессена к роману английского писателя, будущего классика британской литературы XX в. О. Хаксли (1894–1963) «О дивный новый мир» (1932), получившая со временем статус образца романа-антиутопии книга Хаксли оказывается среди немногих иноязычных художественных произведений, удостоившихся рецензии в «Современных записках». Гессен чрезвычайно чуток

к авторскому замыслу, точен и глубок в оценках. Собственно, ряд проблем, поставленных им в рецензии, современным литературоведением так и не решен и остается делом будущего. Сочетание оценки современного автора с глубоким проникновением в стоящую за ним культурную традицию делает рецензию Гессена интереснейшим памятником интеллектуальной истории XX в., по крайней мере того ее раздела, который касается крушения утопизма.

Добавим, что это еще одно яркое свидетельство того пристального интереса к современной литературе, русской и зарубежной, который Гессен сохранял на протяжении всей жизни, его поразительной способности находить опору и обоснование своих теоретических построений не только в практике повседневной жизни, но и в ее литературно-художественных интерпретациях.

С. И. Гессен

Aldous Huxley. Brave New World. London, 1932⁹

Совершенно рационализированное и абсолютно стабилизированное общество, как оно вожделеется приверженцами коммунистической утопии и их буржуазными поклонниками, – такова тема новой остроумно и глубоко написанной сатиры Гексли¹⁰. В этом «бравом новом мире» техника и рационализация «начинаются с самого начала» и проведены до самого конца. Люди здесь не рождаются, а производятся в инкубаторах. В зависимости от будущей социальной функции в реторту человеческого зародыша на определенных метрах конвейера прибавляются разные вещества, под воздействием которых из реторты «выбалтываются» в нужном для промышленности количестве альфы, беты, гаммы, дельты и т. д., физиологические и умственные качества которых точно соответствуют будущей работе этих каст стабилизированного общества. Как деторождение заменено «выбалтыванием», так «воспитание заменено «обусловливанием», в остроумном описании которого нетрудно распознать основные черты «педагогики среды» Монтеessori и советской педагогики, усыпляющей воспитанников тысячекратным повторением одних и тех же рецептов социальной мудрости.

Техника, счастье и социальность являются началами, на которых зиждется этот новый мир. Наука в нем существует лишь постольку, поскольку она нужна технике, художник заменен в нем «эмоциональным инженером», любовь – ничем не связывающими половыми наслаждениями. Заменен и алкоголь чудодейственным «сома», соединяющим все преимущества алкоголя, без всех его недостатков, с преимуществами омо-

лаживающих человека препаратов. Упразднен, разумеется, и Бог за ненадобность. Мир поклоняется Форду и обществу. Религия есть область эмоциональной техники, и функция ее возбудить до предела социальные эмоции. Вот только смерть не побеждена. Но зато преодолен страх смерти: люди умирают в великолепных «мораториях» на глазах у детей, пачками посещающих их, чтобы «привыкнуть к смерти». Проблемы будущего не существует в этом мире стабилизированного настоящего, так же, как и проблемы прошлого: истории не только не учат, но она вообще отменена. За десятью замками в библиотеке «Мирового контролера» (их десять на всю планету) консервированы документы неразумного прошлого, среди них и Библия, и Шекспир. Благотворительная цензура искусно бдит за тем, чтобы никакие вопросы не возмущали безмятежности личного и стабильности общественного строя.

Увы, абсолютного совершенства нет и в этом новом бравом мире. Даже среди элиты («альфа») оказываются неудовлетворенные: Бернард Маркс, про которого говорят, что «они добавили ему в реторту лишних два грамма алкоголя»; Гельмгольц Ватсон, сочинитель рифмованных сентенций гипнопедической мудрости. Один никак не может примириться с тем, что в новом обществе «каждый принадлежит каждому», другому наскучивает сочинять стихи без всякого содержания с одной только техникой, и он вдруг сочиняет оду Одиночеству. Появление в их обществе «дикаря» еще более обостряет положение. Джон не только вырос среди дикарей, живущих в особом заповеднике, содержанием для научных целей, но и родился от матери. Случайно попавший ему в руки затрепанный том Шекспира был его единственным чтением, и в Лондоне, куда его с матерью привозит нашедший их Бернард, Джон продолжает мыслить и чувствовать по Шекспиру, а не по правилам эмоциональной техники. Неудивительно, что отношения его с Лениной, породистым экземпляром «альфа-плюс», затягиваются в неразрешимый узел и приводят к трагическому концу.

Такова фабула повести¹¹, помогающая остроумному автору нарисовать во всех его последних достижениях мир, в котором безраздельно торжествующая техника установила окончательную стабильность. Во всей полноте своей идеологическая проблематика романа получает свое выражение в беседе, которую ведет «мировой контролер» Мустафа Монд с героями романа, отправляющимися в ссылку на «острова недовольных». «Мир теперь стабилизирован, – говорит он. – Люди счастливы; они имеют все, что хотят, и они никогда не хотят того, чего не мо-

гут получить. Они благоденствуют; они пользуются благами безопасности; никогда не болеют; не боятся смерти; они так «обусловлены», что они практически не могут себя вести иначе, чем должны себя вести. А на худой конец у них есть всегда «сома». «Надо выбирать между счастьем и свободой. Мы выбрали счастье и заплатили за него искусством, наукой, религией».

Русский читатель без труда узнает в мировом контролере современный вариант Великого Инквизитора. Что здесь мы имеем не простое совпадение, но и прямое влияние Достоевского, это видно из всего контекста. Да и не случайно эпиграфом к своей повести избрал Гексли слова Н. Бердяева о том, что «наступает время, когда образованные люди будут мечтать о средствах для того, чтобы избежать утопий и вернуться к обществу, не утопическому, менее «совершенному», но зато и более свободному». Значит, не только пятилетка, но и подлинная русская культура находит свой доступ к душе английской интеллигенции, характернейшим представителем которой является Гексли.

Примечания

¹ Sergius. [Рец. на кн.:] Ландау Г. А. Сумерки Европы. Берлин: Слово, 1923 // Современные записки. 1923. – Кн. XVI. – С. 436–444.

² Там же. С. 437–438.

³ Гессен, С. И. Избранные сочинения / С. И. Гессен. – М., 1999. – С. 240–241.

⁴ Современные записки. – 1923. – Кн. XVI. – С. 442.

⁵ Гессен С. И. Крушение утопизма / С. И. Гессен // Современные записки. – 1924. – Кн. XIX. – С. 277.

⁶ Там же. – С. 278.

⁷ Современные записки. – 1931. – Кн. XLV. – С. 271–305; Кн. XLVI. – С. 321–351.

⁸ Гессен С. И. Педагогические сочинения / С. И. Гессен. – Саранск, 2001. – С. 476 – 505.

⁹ Современные записки. – 1933. – Кн. LII. – С. 463–465.

¹⁰ Написание имен собственных, включая фамилию самого Хаксли, дается в варианте, предложенном Гессеном.

¹¹ Современное литературоведение предпочитает определять жанр рецензируемого произведения как роман, однако для Гессена этот вопрос не принципиален – относительно небольшой объем текста дает ему основания говорить о книге Хаксли как о повести.

Вступительная статья, примечания, подготовка текста к публикации О. Е. Осовского

Поступила 19.10.2011 г.

УДК 821.511.152
ББК 83.3 (2р–6Мо)

С. Н. Степин, Т. И. Кубанцев
S. N. Stepin, T. I. Kubantsev

СПОСОБЫ ВОПЛОЩЕНИЯ АРХЕТИПА «МИРОВОЕ ДРЕВО» В СОВРЕМЕННОЙ ПОЭЗИИ МОРДОВИИ*

THE WAYS OF EMBODIMENT OF THE ARCHETYPE THE «WORLD TREE» IN MODERN POETRY OF MORDOVIA

Статья посвящена исследованию архетипа «мировое древо» и способов его художественного воплощения в лирике современных поэтов Мордовии. На примере творчества В. Гадаева, С. Казнова, Ю. Скрипкина, К. Тангалычева, А. Терентьева представлен взгляд современных художников слова на данный философский, культурологический и художественно-эстетический феномен.

Ключевые слова: архетип, «мировое древо», поэзия, философская лирика, поэт, лирический герой, образ, символ, художественный мир, эстетический идеал, человек, природа, Вселенная.

The article deals with the archetype of the «World Tree» and ways of its artistic expression in the lyrics of modern poets of Mordovia. The views of modern literary artists on the philosophical, culturological, artistic and aesthetic phenomenon on the example of the works by V. Gadayev, S. Kaznov, Yu. Skripkin, K. Tangalychev, and A. Terentyev are presented in this paper.

Key words: archetype, “world tree”, poetry, philosophy lyrics, poet, lyrical character, image, symbol, artistic world, aesthetic ideal, human being, nature, universe.

Структура художественных текстов современных поэтов Мордовии явление в достаточной степени оригинальное, заслуживающее пристального внимания критики и литературоведения, так как представляет собой многогранную, образно-символическую картину мира.

В данной статье мы попытались обрисовать лишь отдельные образы-символы, так или иначе запечатленные в поэтическом творчестве мордовских художников слова, придерживаясь мысли о том, что в поэзии всякая вещь представлена в какой-либо интерпретации. Опираясь на данное утверждение, свою исследовательскую задачу мы определили как выявление индивидуально-авторской интерпретации архетипа «мировое древо» как наиболее часто встречающегося в лирике современных поэтов Мордовии, таких как Виктор Гадаев, Александр Терентьев, Камилль Тангалычев, Юрий Скрипкин, Сергей Казнов.

По мысли А. Ф. Лосева, всякая вещь «есть, безусловно, символ» [5, с. 256], следовательно, обозначенный нами архетип можно отнести

к образам-символам индивидуально-художественного пространства того или иного из обозначенных нами авторов. Однако следует добавить, что каждый настоящий художник любое из своих произведений видит «вещью, требующей всецелой отдачи поэта, и только при этом единственном условии оно (произведение) станет по-настоящему самоценным...» [1, с. 75]. Поэтому в первоочередную задачу поэта входит представление глубинной сущности явленной им вещи [1, с. 112]. Наш исследовательский интерес заключается непосредственно в ее истинном понимании и осмыслении на научно-критическом уровне. И если целью поэта является понять и донести до читателя истинную сущность вещи, то исследователь должен понять, что же заключено в тех образах-символах, которые он нам являет, ибо, по мысли А. Ф. Лосева, «всякая вещь выше своих признаков, всякая вещь есть некая абсолютная самость и что всякая вещь есть символ самой себя» [5, с. 259]. Следуя мнению философа, поэт Виктор Гадаев убежден, что образы способны являться, они видимы и слышимы, из этого следует, что внутреннее составляющее всех окружающих человека вещей является поэту в неких образах, которые в дальнейшем трансформируются им в процессе художественного творчества. Отталкиваясь от мысли о том, что

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Современный литературный процесс Мордовии в контексте новейшей русской литературы» (ГК № П381).

«символ есть синтез и тождество знания и незнания» [5, с. 261], попытаемся понять авторскую мысль, представленную им через определенный образ-символ.

Исследователи творчества Виктора Гадаева (Г. И. Горбунов, С. Г. Девяткин) не раз отмечали присутствие в художественном мире поэта такого образа-символа, как дерево, образ которого, безусловно, есть одно из величайших художественных изобретений человеческой мысли, определившего структуру целого ряда мифологических систем. Благодаря «мировому древу» человек увидел мир как единое целое и себя в этом мире как его частицу. Архетип «мировое дерево» является одной из констант всего художественного сознания. Это материал, который содержится в коллективном бессознательном, его знаки не имеют, по мнению Мартина Хайдеггера, «своего источника в отдельном индивидууме», они принадлежат «всему человечеству, как некому общему целому» [8, с. 131].

Поэтому не случайно, что одним из базовых архетипов в лирике Виктора Гадаева является образ «мирового древа», символизирующее собой древо жизни, древо познания, древо плодородия и т. д. Оно воссоединяет пространство и время, все бинарные оппозиции, демонстрирует художественное воплощение единства и развития всего сущего на земле. Именно с его помощью, по мысли автора, окружающий нас мир структурируется, обретает единство и гармонию. А мир и гармония видятся Виктору Гадаеву как продолжающееся творение. Отзвук архетипического образа-символа крепок в памяти поэта:

Вкруг дома ветлы с тополями
В снегу озябшие стоят.
Из окон желтыми снопами
Свет льется в тихий зимний сад... [2, с. 189]

Поэт стремится быть ближе к ним как хранителям жизненной силы, вечной жизни, бессмертия:

Я выйду к ветлам. Те же надо мною
И звездный ковш, и яркая звезда... [2, с. 189]

Подобные константы, по мнению поэта, не может отменить никто, они вечны, их высшее предназначение в единении людей с глубинами их прапамяти. Мотив единства человека с ней – один из ведущих в творчестве Виктора Гадаева.

Архетипическая символика поэта расширяет и мифологическое пространство, поэтому голоса, присутствующие в его метапространстве, устремляются ввысь, туда, где незримый,

но неизменно присутствующий Бог как знак бесконечности и святости. И где:

Сомненья, мысли вихрем
Мою терзают грудь.
Пчелиным роем с неба
Сияет Млечный путь [2, с. 84]

В стихотворении «Ах, что ж я не тополь?» мы видим желание поэта стать деревом, тянущимся к солнцу, частью природы, частью Вселенной. Стать тем, кем, возможно, он был в прошлой жизни. Поэт говорит о божественной сути, пришедшей из бесконечности, пропитывающей собой все то, что представляет собой жизненный круг. По мнению Виктора Гадаева, все выходит из божественной природы, все в нее же и уходит. Свое художественное пространство Виктор Гадаев усиливает архетипической символикой и с ее помощью создает образ мира, который, находясь в постоянном развитии, не утрачивает своей исконной сущности. Он движется к свету, небу, сохраняя в своей основе все чистое, высокое, несмотря на то, что:

Близок он, как сон,
Апокалипсис земной [2, с. 211].

Широко используется архетип «мировое дерево» и в творчестве целого ряда других мордовских поэтов. Поэт Александр Терентьев, к примеру, ощущая непрочность человеческой судьбы, с помощью образа дерева ищет вечное и постоянное в природе, ищет то, что могло бы служить ему опорой в жизни. «Мировое дерево» Александра Терентьева является центром мира. В этом качестве оно в стихах поэта может трансформироваться в Мировую гору, мужское или женское божество, храм, памятник, крест и т. д. Истоки терентьевской лирики в немалом обусловлены своеобразным типом художественного мышления поэта, его видением мира, восходящим к мифологическому мышлению, в основе которого лежит преклонение деревьям как вселенской памяти. В стихотворении «Сторона родная, милая!» поэт заявляет:

О, моя береза белая,
Есть любовь неодолимая
К давности твоей святой...! [8, с. 39]

Представления поэта о жизни также реализуются в символе дерева, являющегося одним из древнейших архетипических образов-символов. Лирический герой Александра Терентьева тяготеет к природе, приближается к тайнам бытия посредством понимания жизни деревьев. По мысли поэта, дерево и человек равны между

собой и это по причине того, что в поэте живет прапамять:

Под любимыми кленами,
Где когда-то мы шли,
Как полки со знаменами,
Листья все полегли... [8, с. 98]

Обращаясь к архетипу «мировое дерево», поэт Камиль Тангалычев связывает с ним основные пространственные пласты: вертикальная – небо (ветви), земля (ствол) и подземный мир (корни). По ним распределяется весь животный мир. Наверху – птицы, в середине – животные и насекомые, в самом низу – хищные животные и пресмыкающиеся. Горизонтальная плоскость у Камиля Тангалычева – страны света, времена года, части суток, цвета. «Мировое дерево», по мысли поэта, является моделью культуры в целом, своего рода «древом цивилизации», противостоящее вселенскому хаосу. Его образ у Камиля Тангалычева выступает как посредник между Вселенной, Богом, человеком и является местом их пересечения, и, таким образом, гарантирует целостный взгляд человека на мир, определение им своего места в жизни. В стихотворении «Дуб» поэт пишет:

Дуб у храма
В радостном мерцанье.
В церковь не войдет он никогда.
Ему тесны храмы мирозданья,
Не придет на исповедь туда.
Отодвинув к горизонту солнце,
Желтою листвою шелестит,
Будто всех несчастных богомольцев
В свою веру хочет обратить [7, с. 30].

На ветвях «мирового дерева» поэт изображает солнце, звезды, огни, символы небесных светил. По его ветвям можно подниматься или спускаться, из-за чего дерево уподобляется лестнице, соединяющей небо и землю. Его ветви, как струны, и ветер играет на них, порождая прекрасную мелодию. Образ поющего дерева, достаточно часто встречающийся в лирике Камиля Тангалычева, не только красивая метафора, но и глубокий мифологический символ, связывающий поэта с окружающим миром.

«Мировое дерево» один из магистральных образов-символов и в поэзии Юрия Скрипкина. Само оно символизирует дух, а листья проступают в образах старых фотографий, посланий поэта к читателю и вечности. За идеей этого образа-символа у Юрия Скрипкина порой выступают пустота, дупло, сухой сучок. Тоска как некая субстанция заполняет пространство рядом с деревом: «Дыра от сучка подо мною / Сквозит

глубиной неземною» [7, с. 62]. Листок «мирового дерева» способен нести в себе мысль о тоске и томлении, но уже преобразенных в душе поэта.

У Юрия Скрипкина, как и у Камиля Тангалычева, присутствует совмещение вертикали и горизонтали в системе двоящихся символов-образов. Рядом со статичной, бытовой в его стихах появляется иная реальность, дерево становится «мировым деревом», а его листок – страницей, символизирующей постоянные изменения во времени и пространстве. Как видим, тема «мирового дерева» у Юрия Скрипкина не исчерпывается лишь прямым обращением к образу природного дерева. Оно, скорее, символизирует вневременной дух, наполняющий ум и сердце художника тем драматизмом, который не может вместить душа простого человека. В этом противостоянии человека вечности и его же одновременного слияния с ней виден сложный мир поэзии Юрия Скрипкина, напоминающего о бесконечном противоборстве добра и зла в рамках земного и небесного пространства, хранимого «мировым деревом».

Прибегая к образу дерева, поэт Сергей Казнов раскрывает тему гибели природы. В стихотворении «Дерево липа» поэт поднимает проблему безжалостного отношения человека к ней. Поэт уверен, убивая природу, человек убивает себя. Трагичны ноты поэта:

Не было ничего – ни взрыва, ни всхлипа.
Кончилось существо – дерево липа.
Я слышал в новостях позавчерашних,
Что на твоих костях строится башня...
[4, с. 261]

Человек не может существовать вне природы, поэтому так необходимо разумное равновесие между ними, пусть иногда противоречивое, но сосуществование.

Таким образом, считаем, что архетип «мировое дерево» в рамках поэтического творчества современных авторов – это специфическая проекция некоего универсального архетипического символа, соединяющего земное и небесное, представляющее собой вечное единство духа и плоти, высокого и низкого, жизни и смерти. Архетип «мировое дерево» – это символ символов, центр стабильности и организации, порядка бытия, символизирующий чистоту, устремленность к высшему, доказывающий все большую обращенность художников слова XXI века к мифологическому мышлению.

Список использованных источников

1. Бурносова, И. В. Проблематика природных мотивов на начальном этапе эволюции мордовской лирики / И. В. Бурносова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 111–115.
2. Гадаев, В. А. В этот мир я пришел / В. А. Гадаев. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2000. – 397 с.
3. Гадаев, В. А. Мое мироздание / В. А. Гадаев. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2004. – 512 с.
4. Казнов, С. А. Цветы и звезды / С. А. Казнов. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2006. – 480 с.
5. Лосев, А. Ф. Философия, Мифология, Культура / А. Ф. Лосев. – М. : Политиздат, 1990. – 525 с.
6. Скрипкин, Ю. Б. Долина жизни / Ю. Б. Скрипкин. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2003. – 160 с.
7. Тангалычев, К. А. Ближняя деревня / К. А. Тангалычев. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2002. – 96 с.
8. Терентьев, А. Н. Заветная звезда / А. Н. Терентьев. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1998. – 144 с.
9. Хайдеггер, М. Разговор на проселочной дороге: статьи позднего периода творчества / М. Хайдеггер. – М. : Наука, 1997. – 438 с.

Поступила 26.10.2011 г.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9: 316.423.6
ББК 88.5

О. И. Ключко, Е. И. Татюшева
O. I. Klyuchko, E. I. Tatyusheva

**ГЕНДЕРНАЯ АСИММЕТРИЯ ЖИЗНЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВ
ШКОЛЬНИКОВ РАЗНОГО ВОЗРАСТА****GENDER ASYMMETRY IN LIFE PERSPECTIVES OF
SCHOOLCHILDREN OF DIFFERENT AGES**

В статье представлено эмпирическое исследование жизненных перспектив школьников разного возраста. Обнаруженная ярко выраженная гендерная асимметрия жизненных перспектив младших школьников, подростков, юношей и девушек обращает внимание на соответствие современным требованиям транслируемых норм и стереотипов.

Ключевые слова: школьники, жизненные перспективы, гендерные стереотипы, профессиональное и личностное самоопределение, сферы жизни, возрастная динамика.

In the article, an empirical study of life perspectives of schoolchildren of different ages is presented. The found out strong gender asymmetry in life perspectives of primary school age children, teenagers, adolescents, young men and girls draws attention to compliance with the modern requirements of compiled standards and stereotypes.

Key words: schoolchildren, life perspectives, gender stereotypes, professional and personal self-determination, life spheres, age dynamics.

В настоящее время радикальные преобразования во всех сферах жизни ведут за собой изменения ценностно-нормативной основы общества в целом и молодого поколения в частности. Стареющее и одновременно предъявляющее все более высокие требования к качеству человеческого капитала общество создает в сознании подрастающего поколения противоречивую картину будущего и требует осознанного построения своего жизненного и профессионального пути, невзирая на условия острой неопределенности завтрашнего дня. В то же время социальный прогресс с его демократизацией отношений полов, стиранием границ между «мужскими» и «женскими» профессиями, совместным обучением и работой изменяют и нормативные представления о мужских и женских гендерных ролях, нивелируют многие, казавшиеся раньше «естественными», различия.

Первая попытка экспериментально изучить гендерные аспекты жизненных перспектив школьников была предпринята Л. В. Поповой около 20 лет назад [5, с. 7–8]. Поэтому перед нами встает вопрос: а что хотят и видят в своей будущей жизни современные школьники? Проблема видения и восприятия своего жизненного пути учащимися особенно актуальна, так как перед юношами и девушками возникает проблема профессионального и личностного

самоопределения. Чем раньше учащиеся осознают себя «творцами» собственной жизни, тем более эффективно они осуществляют реализацию своих возможностей.

Комплексно и системно феномен жизненных перспектив изучению не подвергался и существует скорее на уровне постановки проблемы, не говоря уже о дискуссионности определения. Тем не менее значительный вклад в разработку данного явления внесли К. А. Абульханова-Славская, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, Н. А. Логинова, Л. И. Анцыферова, Т. Б. Карцева и др. Так, К. А. Абульханова-Славская, связывая понятие жизненной перспективы с концепцией жизненного пути личности, определяет ее как потенциал, возможности личности, объективно складывающиеся в настоящем, которые должны проявляться в будущем, и указывает на то, что «жизненная перспектива – это не только будущие цели, ценности, но и темп жизненного движения, оптимальность развития, возрастание активности личности. Однако наличие субъективно-психологических перспектив (устремленность в будущее, осознание будущего) еще не свидетельствует о наличии потенциала развития личности, т. е. жизненной перспективы [1].

Жизненный план формируется на основе ранних жизненных событий, впечатлений, которые соотносятся с каким-либо знакомым ребенку

сценарием, заимствованным из сказки, рассказа, истории, мифа, легенды, картины. Сценарий запускается в детском возрасте. В подростковый период он проходит стадию доработки, приобретает определенную структуру. Позднее он используется взрослым человеком для структурирования жизненного пространства, оптимального взаимодействия с окружающим миром и прогнозирования ближайшего и отдаленного будущего [6].

Наиболее сензитивным периодом жизненного самоопределения принято считать юношеский, когда происходит осознание себя, своего «Я», прояснение перспективы будущего, определение жизненных и профессиональных планов. Результаты исследования, приведенные Е. И. Головахой, убедительно свидетельствуют, что вопреки сложившимся представлениям у молодежи уже к 14–15 годам достаточно сформированы представления о своем отдаленном будущем в профессиональной, семейной и других сферах жизнедеятельности. Наряду с этим был обнаружен феномен обратной перспективы, когда отдаленные жизненные цели достаточно определены, а ближайшие жизненные планы неясны [2; 4].

Констатируемое многими исследователями изменение существующих установок и стереотипов [7], с одной стороны, способствует расширению в возможности выбора и содержанию жизненных перспектив учащимися. Но, с другой, уровень осознания и содержание жизненных перспектив подрастающего поколения, их изменение под влиянием общественных трансформаций изучены недостаточно, что и послужило основанием нашего исследования.

С целью анализа жизненных перспектив учащихся младшего школьного, подросткового, старшего школьного возрастов нами было

проведено исследование, направленное на изучение содержания и гендерного компонента жизненных стратегий, которое осуществлялось на базе средних общеобразовательных школ Саранска. Использовался метод свободного сочинения, разработанный Л. В. Поповой. Испытуемым предлагалось описать свой день через 15 (20) лет (в зависимости от возраста), результаты которого обрабатывались с помощью метода контент-анализа. Семантическими единицами в сочинениях учащихся являлись показатели наличия/отсутствия сфер жизнедеятельности (наличие мужа/жены, дети, образование, работа/карьера, материальное положение, развлечения, домашние и семейные обязанности). В результате были получены следующие данные (рис. 1 и 2).

На рисунке 1 представлено наличие сфер жизнедеятельности в жизненных перспективах мальчиков трех возрастных групп. Показатель «наличие жены» снижается от младшего школьного возраста к старшему. Показатель «дети» значительно уменьшается к старшему возрасту (от 60 до 30%). «Работа, карьера» у данных возрастных групп не изменяется при переходе от одного возраста к другому. «Образование» имеет отличительную особенность относительно данных возрастов: высокие показатели отмечаются у младших школьников, низкие у подросткового. Сфера жизни «развлечения» отличается незначительным повышением (от 46 до 50%) к старшему школьному возрасту, в отличие от «материального положения», который характеризуется значительным изменением с возрастом. Показатель «домашние и семейные обязанности» резко снижается (от 53 до 6%) при переходе к более старшему возрасту.

На рисунке 2 представлено изменение содержания жизненных перспектив девочек трех возрастных групп.

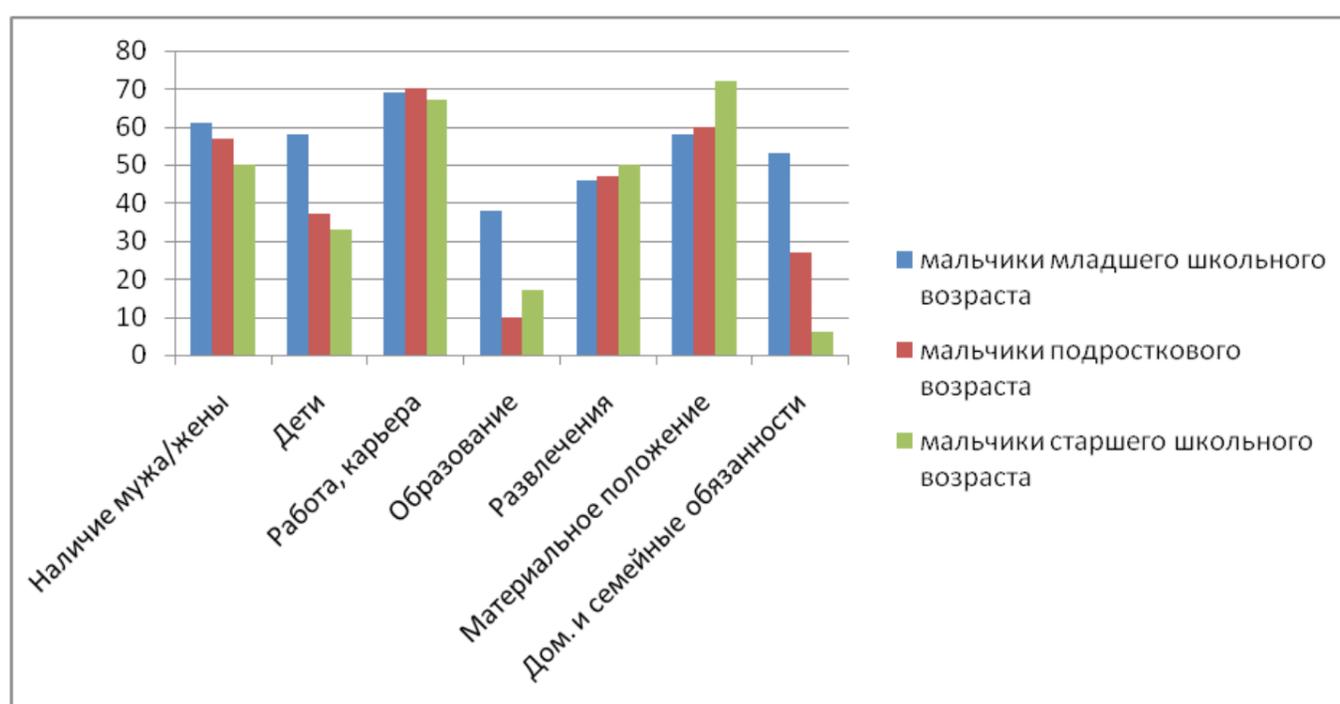


Рис. 1. Динамика содержания жизненных перспектив мальчиков разного возраста

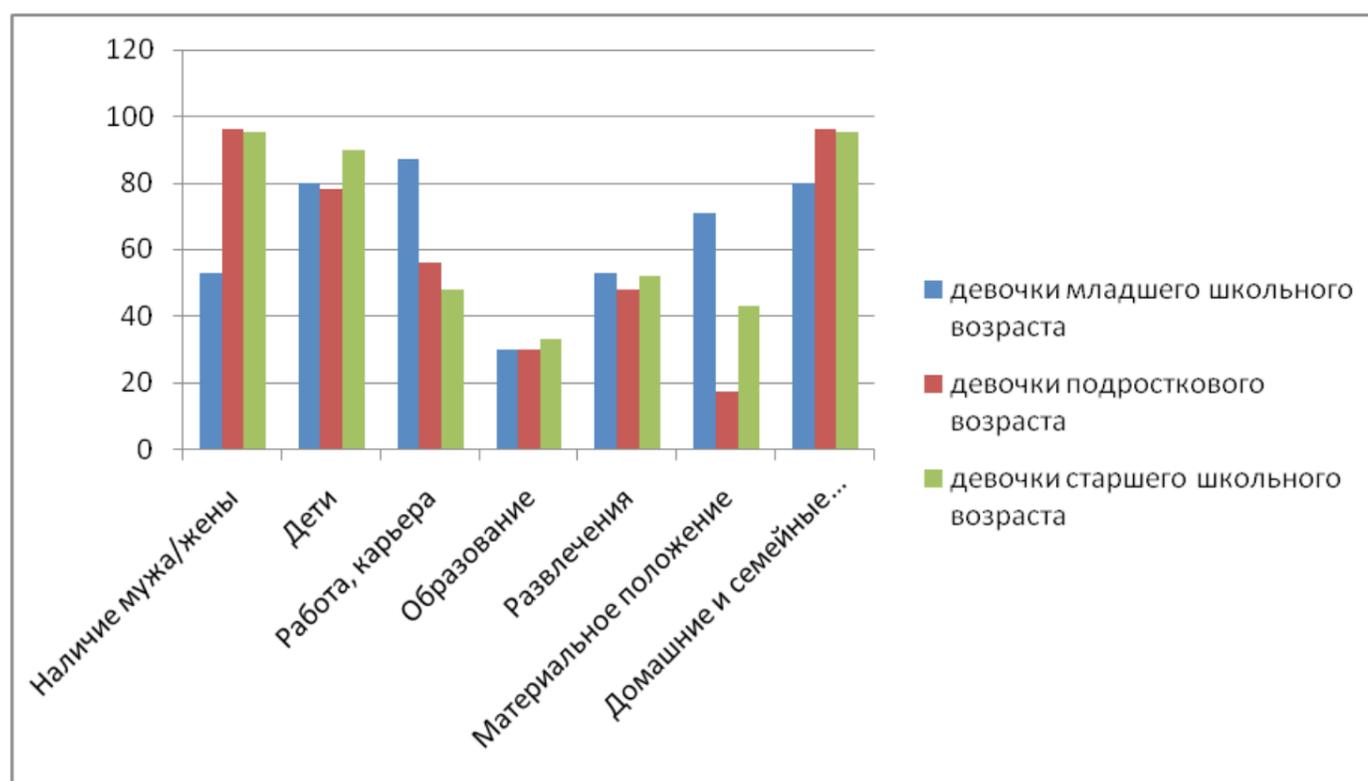


Рис. 2. Динамика содержания жизненных перспектив девочек младшего школьного возраста, подросткового и старшего школьного возраста

Показатель «наличие мужа» с возрастом у девочек повышается к подростковому возрасту и незначительно снижается к старшему школьному. Показатель «дети» отличается снижением к подростковому, и заметно повышается к более старшему (от 78 до 90%). «Карьера» отличается резким снижением от младшего школьного возраста к старшему (от 87 до 48%). «Образование» имеет низкие значения у всех девочек (от 25 до 27%). Жизненные сферы «развлечения» и «материальное положение» характеризуются низкими показателями у девочек-подростков, в отличие от других возрастных категорий. Значительным повышением с возрастом отличается такой показатель жизненных перспектив, как «домашние и семейные обязанности» (от 80 до 95%).

Качественная обработка сочинений младших школьников показала, что в своих сочинениях в распорядке дня большинство девочек (более 80%) посвятили себя уходу за детьми, приготовлению еды и обслуживанию семьи («готовлю завтрак для детей и мужа», «переделяю все домашние дела», «сначала убираться, потом заниматься с дочкой»). Лишь часть мальчиков (53%) в своих сочинениях отображали семейные и домашние дела («отвожу детей в школу», «помогаю детям с уроками», «покупаю в магазине»). В сочинениях младших школьников день описывался подробно до работы и после. Содержание работы, вид профессиональной деятельности, функциональные обязанности не раскрывались в большинстве случаев.

В своем описании будущего дня учащиеся значительное количество времени отводят развлекательным мероприятиям разного характера: от совместного просмотра интересных фильмов дома до похода в парк, рестораны, кинотеатры. Важно отметить, что у мальчиков запросы гораздо

выше, чем у девочек, которые в свою очередь описывают чаще общение со своими близкими. Младшие школьники планируют иметь двух детей к 30 годам, реже одного. Но есть небольшой процент (менее 10%) девочек, которые хотят иметь троих, и даже восьмерых детей. Именно детям в сочинениях будущего отводится большое количество времени, они также участвуют во всех развлекательных мероприятиях. («Проверю уроки у дочки», «забираю детей из садика», «провожаю дочку в школу», «читаю книгу своим детям», «купил детям шоколадки», «играть с ребенком», «иду гулять с детьми», «пошел играть в футбол с детьми», «возьму детей из детского сада»).

Проведем сравнение двух типичных сочинений:

«Встаю. Умываюсь. Приготавливаю мужу завтрак в постель. Бужу детей. Приготавливаю им завтрак. Дети поели. Намазываю им зубную щетку пастой. Провожая в школу. Подбираю мужу под костюм рубашку, галстук. Глажу мужу костюм, провожаю на работу. Одеваюсь. Кушаю, приготавливаю обед. Иду на работу. Прихожу с работы домой. Мой муж уже приготовил поесть. Я ем. Делаю с Анфисой и Максимом уроки. В свободное время я читаю или убираюсь. Мои дети ушли гулять. Я глажу им форму. Я приготавливаю моей семье ужин. Наступил вечер. Я читаю своим детям сказку. Они легли спать. Немного попозже я тоже ложусь спать» (Девочка, 10 лет).

Сочинение мальчика, 10 лет.

«Рано утром я встаю, а на столе лежит еда, которую сготовила жена. Потом я одеваюсь на работу, прощаюсь с семьей. Работаю я археологом. Мы все археологи уезжаем в разные страны и находим раскопки. Очень долго я

не бываю дома и не вижу с семьей, и когда мы находим, то, что нам нужно, уезжаем домой. К вечеру я дома. А на столе как всегда лежит еда. Я поем и лягу спать».

Все девочки рассматривают свою жизнь и работу в рамках и контексте семьи. Мы видим, что все домашнее хозяйство в планах девочек ложится на их плечи, они ориентированы в большей мере на семейные ценности. Мальчики придают значение работе и карьерному росту, заметна их отстраненная роль от жизнедеятельности семьи.

Специфической особенностью жизненных перспектив младших школьников является распределение времени. После рабочего дня в их будущем запланировано достаточно много мероприятий, при этом отход ко сну запланирован в большинстве случаев на 21.00 или 22.00.

Проведем качественный анализ сочинений подростков и приведем сравнение типичных сочинений.

«Я проснулся в 7.00, позавтракал и поехал на работу на BMW. Я буду работать в ФБР. После работы заберу детей из школы и жену с работы. Поужинаю в кругу семьи и спать» (Мальчик, 14 лет).

«Я встаю в 7.00, иду умываться. Потом начинаю собираться на работу. Перед тем, как туда поехать, я отвезу сына в детский сад. На работе я отвечаю на звонки, принимаю заказы. После работы забираю ребенка. Мы приходим домой, я готовлю мужу ужин, а сын смотрит телевизор. Потом вместе начинаем убираться. У нас будет счастливая семья, и все будет хорошо» (Девочка, 14 лет).

Описания мальчиков-подростков достаточно формальны, прослеживается недостаточная рефлексия («Встал, пошел в ванную, поел. Вышел из подъезда, сел в машину, покурил»). Более подробно свой будущий день описывали девочки, описывая все сферы жизни: работу, семейную жизнь, отдых. Также как и девочки младшего школьного возраста, большую часть дня девочки-подростки отводят в своих жизненных перспективах ведению домашнего хозяйства и семейным обязанностям: («Буду будить мужа, детей», «позже готовить завтрак и собираться на работу», «собирать моего мальчика в садик», «потом собираться сама»). Что касается семейного положения, то не все подростки отметили свой семейный статус (33%). Это значит, что учащиеся в своих жизненных перспективах видят себя как в браке, так и вне его.

Мальчики чаще и подробней, чем девочки описывали свое материальное положение («машину Феррари», «приеду на своем мерседесе», «выезжаю на bugatty», «на крыше вертолет», «поехал на BMW») и участие в развлекательных

мероприятиях («купили пиво, поехали в сауну», «уехал в клуб до утра», «вечером в парк», «полетели на Мальдивы», «пойдем в дорогой ресторан», «ездить на рыбалку», «сидеть в бане и курить кальян»).

На свое образование указывали лишь 47% подростков. Но, несмотря на это, описывались достаточно высокие должности на работе у мальчиков, такие как директор, начальник и др. Показательно, что связь между достижениями в карьере и образованием не прослеживается.

Важно отметить, что 7% подростков не смогли описать свое будущее («Я не знаю, что писать. Так как не знаю, что со мной будет через 15 лет» или «Я с трудом могу представить свою жизнь. Есть множество обстоятельств, которые не зависят от нас»). Это говорит об отсутствии представлений о себе в будущем, жизненных целях, своей самореализации в различных сферах жизни.

Жизненные перспективы старшеклассников обладают рядом особенностей. Большее значение имеют личностные потребности, занятия, вызывающие собственный интерес. В большинстве случаев поле профессиональной деятельности не уточняется, описываются лишь внешние характеристики, такие как «работать с документами», «еду в офис заниматься делами», «секретарша надоела со своими отчетами». Приведем примеры типичных сочинений.

«Я утром в 7.00 встаю на работу. Жена и дети еще спят. Я как можно тише одеваюсь и завтракаю, и еду на своем Bentley по делам. У меня свой бизнес. Поздно вечером возвращаюсь домой. Жена приготовила ужин, в холодильнике. Сама легла спать, устала ухаживать за двумя детьми» (Мальчик, 16 лет).

«Я встаю пораньше утром, чтобы приготовить завтрак мужу и детям. Позавтракав, я с мужем собираюсь на работу в офис, а дети собираются в школу. После работы с мужем мы забираем детей из школы и все вместе идем в парк, кататься на каруселях, мы после карусели ели мороженое, нам так весело и хорошо, что и не заметили, как пролетело время. Уже поздно вечером мы приезжаем домой. Я приготовила вкусный пирог, чтобы порадовать семью. После чаепития сели смотреть телевизор, нам весело и смешно. Уже ночью уложила детей спать и прочитала им сказку. Все легли спать» (Девочка, 16 лет).

Количество детей у старшеклассников ограничивается двумя. Семейное положение не отмечается в 23% случаях («мать, воспитывающая сына одна», «я не хочу иметь детей и семью», «дома никто не ждет, и я не спешу»).

Развлечения девушки связывают с совместным отдыхом и с детьми. Юноши мероприятия

подобного рода связывают с друзьями, клубами, важными встречами. Следует отметить наличие пассивных тенденций среди старшеклассников: «мы не знаем, как повернется жизнь», «пусть будет, как будет», «не очень люблю мечтать и планировать свое будущее». 4% старшеклассников к 30 годам подводят итог своей жизни («Вроде бы все цели достигнуты, значит, прожил не зря»). Это говорит о том, что временная перспектива укорочена.

Таким образом, можно выделить ряд характерных особенностей жизненных перспектив в каждом возрасте [3; 4]. Жизненные перспективы младших школьников отличаются четким представлением о собственном будущем: в сочинениях подробно описано профессиональное положение, распределение домашних и семейных обязанностей, образование, семейный статус, количество планируемых детей. Но, несмотря на конкретность, данные представления носят характер поверхностного суждения, являются формализованными, что объясняется подражанием действиям взрослых, опыту, полученному в социуме.

Особенностями жизненных перспектив подросткового возраста является выраженная потребность в социальном признании, отсутствие адекватной оценки своих реальных возможностей, низкий уровень осознания жизненных целей, преобладание внешней мотивации, наличие неадекватно высоких материальных запросов, при этом высокий уровень поставленных целей и ценностей не поддерживается собственной активностью (в профессии, в образовании).

Жизненные перспективы старшеклассников характеризуются отсутствием четких жизненных планов, неопределенностью в обеспечении жизненных целей средствами, наличием высоких запросов как в сфере материальных, так и социальных перспектив, недостаточным уровнем рефлексии возможности своего жизненного выбора, низкой самостоятельностью и готовностью к самоотдаче ради реализации своих жизненных целей.

Таким образом, жизненные перспективы школьников разного возраста характеризуются ярко выраженной гендерной асимметрией, затрагивающей ценностно-смысловую сферу личности и оказывающей значительное влияние на постановку целей, планирование будущего, собственную самореализацию. С возрастом жизненные перспективы переосмысливаются, в них нарастает неопределенность, свойственная в целом ранней юности, однако в них видны тревожные симптомы – нарастание гедонистических стремлений и материальных притязаний, снижение ориентации на семью. При этом жизненные перспективы

в любом возрасте остаются стереотипными, что явно не согласуется с реальными требованиями современного общества.

Результаты проведенного исследования по сравнению с данными Л. В. Поповой, полученными 20 лет назад, не обнаруживают существенных различий. Для девочек значимой остается семейная сфера, для мальчиков – работа и карьера. Жизненные перспективы не обладают гибкостью, традиционны, стереотипны, характеризуются малым диапазоном ролей. Это значит, что люди не видят других альтернатив, слепо следуют стереотипам, в то время как построение жизненных перспектив должно быть делом осознанного выбора.

Представляется необходимым продолжение экспериментальной работы по изучению содержания и особенностей жизненных перспектив, в том числе у студентов разных специальностей, что должно уточнить наши представления о развитии гендерных стереотипов, установок, планов на будущее молодежи в современных социально-культурных условиях.

Список использованных источников

1. Абульханова-Славская, К. А. Жизненные перспективы личности / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни : сб. ст. – М. : Наука, 1987. – С. 137–145.
2. Белугина, М. А. Психологическое содержание жизненных стратегий личности в юношеском возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Белугина Мария Анатольевна. – Ярославль, 2009. – 22 с.
3. Быстрова, Т. М. К проблеме развития ведущего вида деятельности ребенка в специальной психологии / Т. М. Быстрова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 70–73.
4. Востокова, Ю. И. Психолого-акмеологическая модель профессионального самосознания / Ю. И. Востокова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 77–79.
5. Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. В 2-х ч. / под ред. Л. В. Штылевой. – Мурманск, 2001. – 200 с.
6. Головаха, Е. И. Психологический возраст личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник // Психологический журнал. – 1983. – № 5. – С. 57–65.
7. Ключко, О. И. Методология гендерных исследований: современное состояние и актуальные проблемы: монография / О. И. Ключко. – Саранск : Рузаевский печатник, 2008. – 208 с.
8. Ральникова, И. А. Системная трансформация представлений о жизненной перспективе на переломных этапах жизненного пути / И. А. Ральникова // Сибирский психологический журнал. – 2007. – Вып. 26. – С. 36–43.
9. Римашевская, Н. М. Гендерные стереотипы и логика социальных отношений [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ecsocman.edu.ru/data/154/699/1219/Rimashevskaya.pdf>

Поступила 05.10.2011 г.

ПРИРОДА МОТИВАЦИИ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

THE NATURE OF MOTIVATION WITHIN THE CONTEXT OF PERSONALITY
DEVELOPMENT

Излагаются различные подходы к проблеме мотивации человека как наиболее значимой характеристики, определяющей его активность. Отмечается потребностный характер мотивации, так как другие источники активности можно рассматривать как видоизмененные потребности. Гомеостатическая концепция мотивации не в состоянии объяснить возрастающую активность человека и развитие его мотивационной системы.

Ключевые слова: потребности, мотивация, мотивы, гомеостатическая концепция мотивации, активность, деятельность.

The article sets forth different approaches to the problem of the person's motivation as the most significant characteristics defining their activity. It observes that motivation is highly connected with needs as other sources of activity can be considered as modified needs. The author notes that homeostatic conception of motivation can't explain an increasing human activity and their motivation system development.

Key words: needs, motivation, motives, homeostatic conception of motivation, activity.

Мотивация выступает как центральная проблема психологической науки. Являясь «ядром» психологии личности, она детерминирует особенности ее поведения, общения и деятельности – основные сферы жизни человека.

Недостаточно полная разработанность различных вопросов, относящихся к мотивации, сдерживает решение и других аспектов психологии личности. На особую значимость мотивации указывал А. Н. Леонтьев, который утверждал, что развитие сознания человека находит свое выражение в изменении мотивации деятельности [4]. Деятельность направлена на свой предмет, в качестве которого и выступает мотив.

Понимание в качестве мотива предмета или объекта потребности и деятельности у некоторых психологов вызывает возражение. Отмечается, что такое понимание мотива, во-первых, выносится за границу психического; во-вторых, человека окружает множество объектов и предметов потребности, которые мотивами не становятся; в-третьих, объекты и предметы потребности могут оставаться на уровне знания, не вызывая и не становясь побуждениями и, наконец, они могут вызывать множество различных побуждений [3, с. 19].

А. Н. Леонтьев считает, что в основе побуждения деятельности лежит не сама потребность, а предмет потребности, который, в его понимании, не находится за пределами психического. Говоря о предмете как мотиве деятельности, он имеет в виду чувственно воспринимаемый предмет. «В этой отраженной своей форме предмет и выступает в качестве

идеального, внутренне побуждающего мотива» [4, с. 192].

В настоящее время имеются различные точки зрения на характер формирования и проявления мотивации как побудительной силы человеческой активности в различных ее формах. Большинство отечественных ученых считает, что в качестве источника активности человека выступают потребности. Некоторые ученые наряду с потребностями указывают и на другие источники (интересы, цели, стремления, идеалы, убеждения, установки, чувства и т. п.) Однако нам представляется наиболее результативным потребностный подход к пониманию мотивов, поскольку названные характеристики имеют тесную связь с потребностями и многие из них отражают специфические потребности. Так, например, имеется понимание интереса не только как эмоционального проявления, но и как потребности. Отмечается, что мотивы могут быть порождены требованиями общества, приказами или просьбами. Однако требования, приказы или просьбы могут стать мотивами при условии их принятия личностью. На это указывают и другие исследователи. Кроме того, они должны проявить себя через потребности личности. Ориентируясь на потребностный характер мотивации, В. Г. Асеев пишет: «Всякое требование, выступающее для человека только как нежелательная необходимость, которую в силу обстоятельств нельзя обойти, выполняется всегда ради какой-либо потребности, выполняется как «наименьшее зло», как наилучший выход из положения» [2, с. 40].

Известно, что потребность – это «состояние организма, человеческой личности, социальной группы, общества в целом, выражающее зависимость от объективного содержания условий их существования и развития» [6, с. 270]. Потребности выступают как источники активности. Считается, что активность проявляется в процессе удовлетворения самых различных потребностей. В жизни людей чаще всего складывается такая ситуация, когда предмет потребности не совпадает с предметом деятельности. Это наглядно проявляется в различных видах деятельности, в том числе и учебной. В производственной деятельности это вызвано прежде всего общественным разделением труда, в познавательной – особенностями самого субъекта познания, его интересами, возможностями и т. д.

Существует большое многообразие потребностей, которые различаются по своему предмету (материальные и духовные) и по происхождению (естественные и культурные). Классифицируют потребности исходя из процессов обмена. Существует энергетический, предметный и информационный обмен. В связи с этим можно говорить и о соответствующих потребностях.

Психологическая природа человеческих потребностей выявляется в единстве таких ее характеристик, как предметность, динамичность, побудительность, связанная с формированием мотивирующей функции потребностей. Потребности человека в отличие от остального животного мира имеют общественно-исторический характер, их удовлетворение осуществляется человеческими способами, которые в свою очередь зависят от развития производства, культуры, общественных отношений. Однако деятельность возможна только на определенной ступени человеческого онтогенеза. Считается, что активность организма ребенка можно описать формулой «потребность-активность-потребность», то схема «деятельность-потребность-деятельность» имеет непосредственное отношение к личности человека, активно участвующей в общественной жизни и преобразующей ее.

Наличие потребности в чем-то, а значит, отсутствие соответствующего блага приводит организм, личность к напряжению, что отражается при помощи эмоции. Такое напряжение есть не что иное, как состояние потенциальной готовности человека к действиям, поступкам. Актуализируются ли действия, поступки – это зависит от внешних и внутренних условий. Одним из внутренних условий является наличие мотива. Считается, что если потребности выступают как сущность, механизм всех видов

человеческой активности, то мотивы выступают как конкретные проявления этой сущности. А. Н. Леонтьев связывает образование мотива с опредмечиванием потребности. «До своего первого удовлетворения потребность «не знает» своего предмета, он еще должен быть обнаружен. Только в результате такого обнаружения потребность приобретает свою предметность, а воспринимаемый (представляемый, мыслимый) предмет – свою побудительную и направляющую деятельность функций, т. е. становится мотивом» [4, с. 190]. Потребность у него выступает как условие, предпосылка деятельности. В отраженной форме предмет деятельности (идеально) выступает в качестве мотива. Рассматривая потребностный характер образования мотивов, А. Н. Леонтьев говорит о несостоятельности гедонистической концепции мотива. С. Л. Рубинштейн также писал: «Не стремление к счастью» (к удовольствиям и т. п.) определяет в качестве побуждения (мотива) поведение людей, их деятельность, а соотношение между побуждениями (конкретными) и результатами их деятельности определяет их «счастье, их удовлетворение, которые они получают от жизни» [7, с. 370].

Не заслуживают, на наш взгляд, внимания и гомеостатические концепции мотивации, поскольку человек постоянно стремится к активности, ставит перед собой новые задачи, не успокаивается на достигнутом результате. В поведении человека проявляется не только снятие напряжения, но и сознательное нарушение равновесия, которое, выражаясь как противоречие, выступает в качестве источника активности и развития. Активация дезактивированной системы позволяет утверждать то, что генезис, определенную динамику мотивационной системы можно объяснить не с позиции гомеостатической, а с позиции гетеродинамической модели. Конечно, активация не может быть без дезактивации, и наоборот. Единство и борьба данных противоположностей имеет место как в биологических, так и в биосоциальных системах. Но только активное состояние системы способно повлиять на ее изменение, привести к развитию ее целостности и отдельных составляющих таких, например, как мотивация. Последняя, однако, является не только результатом, конечным продуктом активированной системы, но и в свою очередь способна изменить ее.

Подобная позиция проявляется у К. Роджерса, который, рассматривая такой динамический конструкт, как тенденция актуализации, относит его к гетеростатической модели. По его мнению, данная тенденция всегда направлена к росту, интенсификации и самореализации человека. Он относил побуждения, которые обычно

относились к гомеостатическим вариантам (голод, жажда, компетенция), к гетеростатическим. Полноценно функционирующий человек всегда стремится к движению, расширению, всегда ищет возможности для актуализации своего потенциала [8, с. 555].

Однако с точки зрения морфологии термин «гетеростаз» как антоним гомеостаза не корректен. Вторая часть этого сложного слова – «стаз» (от греч. *stasis* – неподвижность) означает остановку движения, застой. Если для гомеостаза такая остановка, проявляющаяся в том, что система находится в равновесном состоянии, вполне понятна, то для гетеростаза, предполагающего движение, изменение – не вполне уместно. На наш взгляд, более обоснованно и уместно использование термина «гетеродинамическая модель мотивации».

Считается, что потребностный характер мотивации заключается в том, что потребность в самом начале проявляется как определенное эмоциональное состояние, которое затем, становясь устойчивым, обобщается, осознается, становится мотивом деятельности.

Таким образом, мотивы формируются на основе потребностей, однако было бы неверно сводить мотивы к потребностям, поскольку на основе одних и тех же потребностей у различных людей могут формироваться различные мотивы или, наоборот, на основе различных потребностей у различных людей формируются одинаковые мотивы. Данное обстоятельство говорит о том, что не только потребности человека определяют мотивы поведения. Поведение человека в большей степени определяется внутренней позицией личности или побуждениями, нежели внешними или объективными факторами. Данное обстоятельство ни в коей мере не умаляет роль внешнего, объективного, однако это внешнее, закрепившись в личности человека, играет в дальнейшем ведущую роль. Отсюда те или иные поступки, особенности поведения могут выступать в качестве средств идентификации человеческой личности, что и учитывают, например, в юриспруденции, в следственной практике.

Известно, что универсальным свойством психики и всех ее проявлений является отражение. Благодаря данному свойству внешние детерминанты могут вызвать активность живых существ, но и сама активность человека способна изменить окружающую действительность. В результате активной деятельности внешние детерминанты как бы запечатлеваются в психике и могут в дальнейшем в результате волевой активности вызывать произвольные действия.

В настоящее время выделяют два вида активности. Первый – это произвольная актив-

ность, которая проявляется благодаря наличию определенной ситуации, второй – произвольная активность, возникающая благодаря тому, что побуждение к деятельности находится в самой личности и внешние обстоятельства не имеют решающего значения.

Если произвольные действия человека всегда мотивированы, то произвольная активность может и не иметь в своей структуре ярко выраженных мотивов. Однако и здесь, на наш взгляд, они присутствуют, но степень их осознанности очень низка, так как при этом в большей мере проявляют себя автоматизмы, стереотипы поведения. Формирование навыков и автоматизмов ранее осуществлялось в большей степени осознанно, и в структуре деятельности присутствовали мотивы, которые в дальнейшем редуцировались. Мотивы формируются не только непосредственно, отражая потребности человека, но и опосредованно. Основным средством при этом выступает воспитание как целенаправленное воздействие на формирование определенных качеств личности, ее потребностей. «Отражая потребности, мотивы не предопределены ими фатально. Мотивы поведения и деятельности человека специфичны и изменчивы. Их развитие происходит под влиянием как окружающей действительности, так и целенаправленных воспитательных воздействий» [3, с. 44].

В. И. Ковалев, рассматривая мотивы поведения и деятельности, считает, что они несводимы к таким психологическим явлениям, как установка, эмоция, цель, влечение, желания и др. По его мнению, психические состояния также не могут выступать в качестве мотивов, в отличие от которых они более кратковременны. Вызывает сомнение и отождествление мотивов с отношениями, так как они есть следствие мотивированности. Мотив – причина того или иного отношения. В своей работе В. И. Ковалев показывает связь мотивов с различными психическими явлениями, он относит их к свойствам личности, тесно связанными с такими образованиями, как направленность и целеустремленность.

Мотивы также тесно связаны с интеллектуальной, волевой, эмоциональной сторонами психики. «Интеллектуальное» влияет на содержательную, а «эмоциональное» и волевое в большей степени определяют регуляцию динамической стороны мотивации. Между мотивами и действиями не существует однозначной зависимости. Выявлено, что сильная мотивация может и не вызвать действия, поскольку в их возникновении и регуляции большую роль играют интеллектуальные и эмоционально-волевые компоненты. Поэтому результативность учебно-воспитательного процесса, например, зави-

сит от сформированности ее потребностно-мотивационной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер.

Мотивы связаны со всеми структурными характеристиками человека: способностями, характером, темпераментом (психологическими свойствами, состояниями, процессами). С одной стороны, связь выражается в том, что мотивы оказывают регулирующее влияние на эти образования, а с другой – сами испытывают на себе их воздействие.

Регулирующее влияние поведения человека осуществляется через побуждающую, направляющую и регулирующую функции мотивов. Нам думается, что большое место в мотивации поведения должно уделяться антиципирующей (предвосхищающей) функции, поскольку поведение человека представлено взаимодействием всех трех пространственно-временных характеристик. Кроме того, «...поведение человека в пространственно-временном континууме предстает перед нами как континуум больших и малых результатов с неперенной оценкой каждого из них с помощью обратной афферентации» [1, с. 41]. Особенность антиципации заключается в том, что она может проявляться как в направлении от настоящего к будущему, так и в противоположном направлении [5, с. 212]. Психическая деятельность при этом, изоморфно отражая пространственно-временной континуум, значительно свернута во времени.

Достаточное внимание сфере мотивации уделяет грузинский психолог Д. Н. Узнадзе. Он обращается к сфере мотивации и рассматривает ее с позиции установки. Д. Н. Узнадзе, исследуя особенности волевого поведения, считает, что в его основе лежит мотивация – период, предшествующий волевому акту. Для понимания определенной активности человека он вводит понятия актуальной и возможной потребностей. В основе реализации актуальной потребности, по его мнению, лежит импульс. Таковую реализацию возникшей необходимости он называет обслуживанием, в отличие от удовлетворения возможной потребности, где существенную роль играет трудовая деятельность. Мотивацию он связывает с волевой, произвольной деятельностью. Возникновение мотивации в процессе волевой деятельности может быть значительно отсрочено от времени. Единым как в произвольной, так и непроизвольной деятельности является наличие установки – своего рода пускового механизма той или иной деятельности.

Основное отличие произвольной деятельности от непроизвольной состоит в том, что первой предшествует значительный период поиска определенной установки, сложившейся у человека. В нем заключается смысл мотивации. При удовлетворении актуальных потребностей, и прежде всего витальных, латентный период очень незначителен в отличие от удовлетворения возможных потребностей (гностических, эстетических, эмоциональных). Это, по видимому, одно из основных различий между человеком и остальным животным миром. Однако такое упрощение было бы, вероятно, не совсем правильно, поскольку происходят постоянная смена и развитие потребностей, в том числе и витальных, для удовлетворения которых необходима определенная отсроченность. Конечно, в научном плане можно говорить и об относительно снятых видах деятельности (произвольной и непроизвольной) и соответственно подводить под них вышеописанную базу. Однако в реальной жизни таких чистых видов деятельности не существует, и поэтому проблема мотивации и установки приобретает более сложный механизм взаимодействия, что, на наш, взгляд, является проблемой дальнейших научных изысканий.

Список использованных источников

1. Анохин П. К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональных систем / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1978. – С. 7–26.
2. Асеев, В. Г. Проблемы мотивации и личность / В. Г. Асеев // Теоретические проблемы психологии личности. – М., 1977. – 212 с.
3. Ковалев, В. И. Мотивы поведения и деятельности / В. И. Ковалев. – М. : Наука, 1988. – 232 с.
4. Леонтьев, М. М. Деятельность. Сознание. Личность / М. М. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – С. 103.
5. Ломов, Б. Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. А. Сурков. – М. : Педагогика, 1980. – 279 с.
6. Психологический словарь / В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Б. Ф. Ломов [и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.
7. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн // Методические и теоретические проблемы психологии. – М., 1969. – С. 48–50.
8. Теория личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 607 с.
9. Узнадзе, Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М. : Наука, 1966. – 466 с.

Поступила 18.01.2012 г.

УДК 796.01: 159.9
ББК 88.43

А. В. Тимушкин
A. V. Timushkin

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФИЛАКТИКИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ДОПИНГА В СПОРТЕ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF DOPING PREVENTION IN SPORT

В статье говорится о важности проблемы допинга в спорте. Показана роль педагогической и психологической составляющих в профилактике допинговой зависимости. Представлен комплекс психолого-педагогических диагностических методик для изучения особенностей применения допинга спортсменами.

Ключевые слова: допинг, тренировка спортсменов, психологическая подготовка, профилактика, диагностические методики.

This paper covers the importance of the doping problem in sport. The role of psychological and pedagogical aspects of prevention of doping addiction is shown. A set of psychological and pedagogical diagnostic methods aimed at studying the features of using doping by sportsmen is given.

Key words: doping, sportsmen training, psychological training, prevention, diagnostic methods.

Постоянный рост спортивных результатов, интенсификация тренировочного процесса на пути спортивного совершенствования, повышение тренировочных нагрузок и психической напряженности предъявляют высокие требования организму человека. Это вызывает необходимость поиска новых средств, способствующих повышению сопротивляемости организма к факторам внешней среды, устойчивости к физическим и нервным перенапряжениям, ускорению восстановления и повышению спортивной работоспособности. Одними из основных направлений в решении обозначенных задач являются педагогическое, психологическое и медико-биологическое. Спортивная фармакология тесным образом связана с проблемой употребления допинга в системе тренировочно-соревновательной подготовки. Исследование данной проблемы осуществляется в рамках научно-исследовательского проекта «Допинг как феномен искаженной самодетерминации молодых спортсменов: системный анализ, пути профилактики», осуществляемого при финансовой поддержке РГНФ (проект № 11-06-00685а). Тяжелые осложнения вплоть до смертельных исходов, имеющие место в 60–70-х годах в велоспорте, тяжелой атлетике, плавании, гребле, легкой атлетике и других видах спорта, вывели употребление допинга в число важнейших проблем, направленных на сохранение здоровья спортсменов. Международный Олимпийский комитет, Международные спортивные федерации пришли к запрету ряда групп препаратов,

созданию Международной комиссии для борьбы с допингами и введению допинг-контроля на соревнованиях. Всемирное антидопинговое агентство каждый год издает запрещенный список препаратов для спортсменов и новые версии стандартов для тестирований и терапевтических исключений. Запрещено применение возбуждающих средств (т. н. стимуляторов) разных групп и классов, наркотиков, анаболиков, обезболивающих средств, мочегонных средств, пептидных гормонов и их производных. Введены также ограничения на употребление алкоголя, кофе, местноанестезирующих средств и бета-блокаторов. В то же время запрет допингов не означает исключения применения биологически активных, малотоксичных лекарственных средств в спорте для профилактики физического и нервного перенапряжения, ускорения восстановления, стимуляции адаптационных процессов к внешним факторам.

В Российской Федерации профилактикой и допинг-контролем охвачены в основном спортсмены национальных сборных команд и их ближайший резерв. Педагоги-тренеры практически не уделяют внимания профилактической работе с молодыми спортсменами на этапах начальной и углубленной специализации. В то же время результаты исследований, проводимых в этом направлении, показывают, что при выборочных обследованиях число положительных проб среди юниоров растет, что вызывает серьезные опасения за здоровье молодых спортсменов.

В связи с проведением XXII Олимпийских игр в г. Сочи в 2014 году данная проблема является особенно актуальной. Основной целью Олимпийских игр является пропаганда олимпийских идеалов по соблюдению спортивной этики, разработка мер по сохранению здоровья спортсменов. В связи с этим организация разъяснительной работы среди занимающихся детским спортом должна стать одной из приоритетных государственных мер по профилактике употребления допинга. Необходимо предпринять все возможные усилия, чтобы предотвратить употребление допинга на ранней стадии спортивной карьеры.

Основной причиной широкого распространения допинга в современном спорте является убежденность многих тренеров и спортсменов в том, что без применения запрещенных веществ и методов невозможно достичь серьезных спортивных результатов. Существующая система допинг-контроля в значительной степени ограничивает масштабы применения спортсменами запрещенных веществ и методов, в основном в спорте высших достижений. Однако кардинально проблему допинга в современном спорте она не решает [5]. Уровень современного спорта и огромные нагрузки, выполняемые спортсменами на уровне, близком к пределу физиологических возможностей организма, невозможны без медико-биологической поддержки функциональных систем организма, без использования лекарственных препаратов. Зачастую дополнительным фактором, снижающим адаптационные возможности организма, является десинхронизация, вызванная переездами в иные часовые пояса или тренировка и соревнования в условиях средне- и высокогорья. Эти причины также являются обоснованием применения допингов.

В то же время существует большое количество исследований, посвященных влиянию естественных адаптогенов (женьшень, родиола розовая, элеутерококк и др.), а также витаминных препаратов на работоспособность и восстановительные процессы спортсменов. Так, Р. Сейфулла создал 10 препаратов, которые не являются запрещенными и приносят пользу спорту. В отличие от допингов, искусственно стимулирующих работоспособность организма за счет активации его внутренних резервов и снятия охранительного торможения, эти фармакологические средства направлены на восполнение затраченных при нагрузке резервов, без стрессов и резко возбуждающего действия [5].

Допинги могут вызывать у спортсмена элементы психологической, психической и физической зависимости. Полное прекращение

приема стимулирующих веществ часто сопровождается депрессией, что рассматривается как проявление психической зависимости от применяемых препаратов. Этот факт переводит проблему употребления запрещенных в спорте медицинских препаратов из медицинской плоскости в психологическую и вызывает вопросы необходимости выявления психологической зависимости и предрасположенности к применению допинга. В связи с этим один из путей решения допинговой проблемы в спорте видится нам в сфере психологической подготовки спортсменов. Включение психофизических тренировок в процесс подготовки спортсменов, формирование у них навыков психологического самоконтроля может явиться альтернативой допинговой зависимости.

При решении вопросов организации и методики спортивных тренировок и соревнований большое значение придается изучению личности спортсмена. В связи с этим начальный этап процесса, направленного на профилактику употребления допинга молодыми спортсменами должен включать:

- углубленный теоретический анализ проблемы установления специфики искажения процесса самодетерминации при приеме допинга молодыми спортсменами;
- подбор педагогических и психологических методик, разработку инструментария с целью изучения особенностей применения допинга в тренировке спортсменов и развертывания процесса самодетерминации;
- подбор методик оценки функционального состояния спортсменов.

Предлагаемый нами комплекс психолого-педагогических диагностических методик включает: методику «Шкала базовых убеждений» (Р. Янов-Бульман); методику «Жизнестойкость» (Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова); диагностику волевого потенциала личности; ОПРОСНИК ЛОПДС (Личная оценка проблемы допинга в спорте); оценку индекса напряжения регуляторных систем организма (Р. М. Баевский); методику измерения стресс-толерантности (Б. С. Рашелл).

Опросник «Шкала базовых убеждений» разработан в рамках когнитивной концепции базовых убеждений личности. В соответствии с ней одним из базовых ощущений нормально человека является здоровое чувство безопасности, основанное на трех категориях базовых убеждений, составляющих ядро нашего субъективного мира: вере в то, что в мире больше добра, чем зла; убеждении, что мир полон смысла; убеждении в ценности собственного «Я» [2].

Тест «Жизнестойкость» представляет собой адаптацию опросника Hardiness Survey, разработанного американским психологом Сальваторе Мадди и позволяет найти ответ на вопрос: какие психологические факторы способствуют успешному совладанию со стрессом и снижению (или даже предупреждению) внутреннего напряжения? По данным исследований, жизнестойкость оказывается ключевой личностной переменной, опосредующей влияние стрессогенных факторов на соматическое и душевное здоровье, а также на успешность деятельности [6]. Диагностика волевого потенциала личности позволяет оценить уровень морально-волевых качеств и в частности волевой составляющей спортсмена [4].

ОПРОСНИК ЛОПДС представляет собой авторский педагогический опросник, позволяющий дать личную оценку проблемы допинга в спорте. Он включает подборку утверждений, отражающих широкий спектр мнений по вопросам применения допинга в современном спорте, присутствующих в спортивных сообществах, на официальных сайтах спортивных федераций и клубов, на страницах спортивных изданий и т. д. Все утверждения сгруппированы в четыре блока:

– шкала принятия антидопинговых законов и антидопинговой пропаганды (ее целей и методов);

– шкала предрасположенности к принятию установок и мифов допинг-лигитимирующей субкультуры;

– шкала принятия / непринятия личной ответственности за последствия применения запрещенных химических препаратов;

– шкала ориентации на применение естественных разрешенных методов стимуляции организма.

Отношение к представленным утверждениям выражается степенью согласия (от

«полностью согласен», до «полностью не согласен»).

Индекс напряжения регуляторных систем организма (ИН), основанный на расчете статистических характеристик сердечного ритма, отражает соотношение нервных и гуморальных факторов регуляции сердечного ритма и характеризует степень адаптации организма к условиям внешней среды и физическим нагрузкам [4].

Тест стресс-толерантности позволяет проводить субъективную оценку уровня стресса, испытываемого спортсменом и выделение факторов, ведущих к возникновению стресс-реакций. Точное определение симптомов стресса, испытываемого спортсменом, позволяет оценить характер и интенсивность эмоциональных переживаний.

Список использованных источников

1. Баевский, Р. М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии / Р. М. Баевский. – М. : Медицина, 1979. – 298 с.

2. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М. : Смысл, 2006. – 63 с.

3. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. – М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2003. – 112 с.

4. Рашелл, Б. С. Методика измерения стресс-толерантности у спортсменов высокого класса / Б. С. Рашелл // Стресс и тревога в спорте. – М. : Физкультура и спорт, 1983. – С. 125–135.

5. Фармакология спорта / Н. А. Горчакова, Я. С. Гудивок, Л. М. Гунина [и др.] ; под общ ред. С. А. Олейника, Л. М. Гуниной, Р. Д. Сайфуллы. – К. : Олимп. лит, 2010. – 640 с.

6. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

Поступила 02.02.2012 г.

ИСТОРИЯ

УДК 27:28+94(100) "05/..."

ББК 86

*Р. В. Кауркин, А. В. Мартыненко**P. V. Kaurkin, A. V. Martynenko***ОБРАЗ ИДЕАЛЬНОГО ПРАВИТЕЛЯ
В ХРИСТИАНСКОЙ И МУСУЛЬМАНСКОЙ ТРАДИЦИИ
СРЕДНИХ ВЕКОВ И НОВОГО ВРЕМЕНИ****THE IMAGE OF AN IDEAL GOVERNOR
IN THE CHRISTIAN AND MUSLIM TRADITION
OF THE MIDDLE AGES AND THE NEW TIME EPOCH**

В статье анализируется формирование образа идеального правителя в интеллектуальных традициях христианства и ислама. Рассматривается эволюция данного образа в течение Средних веков и Нового времени.

Ключевые слова: католическое христианство, православное христианство, протестантизм, ислам, правитель, идеал.

In the article, the formation of the image of an ideal governor in the intellectual traditions of Christianity and Islam are being analyzed. The evolution of this image during the Middle Ages and the New Time epoch is being considered.

Key words: Catholic Christianity, Orthodox Christianity, Protestantism, Islam, governor, ideal.

Понятие идеала является важнейшим конструктивным элементом сознания, а образ идеального монарха концентрирует в себе весь спектр политических, социальных и эстетических идеалов общества. Рассматриваемый вопрос приобретает роль некоей лакмусовой бумажки, определяющей уровень политической зрелости и специфику мировоззрения того или иного народа.

Дискурс идеального правителя активно разрабатывался в русской православной культуре. Например, историк В. В. Сиповский писал: «Авторы русских романов XVIII в. охотно рисовали образы хороших и образцовых царей и, в противоположность им, дурных. Чаще всего этот идеальный царь, представленный "отцом" своих подданных..., "другом народа"» [5, с. 25–26].

Ответ на вопрос, насколько данный литературный идеал был близок к политическим общественным умунастроениям того времени, мы находим в «Слове» Московского митрополита Платона, произнесенном им в день первоверховных апостолов Петра и Павла и тезоименитства наследника Российского престола Павла Петровича в 1769 г.: «Мы здесь разумеем зависимость от правления мудраго, правосуднаго и человеколюбиваго, где уста невозбранно говорят истину...; где беззаконие истребляется с сожалением лица согрешившаго, но с большим сожалением общества, дабы его покой чем нарушен быть

не мог; где слабость находит прощение и исправление; где молчит одна неправда; где прячется хитрость и ласкательство; словом: где действует благая совесть, и страх или паче любовь Божия» [3, с. 187–188].

Рефреном во многих произведениях православных авторов России второй половины XVIII в. проходит мысль о том, что тот правитель, который будет руководствоваться в своем правлении перечисленными выше принципами и являться воплощением упомянутых качеств, без сомнения, будет восприниматься своими подданными как «образ Божий на земле» и будет велик «величеством своих душевных доброт», и тогда весь народ будет «единым семейством, единой мыслью и единым сердцем» [5, с. 255, 247].

Необходимо отметить, что, несмотря на уникальность некоторых нюансов в создании образа идеального правителя русской общественной мыслью XVIII в., оно в целом развивалось в общем русле западноевропейского Просвещения. основополагающие идеи Вольтера, Руссо, Дидро, Гельвеция и многих других французских просветителей оказали большое влияние на творчество русских мыслителей того времени.

Более того, мы можем проследить схожесть русских трактовок идеального правителя с аналогичными концепциями английской просветительской мысли, находившейся, как известно, под мощным влиянием протестантизма.

Например, Р. Стил полагал, что правитель должен быть прежде всего «хорошим человеком, во все вникающим и связанным священной клятвой в том, что врученная ему власть будет направлена на служение обществу» [2, с. 78–79].

Данная проблема привлекала внимание и итальянских католических мыслителей. Так, картину государства, управляемого мудрым правителем, где царит мир и порядок, а жители имеют средний достаток (так как богатство развращает людей, бедность же делает их недовольными), рисует в своих «Сообщениях с Парнаса» Траяно Боккалини [8, с. 293–294].

Знаменательно, что и русская средневековая литература, создавая образ идеального правителя, высказывается в подобном ключе. В «Слове о князьях» XII в. читаем: «Давыд Святославович... Если кто кривду какую ему чинил из братьев, он вину на себя перелагал. Когда крест кому целовал, крепко держал слово. Когда кто нарушал целованье крестное, он и тогда клятвы не преступал, никого не обижал и зла не творил» [6, с. 341].

Даниил Заточник в «Молении», адресованном князю Ярославу Владимировичу, так представляет нам свое видение образа достойного правителя. «Да не будет сжата рука твоя, княже мой, господине, на подавание бедным: ... Господине мой! Не лиши хлеба нищего мудрого, не вознеси до облак глупого богатого. Ибо нищий мудрый – что золото в грязном сосуде, а богатый разодетый да глупый – что шелковая подушка, соломой набитая» [6, с. 389–395].

В имперский период отечественной истории, в частности в XVIII столетии, идеи «служения государю» в идею «служения Отечеству» еще более усилили интерес к проблеме идеального государя, что нашло свое воплощение в работах Симеона Полоцкого, Юрия Крижанича, Кариота Истомина и др.

С. Полоцкий наделял образ монарха всеми чертами совершенного человека: благочестием, кротостью, добротой, доблестью, справедливостью и т. д. Подданные для него были детьми, и он управлял ими по-отечески [7, с. 32].

К. Истомин в «орации» 1692 г. призывал царя, чтобы он, как «Анфракс» в «злате искусоратства или как врачество в аптеке гражданства, просветил мир этой правдою, увеселил милостыню, защитил мудростью и укреплял мужеством» [7, с. 34–35].

Нечто похожее мы обнаруживаем и в исламской культурной традиции. Образ идеального правителя изначально был связан с личностью пророка Мухаммада. Ислам рассматривает Мухаммада как совершеннейшего

человека (араб. «акмаль аль-кумаль» – «совершеннейший из совершенных»).

Типичной в этом отношении является трактовка образа пророка Мухаммада, данная современным турецким богословом Фетхуллахом Гюленом: «Нет ни одного свидетельства того, чтобы он кого-то обманул, предал или не исполнил обещание. Никто, даже его враги не могут предъявить ни одного такого факта. И даже самые ярые его противники называли его не иначе как Мухаммад аль-Амин — Мухаммад, достойный полного доверия» [1, с. 257].

Согласно исламской традиции, пророк Мухаммад полностью соответствовал образу идеального мусульманина, который он сам обрисовал весьма емко и кратко: «Мусульманин – это тот, кто не причиняет другим вреда своим языком и своими руками» [4, с. 30].

Этот сакральный статус, предполагавший восприятие правителя подданными как «тени Аллаха на земле», сохранялся даже в эпоху колониализма, когда большинство мусульманских стран оказались в униженной зависимости от европейских держав.

Переосмысление традиционных концепций власти и образа идеального правителя в исламской интеллектуальной культуре приходится на вторую половину XIX в.

Так, свое видение данной проблематики предложил крупнейший представитель мусульманского модернизма, просветитель и общественный деятель Джемаль ад-Дин аль-Афгани.

Общественно-политическая деятельность Джемаль ад-Дина аль-Афгани приходится на последнюю треть XIX в., то есть фактически на канун эпохи «пробуждения Азии». Возможность противостоять экспансии колониальных держав Джемаль ад-Дин аль-Афгани видел в политическом и идеологическом объединении мусульманских держав под знаменем ислама. В связи с этим аль-Афгани предъявлял довольно жесткие требования к правителям, обязывая их подчиняться интересам общества: Согласно доктрине Джемаль ад-Дина аль-Афгани, в объединении мусульман существенную роль должен был сыграть «праведный» правитель [9, с. 15–19].

В целом, на наш взгляд, можно констатировать, что, несмотря на некоторую идеологическую эволюцию представлений об идеальном правителе в христианстве и в исламе, в частности – попыток актуализировать эти представления, адаптировать их к современности в то или иное время, в своей нравственно-религиозной основе они остаются неизменными до настоящего времени.

Список использованных источников

1. Гюлен, Фетхуллах. Жизнь и исламская вера / Фетхуллах Гюлен. – М. : Новый Свет, 2006. – 400 с.
2. Лапутина, Т. Л. Теория конституционной монархии в раннем английском Просвещении // Монархия и народовластие в культуре Просвещения. – М. : Наука, 1995. – 238 с.
3. Платон (Левшин), митрополит Московский. Из глубины возвах к тебе, Господи / митрополит Московский Платон (Левшин). – М. : Паломник, Русский дом, 1996. – 350 с.
4. Сахих аль-Бухари. Мухтасар (Полный вариант). Сборник Сунны Пророка богослова IX века аль-Бухари / под ред. Абу-ль-‘Аббаса Ахмада бин ‘Абд ал-Латифа аз-Зубайди. – М. : Умма, 2003. – 959 с.
5. Сиповский, В. В. Политические настроения в русском романе XVIII в. // Известия Отделения русского языка и словесности Императорской Академии наук. – СПб., 1904. – Т. IX. Кн. 4 – С. 230–267.
6. Слово о князьях // Памятники литературы Древней Руси: XII век. – М. : Художественная литература, 1980. – 704 с.
7. Черная, Л. А. От идеи «служения государю» к идее «служения Отечеству» в русской общественной мысли второй половины XVII – начала XVIII в. / Л. А. Черная // Общественная мысль: Исследования и публикации. Вып. 1. – М. : Наука, 1989. – 256 с.
8. Чиколини, Л. С. Социальная утопия в Италии XVI – начала XVII вв. / Л. С. Чиколини. – М. : Наука, 1980. – 392 с.
9. Choueiri, Y. Islamic Fundamentalism / Y. Choueiri. – Boston : Twaine, Cop., 1990. – 178 p. (англ.).

Поступила 08.02.2012 г.

УДК 947.081.1 (Р473.98)
ББК 63.3 (2Р354–2П)

*А. В. Первушкин
А. V. Pervushkin*

**РЕШЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ В ПЕНЗЕ
ПОСЛЕ ПРОВЕДЕНИЯ ГОРОДСКИХ РЕФОРМ ПОСЛЕДНЕЙ ТРЕТИ XIX в.**

**SOLVING SOCIAL PROBLEMS IN PENZA AFTER CARRYING OUT CITY REFORMS IN
THE LAST THIRD OF THE XIX CENTURY**

Статья освещает деятельность Пензенской городской думы в сфере здравоохранения, а также ее борьбу с девиантным поведением в городе. В статье были подвергнуты анализу архивные документы, раскрывающие новые стороны работы городской думы. Особенно в статье акцентируется внимание на взаимоотношениях между городской думой и губернской администрацией.

Ключевые слова: Пенза, городские реформы, городская дума, здравоохранение, эпидемии, девиантное поведение.

The article covers the Penza City Duma activity in public health sphere, as well as its struggle against the deviant behavior in the city. The archive documents revealing new aspects of the City Dumawork are analyzed. The author of the article pays a special attention to mutual relations between the City Duma and province administration.

Key words: Penza, city reforms, the City Duma, public health, epidemics, deviant behavior.

Реформы 1860-х гг. коренным образом изменили ситуацию в стране и положение горожан в частности. В стране была предпринята попытка отказа от сословности и перехода к гражданскому обществу. В свете этих нововведений Городовые положения 1870 и 1892 годов четко очертили круг обязанностей город-

ских дум и их компетенцию по основным вопросам городской жизни. В статье мы не будем подробно останавливаться на социальном составе и избирательной системе, которая вступила в силу с их принятием. Обратим внимание на ту сферу деятельности городских дум, которая менее всего была скована губернской и

центральной властью, а именно на решение социальных проблем.

Пензенское городское самоуправление уделяло особое внимание проблемам санитарного состояния города и его медицинского обслуживания. В последней трети XIX в. в Пензе был зафиксирован ряд случаев появления заразных болезней (холера, оспа, дифтерит), которые приводили к общегородским эпидемиям.

Часто при решении проблем, связанных с предотвращением эпидемий, городской думе приходилось взаимодействовать с губернской администрацией и земством, так как их помощь в отдельных случаях была жизненно необходима. Так, в 1871 г. городская дума по предложению губернатора Н. Д. Селиверстова учредила санитарную комиссию, которой предстояло выработать меры по предотвращению заболевания среди горожан [1]. Несмотря на предупредительные меры, холеры избежать не удалось. Городской думой были опубликованы санитарные рекомендации для жителей, а сам город был разделен на восемь участков с врачом и фельдшером в каждом. Были наняты специальные рабочие для проведения санитарной дезинфекции и очистки общественных отхожих мест. Для оказания помощи заболевшим на городские средства были открыты три временные холерные больницы, рассчитанные на 30 кроватей [2]. Еще одной мерой, необходимой для прекращения холеры, стало закрытие скотобоен на правом берегу реки Суры, так как отходы выбрасывались прямо на улицу. Вскоре эпидемия пошла на спад, и дума приняла решение о закрытии холерных больниц. Таким образом, только общими усилиями города и губернских властей удалось избежать широкого размаха эпидемии. Как результат проделанной работы, Пензенская городская дума получила высочайшую благодарность императора Александра II.

В 1882 г. в Пензе произошла крупная вспышка дифтерита, заставившая городское управление действовать в спешном порядке. Дифтерит являлся опасной заразной болезнью, вызывавшей скоротечную смерть. По заключению пензенских врачей, для успешной борьбы с болезнью требовалось немедленное изолирование пациентов в особое продезинфицированное помещение. Губернская больница была переполнена, да и помещать в нее больных дифтеритом было опасно, так как они могли заразить больных из других отделений. В итоге: пять человек, находящихся в разных отделениях больницы, заболели дифтеритом, а один из них умер [3]. Городская дума для скорейшего предотвращения этой эпидемии в апреле 1882 г. на углу

улиц Тамбовской и Дворянской (ныне ул. Красная), в бывшем казарменном здании, открыла городскую дифтеритную больницу. Расходы на ее устройство составили 3045 рублей 35 копеек. Со времени открытия больницы в ней находилось на лечении 102 дифтеритных больных, из которых 72 пациента вылечились [4]. В целом в Пензе эпидемия дифтерита длилась, почти не ослабевая, более года. В этот период Пензенская городская дума оказывала все необходимое для скорейшего излечения горожан, даже несмотря на постоянный дефицит денежных средств в городском бюджете.

Совместная работа городской думы и губернских властей для предупреждения эпидемических болезней не ослабевала и после реформы 1892 г. В этом году многие регионы Российской империи были охвачены сильнейшей эпидемией холеры: Астраханская, Самарская и Саратовская губернии.

В Пензе первые очаги заболевания возникли в июне 1892 г. Борьба с эпидемией в городе на этот раз началась с создания исполнительной санитарной комиссии под председательством городского головы Н. Т. Евстифеева. В ее состав вошли самые видные деятели городского самоуправления и врачи. Первым мероприятием стало требование к очистке города от нечистот и пищевого мусора. С этой целью была нанята особая артель, обязанная производить очистку города по нарядам управы. Также комиссией был усилен медицинский персонал, были приглашены на службу дополнительные врачи и наняты фельдшеры и дезинфекторы. Другими словами, на этот раз, благодаря четкой работе Пензенской городской думы, удалось избежать масштабной эпидемии в городе.

Другим немаловажным направлением деятельности городской думы являлась борьба с пьянством в Пензе. При этом потребление спиртных напитков вообще не воспрещалось, боролись именно с кабаками как центрами духовного растления, где пропивалась последняя копейка.

Согласно Положению 1870 г. городское самоуправление имело право контролировать питейные и торговые заведения. Так, городским думами полагалось определять размер сбора с патентов на продажу алкоголя. Патентный сбор составлял значительный доход как для города, так и для государственной казны. Вместе с тем заведения, с которых этот доход взимался, являлись собой местом разврата и падения нравственности городского населения. Поэтому контроль потребления спиртного в городе признавался необходимым как губернатором, так и городскими думами.

В Городовом положении 1870 г. о праве городских дум ограничивать число питейных заведений в городе не упоминалось. Между тем городские думы считали, что в их полномочии право как отрывать питейные заведения в городе, так и закрывать их по своему усмотрению. Поэтому часто в судебном порядке частные лица спешили обжаловать подобного рода постановления. Вопрос о праве городских дум регулировать питейную торговлю дошел до Правительствующего Сената.

Окончательно на законодательном уровне этот вопрос был решен в октябре 1875 г. Правительствующим Сенатом было издано распоряжение, признающее за городскими думами право определять места в городе, где торговля спиртным на разлив полностью запрещалась, и ограничивать число питейных заведений. При этом Сенат разъяснил, что осуществлять торговлю спиртным разрешалось лишь на землях, принадлежащих собственно городу, а не частным лицам.

Городские думы сразу же поспешили воспользоваться предоставленными им правами. И уже на заседании 15 ноября 1875 г. Пензенская городская дума сократила число питейных заведений в городе со 101 до 25. За сокращение проголосовали 22 гласных, и лишь 2 виноторговца были против [5]. Согласно думскому постановлению открытие кабаков было запрещено на главной улице города – Московской, на Соборной (ныне Советской) и Базарной (ныне В. И. Ленина) площадях, а также на городских окраинах, где был меньший полицейский надзор за общественным порядком. Примечательно, что 25 разрешений на торговлю спиртным в разлив на 1876 г. распределялись по жребию между 253 желающими, подавшими заявку в управу [6].

В 1881 г. Пензенская городская дума полностью запретила распивочную торговлю на трех площадях и десяти центральных улицах города. Владельцы закрытых заведений обратились за помощью в присутствие по городским делам, но оно не нашло в решении думы нарушения закона. Однако подобная практика

ограничения числа питейных заведений не ликвидировала все злоупотребления, связанные с питейной торговлей. Вместо закрываемых кабаков в Пензе стали появляться в большом количестве трактиры, ренсковые погреба и пивные лавки, на открытие которых не требовалось согласия города. Например, в 1875 г. трактирных заведений в городе не было вообще, а в 1876 г. их уже насчитывалось 26 [7]. Они стали очень популярны среди населения, так как в них производилась продажа водки, что являлось лишь нарушением акцизного устава. С помощью этих заведений предприимчивые виноторговцы сумели обойти закон стороной и нейтрализовать постановления городских дум об ограничении торговли спиртным. Поэтому уже в конце 1877 г. гласные Пензенской городской думы ходатайствовали перед правительством о предоставлении им права ограничивать торговлю крепкими напитками и в трактирных заведениях, но распоряжений со стороны центральной власти по этому поводу так и не последовало.

Таким образом, как мы видим, городская дума в своей работе всегда опиралась или рассчитывала на помощь и взаимопонимание губернской власти. Пензенская городская дума всегда пыталась следовать правительственному курсу, борясь и предотвращая эпидемии на местах. С целью создания благоприятного социального климата в губернии городская дума пыталась ограничить пьянство, но не вступило в конфликт с центральной властью, которая ограничила активность городских дум в этом вопросе.

Список использованных источников

1. Государственный архив Пензенской области (ГАПО). – Ф. 5. – Оп. 1. – Д. 4963. – Л. 1.
2. ГАПО. – Ф. 5. – Оп. 1. – Д. 4963. – Л. 14.
3. ГАПО. – Ф. 5. – Оп. 1. – Д. 5776. – Л. 47.
4. ГАПО. – Ф. 108. – Оп. 1. – Д. 667. – Л. 228об.
5. ГАПО. – Ф. 108. – Оп. 1. – Д. 657. – Л. 388–390.
6. ГАПО. – Ф. 108. – Оп. 1. – Д. 657. – Л. 427.
7. ГАПО. – Ф. 108. – Оп. 1. – Д. 658. – Л. 12.

Поступила 25.10.2011 г.

УДК 37.091: 94 (47) “1950/1960”
ББК 63.3 (2) 63 + 74.03

А. Н. Поздняков
A. N. Pozdnyakov

ШКОЛЬНАЯ РЕФОРМА КОНЦА 1950-Х – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ 1960-Х ГГ. НА СТРАНИЦАХ СОВЕТСКОЙ ПЕЧАТИ

SCHOOL REFORM OF THE END OF THE 1950S – THE FIRST HALF OF THE 1960S IN THE SOVIET PRESS

Советская система образования сформировалась в своей основе к середине 1930-х годов. В условиях 1950-х годов она начала демонстрировать свои недостатки. В повестку дня выдвигалась задача ее обновления. Успех преобразований был возможен только при условии активного участия в школьной реформе широкой общественности. Важнейшей ареной формирования общественного мнения стали страницы советских газет и журналов. Перед ними стояла цель показывать положительные результаты осуществлявшегося процесса связи обучения с производительным трудом, активное участие общественности в воспитании молодежи. Реальное положение дел свидетельствовало о том, что необходимая школе общественная инициатива рождалась главным образом под давлением власти. Сама реформа терпела неудачу.

Ключевые слова: система образования, реформа, советская печать, общественное мнение.

The Soviet education system had been basically formed by the middle of the 1930s. In the conditions of the 1950s it began to show its shortcomings. The task of its updating was on the agenda. The success of reforms was only possible providing active participation of the public in the school reform. The pages of the Soviet newspapers and magazines had become the most important arena for the formation of public opinion. They aimed at showing positive results of the carried out process of the connection between education and productive labor, active participation of the public in the education of young people. The real state of affairs indicated that public initiative, necessary for school, was mainly born under the pressure of the authorities. The reform itself had failed.

Key words: education system, reform, the Soviet press, public opinion.

Советская система образования сформировалась в своей основе к середине 1930-х гг. Ее главное предназначение государство видело в воспитании молодежи, верной идеалам социализма, воспринимавшей себя как составную часть единой армии строителей нового общества. Одновременно с этим руководство страны ставило перед школой задачу обеспечения глубокой общеобразовательной подготовки учащихся как основы для их дальнейшего профессионального образования. При этом государство, следуя своим политическим целям и идеологическим догмам, требовало построения образовательной деятельности на принципах строгой унификации, решительно выступая против дифференциации обучения.

При существенном расширении масштабов системы образования принципы построения школы, заложенные еще в середине 1930-х гг. при непосредственном участии самого И. В. Сталина, оставались неизменными. В результате в новых условиях школьная система начала демонстрировать свои недостатки, что ставило в повестку дня задачу ее обновления.

Фактический старт начавшейся кампании

по реформированию образовательной системы был дан на состоявшемся в 1956 г. XX съезде КПСС. В докладе Первого секретаря ЦК КПСС Н. С. Хрущева не без оснований отмечалось наличие «серьезного недостатка нашей школы», который состоял в «известном отрыве обучения от жизни», «недостаточной подготовленности оканчивающих школу к практической деятельности» [9, с. 81]. Однако задача обеспечения связи школы с жизнью понималась в полном соответствии с коммунистической идеологией как связь обучения с производительным трудом.

Приступая к реформе системы образования, партийно-государственная власть стремилась заручиться «всемирной поддержкой», поскольку успех преобразований был возможен только при условии активного участия в ней широкой общественности. Важнейшей ареной формирования общественного мнения стали страницы советских газет и журналов.

В центральных изданиях в ноябре 1958 г. были официально опубликованы Тезисы ЦК КПСС и Совета Министров СССР «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране».

«Многие юноши и девушки, окончившие среднюю школу, – отмечалось в тезисах, – признают единственно приемлемым для себя жизненным путем продолжение образования в высшем или, в крайнем случае, в среднем специальном учебном заведении, неохотно идут работать на фабрики, заводы, в колхозы и совхозы, а некоторые из них считают для себя оскорбительным заниматься физическим трудом» [7]. В связи с этим была поставлена задача всю молодежь после окончания восьмилетней школы включить «в общественно полезный труд» на предприятиях, что позволило бы, по мнению разработчиков реформы, создать «более равные условия для всех граждан в труде и образовании» и обеспечить хорошее средство «воспитания молодежи в духе героических традиций рабочего класса и колхозного крестьянства».

Однако тезис о привлечении всех выпускников восьмилетней школы к трудовой деятельности вступал в противоречие с выдвинутым властью лозунгом введения всеобщего среднего образования. Выходом из сложившегося противоречия стало появление нового типа образовательного учреждения – *средней общеобразовательной трудовой политехнической школы с производственным обучением*. Ее задача состояла в том, чтобы дать учащимся полное среднее образование и одновременно профессиональную подготовку. Таким образом, закреплялся принцип профессионализации общеобразовательной школы.

Тезисы предусматривали увеличение сроков обучения в школе. Во-первых, обязательным становилось не семилетнее, а восьмилетнее образование. Это действительно было значительным шагом вперед в повышении образовательного уровня населения. Во-вторых, средняя школа становилась не десятилетней, а одиннадцатилетней, главным образом в связи с тем, что значительная часть учебного времени на старшей ступени школы должна была уходить на производственное обучение.

Вся центральная печать была вовлечена в систему «всенародного обсуждения» тезисов. В газете «Правда» была введена рубрика «Всенародное обсуждение вопроса об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране». Под этой рубрикой в течение месяца было опубликовано свыше 140 статей и подборок материалов. Рубрика «К сессии Верховного Совета СССР. Обсуждаем вопросы укрепления связи школы с жизнью и дальнейшего развития системы народного образования в стране» была введена в газете «Известия».

Авторы публиковавшихся материалов не подвергали сомнению идею соединения общего и профессионального образования, хотя ее противников наверняка было немало. Обсуждение данного тезиса состояло в выдвигании различного рода предложений по его развитию. Так, директор одной из школ предлагал создавать на предприятиях специализированные цеха для производственного обучения учащихся [2]. В другой статье говорилось о том, как важно, чтобы сельская молодежь прошла в колхозе и совхозе весь цикл сельскохозяйственных работ. «Тогда и в институте занятия пойдут успешнее», – уверял автор [5].

Ряд «горячих голов» в своем рвении следовать «линии партии» выступали с явно нереальными, а порой и абсурдными предложениями. Так, в статье инженера-механика из г. Горького А. Ярошенко заявлялось: «На наш взгляд, мастерские ФЗО, ремесленных и технических училищ трудовых резервов следует передать школам одиннадцатилеткам» [12]. Тем самым автор фактически выступал за ликвидацию системы начального профессионального образования. Далеко не все с этим были согласны. Начальник Туркменского республиканского управления трудовых резервов А. Овезов писал по этому поводу: «Сейчас совсем не наступила пора ликвидации или резкого сокращения нашей системы, а, наоборот, следует сделать все для ее еще более широкой, плодотворной и разносторонней деятельности» [8].

При общей поддержке тезисов имели место разные точки зрения по ряду вопросов, не менявших, однако, общей направленности предстоявшей реформы школы. Так, серьезные разногласия возникли по вопросу о возможной дифференциации обучения на старшей ступени школы. Вице-президент АПН РСФСР Н. К. Гончаров настаивал на целесообразности дифференциации образовательного процесса в школе и введения профильного обучения (фуркации) в старших классах. В статье, подготовленной совместно с академиком А. Леонтьевым, он писал: «Целесообразно было бы выделить на втором этапе школы несколько направлений: физико-техническое, химико-технологическое, естественно-аграрное, гуманитарное» [1]. Эту идею поддержал доктор технических наук Д. Эпштейн, который писал в «Известиях», что дифференциация обучения в старших классах открывает большие возможности для раскрытия и развития способностей учащихся [11]. Академики Я. Зельдович и А. Сахаров поднимали вопрос о создании сети специальных школ с естественно-математическим уклоном [3].

Их оппоненты, выступая против дифференциации обучения, нередко выдвигали весьма веские аргументы. Так, председатель Курского обкома профсоюза работников просвещения И. Иваненко замечал: а) многообразие направлений в школах можно организовать только в крупных городах; б) учащиеся и преподаватели нацеливаются на то, чтобы часть дисциплин изучать неглубоко, поверхностно; в) многие учащиеся имеют те или иные склонности, которые в этот период только оформляются [4]. Академик М. Лаврентьев, критикуя идею создания специальных школ для одаренных детей, писал: «Нам нужно позаботиться не о том, чтобы скорее выделить и обособить быстродумов, а о том, чтобы заинтересовать и привить неистребимую любовь к творчеству, к изысканиям у широких слоев молодежи» [6].

«Всенародное обсуждение» тезисов ЦК КПСС и Совета Министров СССР завершилось в декабре 1958 г., когда на сессию Верховного Совета СССР был внесен законопроект «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР».

В соответствии с принятым законом руководители предприятий обязывались создавать для профессионального обучения учащихся учебные цеха на предприятиях или постоянные рабочие места в общих цехах, выделять инженерно-технический, агрономический персонал и квалифицированных рабочих для производственного обучения учащихся. Работники предприятий должны были привлекаться к проведению широкой пропаганды производственно-технических знаний в школе, ознакомлению с достижениями передовых людей – новаторов производства.

Основные идеи построения обновленной советской школы выглядели, с точки зрения коммунистической идеологии, вполне обоснованными, их реализация должна была, как считали авторы реформы, дать весомые политические результаты. На этом фоне о возможных недостатках и просчетах не было принято открыто говорить, а встречавшиеся трудности многими воспринимались как случайные, временные. Однако практика перестройки школы все более отчетливо демонстрировала серьезные проблемы, не замечать которые становилось невозможно. Они начинали принимать массовый характер, демонстрируя тем самым изъяны в самой стратегии реформирования системы образования. Власть вынуждена была соответствующим образом реагировать на проблемы, начинавшие все сильнее волновать общество.

Среди предпринимавшихся в связи с этим

мер важная роль отводилась периодическим изданиям. Публиковавшиеся здесь материалы о реформе школы должны были: 1) показать положительным и результативным осуществлявшийся процесс связи обучения с производительным трудом, участия общественности в воспитании молодежи; 2) вскрывая недостатки, указать пути их преодоления.

Так, заметное место на страницах печати заняли материалы, освещавшие участие общественности в воспитании молодежи. Основная идея, проходившая практически через все опубликованные на эту тему статьи, состояла в следующем: «Выполнить свой высокий долг школа сможет, только если в каждом городе, рабочем поселке и селении ей будут постоянно помогать партийные организации, местные Советы, профсоюзы и комсомол, отцы и матери учащихся – вся общественность» [10, с. 2].

Реальное же положение дел свидетельствовало о том, что общественная инициатива, так необходимая школе, системе образования, рождалась главным образом под давлением власти. Как только контроль партийных органов ослабевал, практически сразу же прекращалась сколько-нибудь заметная деятельность фактически искусственно созданных общественных формирований.

Власть всерьез стала задумываться о том, что в осуществлении линии на обеспечение связи школы с жизнью она не во всем пошла правильным путем. Открыто о серьезной корректировке школьной реформы Н. С. Хрущев заявил в июле 1964 г. в своем докладе на сессии Верховного Совета СССР, опубликованном во всех средствах массовой информации. Официальное решение о возвращении к 10-летней школе, т. е. фактическом отказе от соединения общего образования с производственным обучением, было принято 10 августа 1964 г., когда вышло постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «Об изменении срока обучения в средних общеобразовательных трудовых политехнических школах с производственным обучением». После отстранения Н. С. Хрущева в октябре 1964 г. от власти отказ от построения школы на принципах соединения обучения с производительным трудом оформился окончательно.

Итак, перестройка школы, направленная на соединения общего образования с профессиональной подготовкой учащихся, закончилась неудачей. Иного быть и не могло, поскольку это два самостоятельных направления образовательной деятельности, каждый из которых требовал особой научно-теоретической и методической разработанности, собственной учебно-материальной базы, качественного состава педагогических

работников, а следовательно – отдельных типов образовательных учреждений.

Однако в условиях, когда власть была наделена неограниченными возможностями для разработки и принятия любых решений, не было серьезных гарантий, способных предохранить от непродуманных, объективно необусловленных, в конечном итоге вредных для страны и общества действий. Совершенно не случайно в 1984 г., спустя два десятилетия после бесславного завершения реформы школы, партийно-государственное руководство страны вновь заговорило о ней, во многом повторяя уже скомпрометировавшие себя принципы перестройки системы образования. И вновь советская печать была мобилизована на обеспечение «всенародной поддержки» очередного волевого решения власти.

Список использованных источников

1. Гончаров Н. Дифференцировать обучение на втором этапе среднего образования / Н. Гончаров, А. Леонтьев // Правда. – 1958. – 21 нояб.
2. Епишин, П. На заводе и в классе / П. Епишин // Известия. – 1958. – 18 нояб.
3. Зельдович, Я. Нужны естественно-математические школы / Я. Зельдович, А. Сахаров // Правда. – 1958. – 19 нояб.
4. Иваненко, И. Школы нескольких направлений не нужны. Возражения гг. Н. Гончарову и А. Леонтьеву / И. Иваненко // Правда. – 1958. – 8 декабря.
5. Коляда, А. Общенародное дело / А. Коляда // Известия. – 1958. – 21 нояб.
6. Лаврентьев, М. Нужны ли специальные школы для «особо одаренных» / М. Лаврентьев // Правда. – 1958. – 25 нояб.
7. Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране. Тезисы ЦК КПСС и Совета Министров СССР // Правда. – 1958. – 16 нояб.
8. Овезов, А. Против недооценки трудовых резервов. Ответ товарищу Ярошенко / А. Овезов // Правда. – 1958. – 27 нояб.
9. Хрущев, Н. С. Отчетный доклад Центрального Комитета Коммунистической партии Советского Союза XX съезду партии / Н. С. Хрущев // XX съезд Коммунистической партии Советского Союза. 14–25 февр. 1956 г. Стенографический отчет. В 2-х т. Т. 1. – М., 1956.
10. Школа, семья и общественность // Народное образование. 1964. – № 6. – С. 1–5.
11. Эпштейн, Д. Как сочетать общее, политехническое и профессиональное образование / Д. Эпштейн // Известия. – 1958. – 9 декабря.
12. Ярошенко, А. Против ремесленничества в подготовке кадров // А. Ярошенко / Правда. – 1958. – 21 нояб.

Поступила 20.02.2012 г.

УДК 94 (470+571) : 669
ББК У03 (2РОС)

P. S. Tarasov
R. S. Tarasov

К ВОПРОСУ О ПОЛИТИКО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ВЛИЯНИЯХ В МЕТАЛЛУРГИЧЕСКОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ РОССИИ XIX ВЕКА

TOWARDS THE QUESTION OF POLITICAL AND ECONOMIC INFLUENCES IN THE METALLURGICAL INDUSTRY OF RUSSIA IN THE XIX CENTURY

Металлургическая промышленность страны является одной из ведущих, которая обеспечивает машиностроение, строительство дорог и путей сообщения, а также военную мощь страны. Политика правительства должна быть направлена на поддержание и развитие российской промышленности, что особо актуально было в XIX веке. Политические события являлись регуляторами в принятии действенных мер в развитии промышленности. Экономическая политика была направлена на получение финансовых доходов в казну и поэтому ограничивалась поддержанием протекционистских пошлин.

Ключевые слова: экономическая политика, металлургия XIX века, таможенные пошлины, Министерство финансов, административные меры.

The metallurgical industry of the country is one of the leading branches that provides the machine building, motorway and railway building, as well as military power of the country. The policy of the country must be aimed at supporting and developing of the Russian industry that was especially urgent in the XIX century. Political events were regulators in taking effective measures for the industry development. The economic policy was directed to getting financial incomes to the treasury and therefore limited by supporting the protectionist duties.

Key words: economic policy, metallurgical industry of the XIX century, customs duties, the Ministry of Finance, administrative sanctions.

Экономическая политика правительства в области промышленного развития страны в период кризиса крепостничества как зеркало отражает глубокие противоречия в обществе и ставит вопрос о путях дальнейшего развития страны: должна ли Россия, как и страны Западной Европы, идти по дороге промышленного развития, необходимо ли содействовать росту промышленных предприятий, железных дорог, активно проводить протекционизм, или же она как аграрная, крестьянская страна должна такой и оставаться, а государственная власть способствовать не промышленному, а аграрному развитию и торговле? Этот вопрос особенно остро стоит в период промышленного переворота, начавшегося в России во второй четверти XIX века. Для новой промышленной эры в России чрезвычайно характерен тот факт, что своим расцветом она обязана была железоделательной промышленности, которая существовала на Урале более века и играла заметную роль как на внутреннем, так и на мировом рынке. Железо является необходимым материалом для промышленности, по важности с ним не может сравниться никакой другой металл. «Весьма правильно судят о степени промышленного развития каждой нации по количеству в ней потребляемого железа» [8, с. 3].

Металлургическая промышленность пользовалась особым вниманием российского правительства. Однако все меры по поддержанию этой отрасли сводились к защите ее от конкуренции с другими странами: установлением высоких таможенных сборов, которые были вдвое выше цен металла. Но высокие таможенные пошлины, защищая крепостную промышленность, не содействовали техническому прогрессу.

«Во всяком государстве, а тем более таком обширном и богатом минеральными ресурсами, как Россия, прочность металлургической промышленности обуславливается разработкой собственных материалов: топлива, чугуна, железа, стали и т. п. Если при изобилии собственных материалов металлургическое производство в России будет использовать преимущественно иностранное, то оно никогда не приобретет надлежащей устойчивости и самостоятельности, а поставит себя в совершенную зависимость от условий, связанных с получением материалов из-за границы. Данное положение не должно исключать или препятствовать свободному устройству или

действию тех предприятий, которые используют иностранные материалы: такие заводы, при определенных условиях, могут быть выгодны и приносить пользу государству. Но интересы страны, несомненно, требуют того, чтобы правительство, прежде всего, оказывало содействие устройству тех металлургических заводов, которые используют отечественные материалы. Для металлургической промышленности существенно важно два материала: чугун и топливо. От них зависит успех развития промышленности» [1, с. 3].

Изучив статистические данные, можно проследить динамику производства чугуна в начале – середине XIX века в России, проанализировав политическую и экономическую ситуацию в стране, – сделать заключения о причинах застоя в металлургической промышленности России в изучаемый период.

Более полно осознать реальную ситуацию в отечественной металлургической промышленности поможет сравнение производительности чугуна с другими странами. Россия занимала третье место по количеству производимого чугуна и железа среди основных стран производителей.

Горный инженер И. Гливиц в своей статье «Потребление железа в России» отмечает: «С точки зрения национальной и общественной экономики статистика потребления важнее статистики производства» [3, с. 1]. По количеству относительного потребления на душу населения Россия стояла на последнем месте.

Однако по исследованиям Ю. А. Гагемейстера только Уральские заводы могли бы производить по 11 фунтов на душу населения Империи, а всего на одних Уральских заводах – 16 330 977 пудов железа, за счет «несметных богатств, превосходнейшей магнитной руды, содержащей в сложности до 60 % железа» и использования лесных запасов. Из этого можно сделать заключение, что причинами замедленного роста производства железа в России являлось не перенасыщение внутреннего рынка, а, очевидно, они таились в глубоком экономическом и техническом отставании российского железного производства: так, производство на Уральских заводах основано на водяной силе, а переоборудование на паровые машины требовало больших расходов; истощение близлежащих лесных запасов приводило к удорожанию железа, а замена его каменным углем, опять же,

требовало материальных вложений для механических приспособлений в добыче угля. Высококачественное железо получалось в пудлинговых печах, к тому же они были гораздо производительнее. «В кричных горнах могут плавиться только небольшие количества чугуна; в противном случае воздух, нужный для обезугливания чугуна, не проникнет бы внутрь раскаленной массы; в пудлинговой же печи чугун, ничем не покрытый, беспрерывно переворачивается рабочим, так что все его части приходят в соприкосновение с пламенем и воздухом. От того в пудлинговую печь может быть вкладываемо несравненно более чугуна, чем в кричную, и работа на ней гораздо успешнее» [2, с. 7].

Раскрывая условия генезиса металлургической промышленности России первой половины XIX века, необходимо обратить внимание на общие исторические, экономические и политические процессы.

Определяющей формой развития промышленности была мануфактура, постепенно переходившая в фабрику. Однако по сравнению с Западной Европой быстрого перехода в черной металлургии к плавке на каменном угле не произошло, что ознаменовало – такой процесс в отрасли был поставлен примитивно. Преобладал ручной труд. Энергетика ограничивалась применением водяной силы, на заводах применялись вододействующие молоты. Выплавка чугуна производилась исключительно на древесном угле. Преобладание крепостного хозяйства в области промышленности обнаруживало свое отрицательное влияние. Россия оставалась страной с крепостной экономикой. С начала XIX века Россия начинает терять свое место среди западных стран, особенно в металлургии. Тем не менее передовая техника начинает просачиваться и в крепостную русскую промышленность: к середине XIX века произошли значительные технические сдвиги: получили распространение прокатные станы, воздуходувные машины, пудлингование, паровые машины [5, с. 56].

Технических нововведений оказалось недостаточно для развития металлургической промышленности России: с начала XIX века до 1861 года производство чугуна едва удваивается, в то время как в Англии за этот период показатель выплавки чугуна увеличился в 24 раза.

Реформы, проведенные в металлургии России, давали некоторые успехи, однако требовалось большое количество металла, что нельзя было обеспечить такими нововведениями. Существующая русская черная металлургия не была подготовлена к росту спроса на продукцию, связанную со строительством железных дорог и военными заказами.

Малоосвоенным оставался юг России, где имелись рудные и каменноугольные месторож-

дения. Но к середине XIX века именно здесь создавалась критическая ситуация, которая явилась препятствием в развитии металлургической промышленности в этом районе.

Важным металлургическим промышленным центром являлся Луганский казенный завод. В начале 30-х годов XIX века на нем была установлена доменная печь для выплавки чугуна на каменноугольном топливе. Именно Луганский завод оказался в благоприятных условиях для развития металлургии, но первые опыты по выплавке чугуна на каменном угле были неудачны, чугун получился жесткий, «годный на отливку одних грубых вещей» [4, с. 67]. Местное начальство объяснило причину такой неудачи плохим качеством каменного угля и отсутствием нужных навыков и знаний у русских мастеров и инженеров. Прусские техники, работавшие в то время на юге, не смогли или не захотели передавать свой опыт рабочим России. Конечно, такие факты замедлили развитие южного металлургического района, а принятые правительством меры «совершенно парализовали развитие на Дону горного промысла» [6, с. 7].

Горные заведения были двух видов – казенные и частные. Казенные горные заводы в подавляющем большинстве снабжали армию и флот орудиями, снарядами и необходимыми изделиями из металла. Лишь после удовлетворения казенных заказов металлы и изделия из них продавались на свободном рынке. Обязанность частных заводов ограничивалась платежом податей с добываемых металлов в казну. Горная промышленность находилась в подчинении Горного департамента Министерства финансов.

На протяжении первой половины XIX века предлагалось немало проектов для оздоровления отрасли, но попытки их осуществления не дали положительного результата. Дело в том, что обсуждение преобразовательских программ чаще всего начиналось и заканчивалось упорядочением и усилением административных мер. Государство неоднократно делало попытки по преодолению кризисной ситуации, сложившейся в отечественной металлургии. Ставился вопрос о пересмотре таможенного тарифа на железо, так как в России ощущалась острая нехватка металла.

Сложившаяся внешнеполитическая обстановка не позволяла предпринимать значимых мер в изменении тарифов на многие товары, в том числе и на металл. Вместе с тем постепенно углублялись противоречия между Францией и Россией. Присоединение к континентальной блокаде сократило вывоз из России хлеба в 5 раз, а других товаров – почти в 2 раза. Резко сократился и импорт товаров в Россию. Курс ассигнационного рубля упал вчетверо, возросла дороговизна. Финансы были расстроены. Годовой бюджет составлял

125 млн. руб., а расходы превысили 250 млн. руб., государственный долг достиг 570 млн. руб. Принятые в 1810–1811 гг. М. М. Сперанским меры (введение дополнительных налогов, увеличение пошлин, соблюдение строгого режима экономии в расходах) увеличили доход в казну в 2,4 раза. В 1813 г. Сперанский писал Александру I, что если бы эти меры тогда не были приняты, «то не только вести настоящую войну (1812 г.), но и встретить ее было бы не с чем» [7, с. 238].

Однако сторонники протекционистской системы искренне полагали, что этот кризис – явление временное, и только жесткая таможенная система может оградить отечественную металлургию от неизбежного разорения в случае конкуренции с иностранной продукцией.

Они не предполагали, что все решения осуществляются по принципу режима личной власти монарха. Еще при Александре I в 1812 г. значительно увеличилась роль канцелярии для рассмотрения прошений на высочайшее имя. Николай I уже в первый год своего царствования существенно расширил функции личной канцелярии, придав ей значение высшего органа управления государством.

Вместе с тем Николай I ставил задачу подчинить своему личному контролю все сферы управления, сосредоточить в своих руках решение как общих, так и частных дел, минуя соответствующие министерства и ведомства. Для решения того или иного важного вопроса учреждались многочисленные секретные комитеты и комиссии, находившиеся в непосредственном ведении царя и часто подменявшие министерства. Существенно была ограничена компетенция Сената и Государственного совета, так как многие дела, подлежащие их ведению, решались в специально созданных комитетах и комиссиях, что произошло в решении крестьянского, а также таможенного тарифного вопросов.

В сфере экономической политики правительство оказалось более последовательным и шло значительно дальше, нежели в вопросах политики социальной. Сами процессы экономического развития страны заставляли покровительствовать промышленности, сельскохозяйственному предпринимательству, торговле, т. е. в конечном счете способствовать развитию буржуазных отношений. Более того, самодержавие не без успеха использовало новые явления в экономике в своих интересах. Военные затраты и расходы на растущий бюрократический аппарат требовали новых источников денежных поступлений. Отсюда проведение поощрительных мер для предпринимателей: принятие покровительственных тарифов, поощрение деятельности сельско-

хозяйственных и промышленных обществ, организация выставок.

«Для нас, потомков, увлеченных процессом изыскания и потому с незатемненным здравым смыслом созерцающих событие, причины представляются в неисчислимом количестве. Чем больше мы углубляемся в изыскание причин, тем больше нам их открывается, и всякая отдельно взятая причина или целый ряд причин представляются нам одинаково справедливыми сами по себе, и одинаково ложными по своей ничтожности в сравнении с громадностью события, и одинаково ложными по недействительности своей (без участия всех других совпавших причин) произвести совершившееся событие» [9, с. 6–7].

Таким образом, необходимо дальнейшее изучение всех многогранных процессов и явлений России XIX века для понимания возможностей и предпринятых реальных мер для развития промышленности.

Список использованных источников

1. Антипов, А. Материалы Высочайше учрежденной при Министерстве финансов Комиссии для пересмотра существующих постановлений о таможенных пошлинах и льготах по привозу из-за границы металлов и металлургических изделий. Обзор правительственных мероприятий по развитию в России металлургической промышленности / А. Антипов. – СПб., 1879. – 107 с.
2. Гагемейстер, Ю. А. О состоянии железного промысла в России / Ю. А. Гагемейстер. – СПб., 1855. – 40 с.
3. Гливиц, И. Б. Потребление железа в России. Экономико-статистический очерк со статистическими и графическими таблицами в тексте / И. Б. Гливиц. – СПб., 1913. – 134 с.
4. Киняпина, Н. С. Политика русского самодержавия в области промышленности (20–50-е годы XIX века) / Н. С. Киняпина. – М., 1968. – 453 с.
5. Лапаева, Л. В. Возникновение и развитие металлургической промышленности в России (до 1917 г.) / Л. В. Лапаева // Вестник ОГУ. – № 6. – 2005. – С. 52–58.
6. Отчет, представленный Военному министру по Горному управлению в Земле Войска Донского за 1864–1865 года. – СПб., 1866. – 47 с.
7. Павленко, Н. И. История России с древнейших времен до 1861 года / Н. И. Павленко, И. Л. Андреев, В. Б. Кобрин, В. А. Федоров. – М. : Высш. шк., 2001. – 560 с.
8. Радциг, А. А. Железодельная промышленность Всего Света. Производство, потребление, цены / А. А. Радциг. – СПб., 1900. – 96 с.
9. Толстой, Л. Н. Собрание сочинений в двенадцати томах. Т. V. Война и мир / Л. Н. Толстой. – М. : Правда. – 1987. – 430 с.

Поступила 26.10.2011 г.

УДК 39 (470.326)

ББК 63.5

В. И. Цыганкова

V. I. Tsygankova

**ЗЕМЛЕДЕЛЬЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ НЕРУССКОГО НАСЕЛЕНИЯ
ТАМБОВСКОЙ ГУБЕРНИИ В ПОСЛЕДНЕЙ ЧЕТВЕРТИ XIX В.****AGRICULTURAL ACTIVITIES OF THE NON-RUSSIAN POPULATION
OF THE TAMBOV PROVINCE IN THE LAST QUARTER OF THE XIX CENTURY**

В статье исследуются земледельческие занятия нерусского населения Спасского уезда, рассматриваются формы занятия земледелием, обеспеченность крестьян землей, бонитет почв, орудия труда и агротехнические приемы, урожайность культур. Изучаются экономические основы земледельческого труда, этнические особенности мордовской крестьянской общины.

Ключевые слова: земледелие, пашня, земельный надел, десятина, орудия труда, зябрь, севооборот, паровая система, зерновые культуры, озимый посев, жатва, урожайность, стоимость земли.

In this article, the agricultural activities of the non-Russian population of the Spassky district are being investigated. Forms of agricultural work, provision of peasants with land, yield of soil, tools and agro-technical methods, crop yield are being considered. Economic bases of agricultural work, ethnic features of the Mordovian peasant community are being studied.

Key words: agriculture, ploughed field, allotment, dessiatina, tools, fall plough, crop rotation, steam system, grain crops, winter crops, harvest, crop yield, land value.

Вопросы развития сельского хозяйства, занятий земледелием в такой аграрной стране, как Россия всегда привлекают внимание ученых. В исследованиях по истории мордовского края («Очерки по истории Мордовской АССР» (1955, т. 1), «История Мордовской АССР» (1979, т. 1) ученые обращались к вопросам сельскохозяйственного развития региона. Крестьянский труд, экономические отношения на селе постоянно находятся в поле зрения ученых-историков. В 1987, 1989 гг. сектором истории НИИЯЛИЭ опубликованы два тома «Истории крестьянства Мордовии», в которых рассмотрены некоторые проблемы истории сельского хозяйства и крестьянства. Историографический обзор источников показывает, что плодотворными в этом отношении оказались и 90-е гг. XX в. Так, в 1991 г. вышел сборник «Проблемы дореволюционной истории крестьянства Мордовии», в которой с серией материалов выступили В. А. Юрченков, А. Б. Кузнецов, Е. А. Кузнецова, Н. В. Заварюхин, А. С. Тувин и др. Позже, в 1993 г., вышла монография Н. В. Заварюхина «Очерки по истории мордовского края периода феодализма», посвященная изучению жизни крепостной деревни в XVI–XVIII вв. Наряду с этими трудами в 1997 г. вышла монография историка П. Д. Грузнова и ученого-агронома И. Ф. Каргина «Аграрная политика Российского государства», посвященная развитию земледелия в крае.

Следует отметить, что проблемы развития земледелия, истории крестьянства настолько широки и многогранны, что даже монографические исследования не могут в полной мере охватить всего спектра вопросов. К тому же историческая наука не стоит на месте, и отдельные актуальные вопросы требуют своего скорейшего рассмотрения.

В данной статье рассматриваются вопросы земледельческих занятий нерусского населения (мордвы, татар) Спасского уезда Тамбовской губернии, которые имели некоторые отличия от русских крестьян. Это прежде всего выразилось в севообороте, перечне возделываемых культур, использовании многополья, в большей распространенности как земледельческих, так и неземледельческих промысловых занятий среди русского населения и т. д. К этому вопросу нас заставило обратиться и то, что материалы по окраинным территориям республики долгое время оказывались в архивах разных регионов и ведомств, что затрудняло их включение в научный оборот.

Проблемы развития сельского хозяйства отдельно взятого уезда столь значительны, что мы, стесненные объемом статьи, не стали включать в полной мере материалы соседнего Темниковского уезда. Хотя в сравнительном плане мы используем некоторые данные по занятиям земледелием и по этому уезду.

Земледелие исторически было основным видом хозяйственной деятельности крестьян Спасского уезда, которым позволяли заниматься природно-климатические условия. Так, по метеорологическим наблюдениям в Тамбове, находящемся рядом со Спасским уездом, среднегодовая температура года равнялась $+4,8^\circ$. Самым жарким месяцем считался июль ($+20,5$), самым холодным – январь ($-11,9^\circ$) [9, с. 559]. Несмотря на то, что в Спасском, как и в соседнем Темниковском уездах были только небольшие площади чернозема, сравнительно мягкий климат, большое количество солнечных дней в году, достаточное количество осадков (505 мм, в том числе 348 мм дождя и 157 мм снега) давали возможность хозяйствовать на земле [9, с. 559]. Предметом исследования нашей статьи стали земледельческие занятия нерусского населения – мордвы-мокши, которая составляла большую часть населения Спасского уезда – до 53 %.

Спасский уезд нечерноземный, и потому не представляет таких благоприятных условий для земледелия, как южные уезды Тамбовской губернии. Для выяснения этих условий мы сделаем краткий обзор крестьянских земельных наделов сел уезда, населенных мордвой. Так, в Кирилловской волости у с. Новое Бадиково два ближайших поля были черноземными, третье дальнее поле – песчаным; у Старого Бадикова поля частью черноземные, частью песчаные; в Ачадовской волости тоже встречались почвы различного качества: иловатые, песчаные и черноземные [8, с. 21]. У с. Ачадова в полях местами встречался чернозем, но больше было супесных участков. Чернозем составлял часть полей селений Пичпанда, Тарханская Потьма и Мордовская Поляна. Плохая иловатая и совершенно песчаная почвы составляли часть наделов селений Булдыгино и Голышевка (Гальчевка), где имелись каменистые места в полях. В Спасско-городской волости отчасти черноземные поля были у селений: Мордовский Пимбур (одно поле), Дерябкино (местами), Леплейка, Хомутовка и Лопатино (ближайшее к селу поле) [8, с. 21]. Здесь же встречались иловатые и песчаные почвы, местами каменисто-глинистые бугры.

В Зарубкинской волости у с. Зарубкина с деревнями, поля которых тянулись по направлению к г. Спасску, довольно хорошая, посредственно черноземная, а другая по направлению на запад иловатая и песчаная земля. У Новых Выселков около селения поля были черноземные, дальше иловатые, еще дальше от села – песчаные; у с. Покас располагались поля частью черноземные, частью иловато-глинистые; у Старой и Новой

Потьмы часть пашни по левую сторону р. Парцы черноземная, а по другую сторону реки супесь, ил, чистый песок, называемый мордвою *шувар* [8, с. 22]. Условия хозяйствования в татарском селе Сургодь были примерно равнозначны мордовским: такой же севооборот, перечень культур, те же самые малопродуктивные земли, недостаток черноземных наделов, чересполосица, удаленность наделных площадей от селения. Некоторые участки находились от Сургоди на удалении нескольких верст. Так, к примеру, один из земельных массивов в 250 дес. пашни находился в особом участке за 15 верст от Сургоди. Это мешало использовать органические удобрения, ведение агротехнических мероприятий.

В Дракинской волости в наделах крестьян местами были представлены черноземы, а также серопесчаные почвы. У с. Дракина около 200 десятин земли было с мелкими камешками, в простонародье т. н. камешник. Не лучше выглядело положение и в Жуковской волости, где крестьянские пашни большей частью иловато-глинистые, с оврагами и лощинами, и лишь местами встречался чернозем. Хуже выглядела ситуация в Анаевской волости, где почвы в основном были иловатые и песчаные, много неудобных мест – бугров, низин, буераков [8, с. 23]. Землевладение здесь усложнялось тем, что село Анаево имело чересполосный надел с наделами деревень Промзино, Пичовки и Подлясово. Вследствие этого у названного села из трех общинных полей только одно близ села, другое располагалось за 6 верст, третье – за 10 [5, с. 61]. Наделы были крайне неудобны для пользования потому, что в каждом поле чересполосица с чужими владениями. У д. Подлясово надел в четырех участках и самый дальний также был за 10 верст. То же самое наблюдалось и с наделами у дер. Промзино. Подлясовская земля подходила к огородам дер. Пичовки, а земельные наделы этой деревни подходили к Вадовскому Селищу и к Промзину. У крестьян Вадовского Селища наделы были также чересполосные с владениями других деревень [8, с. 23–24]. Из вышесказанного видно, в каких условиях происходили занятия земледелием мордовского населения уезда. К этому следует добавить, что средний надел у бывших государственных крестьян (к которым относилась и мордва) на душу по X ревизии был 5 десятин¹, у бывших

¹ Десятина, основная дометрическая русская мера площади, равная 2400 кв. саженей (1,09 га, т. н. казенная). В 18 – начале 19 в. употреблялась владельческая (хозяйственная), равн. (1,45 га). (Большая советская энциклопедия. Под ред. А. М. Прохорова. Изд. 4-е. – М. : Советская Энциклопедия, 1988. – С. 379).

помещичьих – 2,5 дес., а к концу XIX в. в связи с увеличением численности населения средний надел у бывших государственных уменьшился до 3,5 дес., у бывших помещичьих до 1,8 дес. на наличную мужскую душу [9, с. 561], что усложняло ведение земельного хозяйства.

Форма занятий земледелием у мордовских крестьян этого уезда не отличалась новизной. Бытовала ставшая традиционной трехпольная система с трехлетним севооборотом: озимая рожь, разные яровые посевы, пар, затем опять рожь. Крестьяне следили за урожайностью и регулярно удобряли почву. Так, на небольшие загоны, на третью часть десятины, т. н. «полкола», иногда вносилось до 80 возов. При необходимости иногда на загон в 2 саж. ширины, т. е. на 1/15 десятины, «тридцатки», вносили не менее пятнадцати возов [8, с. 27].

Расклад посевов по культурам у мордвы выглядел следующим образом – озимый посев у крестьян занимала исключительно рожь. А структура яровых посевов у крестьян выглядела примерно так: 48 % овес, 32 % просо, 10 % картофель, 2,5 % гречиха, 3,5 % горох и чечевица, 4 % лен и конопля [9, с. 561].

Рассматривая динамику развития посевных площадей озимых, яровых хлебов на крестьянских и помещичьих землях Темниковского и Спасского уездов в четвертях за 1864–1902 гг., исследователи отмечают, что за обозначенный период в структуре озимых больших изменений не произошло [1]. А площади под яровыми хлебами менялись. Так, в Темниковском уезде высеяв яровых хлебов увеличился в среднем на 5–6 тыс. четвертей, тогда как в Спасском уезде они настолько же сократились [10, с. 146].

Орудия обработки почвы у крестьян Спасского уезда издавна одни и те же – великорусская соха и борона (*инзама*). Чуть позже появились более производительные соха-косуля, а затем и соха винтовка [5, с. 67]. Крестьянские запашки в основном обрабатывались сохой и бороной, владельческие – плугами и сохами (первая вспашка под озимые и яровые – плугами).

Цикл работ на земле производился в следующем порядке: до посева проводилась первая вспашка и боронование, затем сеялся овес, семена запахивались и заборанивались. У крестьян уезда в обычае было сеять овес на прошлогоднюю ржаную жнивну, вспашка и боронование производились уже вместе с посевом. Овес сеялся по весновспашке. То же делалось при посеве гороха и чечевицы, которые крестьяне сеяли под соху без предварительной вспашки, затем запаханный посев через несколько

дней бороновали. Под просо, гречиху, лен производили две предварительные вспашки и боронование. Посев производился под соху, и затем участок бороновался.

Каждая культура по земледельческому календарю имела свое время посева. Так, горох сеялся рано, почти одновременно с овсом, просо – 10 мая, позже сеялись лен и конопля, а гречиха засеивалась начиная с 10 июня. Все плохие места в яровых полях шли под посевы гречихи.

Спасская мордва сокращала до минимума посевы гороха потому, что он не давал удовлетворительных урожаев. Взамен гороха увеличивались посевы чечевицы, урожаи которой были выше, и корма для скота получалось больше.

По окончании яровых посевов крестьяне начинали вывозить навоз на паровое поле. Вспашку под пары начинали не ранее 20 июня, потому что пар еще и служил пастбищем скоту. После первого взмета (вспашки) следовало боронование, проводимое с разрывом в несколько дней. В первой декаде июля начиналась вторая вспашка, а за нею шло второе боронование пара.

Посевы ржи производились везде под соху начиная с 6–10 августа. Крестьянская страда начиналась с уборки ржи с 8–15 июля. Вслед за этим в первой половине августа поспедали к уборке овес, а затем просо и гречиха.

В ходе уборки хлебов вязались снопы, 3–4 четверти в обхвате, которые складывались крестцами по 13 снопов или полукопнами по 26. Полная ржаная копна считалась в 4 крестца или в 52 снопа. Копна ярового хлеба считалась и в 5 крестцов – в 65 снопов.

Снопы свозились и складывались на гумне на настилы из жердей высотой до 50 см в копны-одонья или скирды, ставившиеся на покатоном месте, чтобы в дождливую погоду вода стекала и не подмачивала снопы [5, с. 65]. Осенью при обмолоте снопы подвергались сушке в шишах, овинах и ригах, в которых помещался источник тепла (топки, печи).

Средний урожай ржи на крестьянских полях определился для всего Спасского уезда в $4\frac{3}{4}$, т. е. приблизительно в 38 четвериков с десятины, считая средний посев в 8 четвериков на десятину [9, с. 561], а в целом же средняя урожайность по Тамбовской губернии сельскохозяйственных культур в пудах была таковой: ржи 35–77 пд., овса 32–71 пд., проса 32–60 пд., картофеля 300–600 пд. [9, с. 561]. Так, по данным Тамбовской губернской земской управы средний урожай ржи с 1 дес. наделной земли у бывших государственных крестьян Спасского уезда равнялся 5,05 четверти, Темниковского

4 четверти, а у бывших помещичьих крестьян – соответственно 4,6 и 3,94 четверти [4, с. 10].

Картофель, завезенный в регион в 20-е гг. XIX в., сажался в яровых полях. Он выращивался только для домашнего потребления. Места под картофель использовались унавоженные. Сажался он после одной или двукратной предварительной вспашки земли с боронованием. Лен сеяли главным образом для семени, которое было в продаже повсеместно. Большую часть приусадебной земли крестьяне уезда засевали коноплей, но так как огороды у них были небольшие, то и средний посев конопли по уезду можно было определить в 2–3 меры на домохозяина. Урожай конопляного семени крестьяне определяли от сам-5 до сам-8. С меры посева получалось 2–2 1/2 пуда натрепанной пеньки [8, с. 32], которая шла на домашние нужды и продажу.

Этими культурами крестьяне занимались повсеместно. Так, в соседнем Темниковском уезде сбор льна в 1863 г. определен в 2 тыс. пудов, конопли – в 4,5 тыс. пудов [2]. Лен полностью шел на домашнее потребление, тогда как небольшая часть конопли вывозилась на рынок.

На приусадебных участках везде у крестьян имелись огороды, где возделывались лук (*чурька*), морковь, огурцы (*куяр*), капуста, свекла (*якстерька*), редька. В условиях натурального хозяйства крестьяне довольствовались своими огородными продуктами, не покупали их, но и продавать не доводилось.

В числе огородных культур выращивался табак, занимавший незначительное место. Так, в обзоре Тамбовской губернии за 1893 г. отмечено, что табак насаждался в г. Спасске и 13 селениях уезда, всего на 156 плантациях, занимавших площадь 3 дес. 1683 саж., собрано 172 пуда, 20 фунтов [6, с. 14].

В 1898 г. им занимались в г. Спасске и в 11 селах уезда, где имелось 95 плантаций. В Темниковском уезде табак выращивали в гг. Темникове, Кадоме и в 11 селениях уезда, где насчитывалось 182 плантации [7, с. 28].

В заключение следует отметить: во-первых, земледельческие занятия нерусского населения – мордвы и татар проходили в сложных условиях в связи с невысоким плодородием почв, среди которых помимо небольших черноземных участков преобладали нечерноземные: иловатые, иловато-глинистые, песчаные, супесные, серопесчаные и каменистые почвы. По данным 1883–1900 гг., средняя урожайность зерновых культур с десятины надельного посева составляла около 35 пудов [3, с. 198];

во-вторых, малоземелье (3,5 дес. на муж. душу) не позволяло перейти на многопольное (четырёх и пятипольный севооборот, ограничивало возможности крестьян в проведении необходимых агротехнических мероприятий и за счет изменения структуры посевов повышать естественную урожайность. Значительные массивы земли по-прежнему оставались в руках дворян. Так, в имении князя Н. Н. Гагарина этого уезда было 6 640 дес. пашни, из которых 2,4 дес. было в экономической запашке, а 693 дес. собственной запашки отдавалось крестьянам под отработки [3, с. 193].

Слабое проникновение капиталистических отношений в сельское хозяйство сдерживало возникновение новых форм хозяйствования на основе различных форм кооперации, аккумуляции средств на приобретение усовершенствованных сельскохозяйственных орудий и машин, удобрений, лучших сортов семян. Нечерноземные земли не были привлекательны для приобретения. Так, если по 8 черноземным уездам Тамбовской губернии банковская оценка десятины была 60–185 руб., то по 4 северным нечерноземным уездам, в числе которых были Спасский и Темниковский, всего лишь 20–90 руб. [9, с. 561] В условиях замкнутого натурального хозяйства невозможно было накопление денежных средств, капитала, необходимого на коренное улучшение дел в земледелии.

Мордовская сельская община, основанная на патриархальных кровно-родственных отношениях, была менее подвержена классовому расслоению. Здесь род, патронимия изо всех сил помогали родственнику, которому угрожало разорение, и его земля могла стать предметом продажи. Его ссужали семенами, помогали тягловой силой, организовывали помочи при севе и уборке. В связи с этим имущественная дифференциация мордовской деревни проходила несколько медленнее по сравнению с русской. Так, в 1882 г. в Спасском и Темниковском уездах по распределению рабочих лошадей беднота составляла у мордвы 48,6 %, у русских – 60,6 % от всех наличных дворов, зажиточные крестьяне – соответственно 12,9 % и 7,2 % [3, с. 199]. Доля крестьянских дворов, принимавших участие в покупке земель, среди мордвы была ниже, чем среди русских.

Мордовское население меньше, чем русское было подвержено миграционным настроениям, к перемене мест, держалось за традиционный уклад, привычную этническую среду. Лишь в последней четверти XIX в. стали намечаться миграционные тенденции среди жителей

региона (переселение в Самарскую, Саратовскую Уфимскую и Томскую губ., в Крым) [8, примеч. к табл. 4], которые усилились в начале XX в. в связи со столыпинскими реформами, в результате которых часть мордовских крестьян попадала в миграционные потоки, направлявшиеся в Заволжье, Сибирь.

Список использованных источников

1. Государственный архив Тамбовской области (далее – ГАТО), ф. 4, оп. 1, д.1730, ч. 3, л. 647 об.; д. 2022, ч. 2, л. 594; д. 1781, ч. 3, л. 648, 684; д. 2324, ч. 2, л. 570; ч. 3, л. 592 об.
2. ГАТО, ф. 4, оп.1, д. 1639, ч. 4, л. 89.
3. История Мордовской АССР. В 2 т. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1979. – Т. 1. – 320 с.
4. Краткий очерк экономического положения крестьянских обществ Тамбовской губернии / сост. С. А. Шпилев. – Тамбов, 1897. – С. 10.
5. Мордва: историко-этнографические очерки. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1981. – 386 с.
6. Обзор Тамбовской губернии за 1893 г. – Тамбов, 1894. – С. 14.
7. Обзор Тамбовской губернии за 1898 г. – Тамбов, 1899. – С. 28.

8. Социально-экономические данные по Спасскому уезду. Земледелие // Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии. Т. 5. Спасский уезд. Издание Тамбовского губернского земства. – Тамбов : Губернская земская типография, 1883. – С. 2–119.

9. Тамбовская губерния // Энциклопедический словарь. Т. XXXIIa. Издатели Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. – Спб. : Типограф. акц. общ. «Издательское дело» Брокгауз-Ефрон, 1901. – С. 557–566.

10. Тувин, А. С. Структура посевных площадей и урожайность в крестьянском земледелии Мордовии в 1861–1905 гг. / А. С. Тувин // Проблемы дореволюционной истории крестьянства Мордовии : тр. НИИЯЛИЭ. – Вып. 103. Серия историческая. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1991. – С. 143–172.

Поступила 10.10.2011 г.

Сокращения

Дес. – десятина
Муж. душ – мужских душ
Пд. – пуд
Руб. – рублей
Саж. – сажень

УДК 351.74"1930" (470.345)
ББК 67 (2р - 6Мо)

Т. П. Шишулина, С. В. Ивенин
T. P. Shishulina, S. V. Ivenin

СТРУКТУРА И ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ МОРДОВИИ В ПРЕДВОЕННОЕ ДЕСЯТИЛЕТИЕ*

THE STRUCTURE AND BASIC FUNCTIONS OF INTERNAL AFFAIRS BODIES OF MORDOVIA IN THE PREWAR DECADE

В статье анализируются структура и основные направления деятельности органов внутренних дел на территории современной Мордовии в период становления командно-административной системы в СССР.

Ключевые слова: централизация государственного аппарата, Народный комиссариат внутренних дел, Объединенное государственное политическое управление, репрессии, рабоче-крестьянская милиция Мордовии.

The article analyzes the structure and basic directions of activity of the internal affairs bodies on the territory of Mordovia during the period of administrative command system formation in the USSR.

Key words: centralization of the state machine, the National Commissariat for Internal Affairs, Incorporated State Political Management, repressions, Workers' and Peasants' militia of Mordovia.

Важнейшим фактором, обусловившим изменения в организационно-правовых основах деятельности милиции на территории современной Мордовии в 1930-х гг., стали меры по реорганизации центрального аппарата органов внутренних дел, вызванные общим курсом руководства СССР в русле формирования командно-административной системы.

В декабре 1930 г. был ликвидирован Народный комиссариат внутренних дел РСФСР (НКВД), чему предшествовала развернувшаяся на страницах советской печати кампания по его дискредитации. Авторами ряда статей ставился вопрос о ликвидации НКВД и передачи его функций Наркомату юстиции, который в свою очередь затем планировалось преобразовать в Народный комиссариат по охране революционного порядка. Его структура должна была быть следующей: управление прокуратуры с прямым подчинением ему следственного аппарата и милиции, Верховный суд с непосредственным подчинением ему всех судов и управлений мест заключения. Другие предлагали все же не реформировать НКВД, но, несмотря на поддержку этой идеи М. И. Калининым [4, л. 2–8], уже 15 декабря 1930 г. ЦИК и СНК СССР приняли постановление «О ликвидации народных комиссариатов внутренних дел союзных и автономных республик», объясняя это тем, что они стали «излишними звеньями советского аппарата» [7, ст. 640].

Народные комиссариаты внутренних дел в том виде, в каком они существовали в пред-

шествующий период, не соответствовали новым условиям, когда в практической деятельности органов, осуществлявших правоохранительные функции, на первый план стало выходить проведение репрессивной политики, а все остальная работа фактически становилась второстепенной. В Советском Союзе структурой, имеющей большой опыт репрессивной деятельности, было Объединенное государственное политическое управление (ОГПУ). Рост его влияния привел к тому, что рабоче-крестьянская милиция, являвшаяся ведущим подразделением НКВД, была передана в его ведение. 15 декабря 1930 г. постановлением ЦИК и СНК СССР в составе ОГПУ СССР создается Главная инспекция по милиции и уголовному розыску, а в республиках, краевых, областных органах ГПУ – особые инспекции по милиции и уголовному розыску. Инспекции руководили оперативной работой органов милиции, осуществляли контроль и инспектирование их деятельности, назначение, перемещение руководящего состава, несли ответственность за политико-моральное состояние кадров. Начальники управлений милиции и уголовного розыска стали по совместительству помощниками соответствующих начальников ГПУ. Аналогичная соподчиненность устанавливается также в других административно-территориальных единицах, в том числе в Мордовской автономной области (МАО) вплоть до района включительно [5, с. 54]. В это время в Мордовии для реорганизации областного административного отдела была образована комиссия под председательством секретаря Облиспол-

* Статья опубликована при финансовой поддержке РГНФ и Правительства РМ, проект №10-01-23103 а/В.

кома. В целях реорганизации районных административных отделов также были созданы комиссии, в состав которых вошли председатель соответствующего райисполкома, уполномоченный рабоче-крестьянской инспекции, начальник райадмотдела.

В составе Управления милиции и уголовного розыска МАО были организованы следующие отделы: организации и службы милиции и уголовного розыска, оперативно-розыскной, политический, финансово-материальный, секретариат, первое отделение и конный резерв. В районных центрах были организованы районные управления милиции и уголовного розыска (РУМ и УР), в составе начальника РУМ и УР, политинспектора, помощника начальника РУМ (только в крупных районах), уполномоченного, помощника уполномоченного, участковых инспекторов милиции, младших милиционеров и секретаря. В составе отдела организации службы Управления милиции учреждалось отделение ведомственной милиции, содержание которого было отнесено за счет организационного фонда ведомственной милиции.

Однако уже 15 апреля 1931 г. начальник Управления милиции и уголовного розыска огласил новые штаты, утвержденные начальником Главного управления милиции и уголовного розыска при СНК СССР 12 марта 1931 г. Теперь Мордовское областное УМ и УР состояло из следующих подразделений: административно-организационное отделение, группа по кадрам, отделение службы милиции, политгруппа, оперативно-розыскное отделение. Кроме того, были упразднены должности инспекторов по административной работе в РУМ и УР, а в Ардатовском, Зубово-Полянском, Ковылкинском, Краснослободском, Рузаевском, Темниковском и Торбеевском вводились должности помощников начальников РУМ и УР.

Централизация органов милиции в масштабе всей страны получила юридическое закрепление в принятом 25 мая 1931 г. СНК СССР общесоюзном Положении о рабоче-крестьянской милиции [8, ст. 247]. В Положении милиция характеризовалась как административно-исполнительный орган власти, основными задачами которого являлись: наблюдение за проведением в жизнь законов и распоряжений центральных и местных органов власти, регулирующих революционный порядок и общественную безопасность; организация борьбы с преступностью, охрана государственного, общественного, личного имущества и безопасности граждан.

Важное значение имело вводимое Положением деление милиции на общую, которая пере-

водилась с местного на общегосударственный бюджет, и ведомственную, которая организовывалась на основе соглашения республиканских, краевых, областных органов милиции с государственными и общественными организациями для специальной охраны отдельных предприятий и сооружений и иного имущества этих органов.

Следующим шагом, направленным на усиление централизации системы милиции в общесоюзном масштабе, стало создание в декабре 1932 г. наделенного очень обширными полномочиями Главного управления рабоче-крестьянской милиции при ОГПУ СССР. Среди них были контроль за деятельностью всех органов рабоче-крестьянской милиции, руководство подготовкой и переподготовкой кадров милиции для всего Советского Союза, разработка уставов, положений, приказов и инструкций милиции и т. д. [9, ст. 518–519].

Новым этапом в реализации линии ВКП(б) на централизацию и бюрократизацию государственного аппарата, формирование командно-административной системы стало образование 10 июля 1934 г. Народного комиссариата внутренних дел СССР (НКВД СССР). Он объединил в своем составе огромный аппарат принуждения и должен был заниматься обеспечением общественного порядка, охраной государственной безопасности и границы [9, ст. 238]. В состав НКВД в виде Главного управления государственной безопасности вошел аппарат ОГПУ СССР. В ведение НКВД были переданы милиция, исправительно-трудовые учреждения, пожарная охрана, внутренние и пограничные войска. На основе и во исполнение постановления ЦИК СССР от 10 июля 1934 г. Наркомат внутренних дел СССР 13 июля 1934 г. издал приказ «Об организации органов НКВД на местах». В соответствии с ним в автономных республиках были образованы управления НКВД. 21 августа того же года НКВД СССР издал приказ «О структурном построении и подчиненности органов НКВД», которым определялись порядок организации, структура и правовое положение республиканских, краевых и областных органов внутренних дел. В соответствии с названными приказами в июле 1934 г. в Мордовии было образовано Управление НКВД [5, с. 86].

В последующие годы, вплоть до начала Великой Отечественной войны, изменения в структуре НКВД СССР осуществлялись в направлении повышения удельного веса подразделений, в ведении которых находились места лишения свободы. Названные меры отразились и на работе органов внутренних дел Мордовии.

Архивные документы предвоенных лет переполнены сведениями о контроле НКВД МАССР за местами лишения свободы на территории республики [2, л. 8; 3, л. 17].

В связи с этим трудно согласиться с теми исследователями истории мордовской милиции, которые утверждали, что передача в ведение НКВД исправительно-трудовых учреждений стала «важной мерой, способствующей усилению борьбы с нарушителями общественного порядка и повышению эффективности перевоспитания осужденных на основе приобщения их к общественно-полезному труду» [5, с. 87]. О каком перевоспитании могла идти речь, если отчеты НКВД МАССР о контроле, например, за исправительно-трудовыми колониями, показывают, что в «общежитиях заключенных сыро, грязно, в стенах помещения и топчанах имеются клопы, некоторые печи неисправны, дымят, имеется возможность допуска пожара от печей, санитарная обработка заключенных проводится нерегулярно» [2, л. 8]. Поэтому более объективной представляется точка зрения, согласно которой, в результате передачи НКВД исправительно-трудовых учреждений и повышения их удельного веса в составе комиссариата, он становится «крупномасштабным хозяйственным ведомством, своего рода синдикатом по использованию дешевой рабочей силы, огромной армии репрессированных граждан, заключенных в ИТЛ и другие места лишения свободы» [6, с. 101].

Согласно Конституции СССР 1936 года, которая отнесла НКВД СССР к категории союзно-республиканских наркоматов, аналогичные наркоматы были созданы во всех союзных республиках, кроме РСФСР, где фактически действовал аппарат союзного наркомата. Соответственно, в августе 1937 г. постановлением 6-й сессии ЦИК МАССР Управление НКВД по Мордовской области было переименовано в НКВД Мордовской АССР. Последний оказался под непосредственным руководством НКВД СССР. Именно подразделения НКВД СССР (Главное управление государственной безопасности, Главное управление исправительно-трудовых лагерей и трудовых поселков, Особое совещание при НКВД СССР) сыграли ведущую роль в осуществлении репрессий на территории всей страны, в том числе и в Мордовии.

В результате проведенной реорганизации аппарат НКВД СССР сильно разросся, стал громоздким и трудно управляемым, так как в его составе начитывалось более двух десятков главков и управлений. Поэтому в феврале 1941 г. произошло разделение НКВД СССР на два са-

мостоятельных наркомата – Народный комиссариат внутренних дел и Народный комиссариат государственной безопасности.

Для второй половины 1930-х гг. характерно также расширение аппарата милиции, образование новых крупных звеньев. В 1936 г. в ведение Главного управления рабоче-крестьянской милиции передается образованная годом раньше Государственная автомобильная инспекция, в 1937 г. вновь создается железнодорожная милиция, образуется Отдел по борьбе с хищениями социалистической собственности и спекуляцией. Эти меры в определенной степени отразились и на милицейском аппарате Мордовии. Так, согласно приказу Народного комиссара внутренних дел МАССР от 9 апреля 1937 г., в республике была создана «группа по борьбе с хищениями социалистической собственности и спекуляцией».

Однако сведений о службе ГАИ в МАССР в источниках не обнаружено, поскольку названная инспекция действовала в 1930-е гг. только в крупных городах. В Мордовии автомобильный транспорт еще был мало распространен. Даже командный состав милиции пользовался лошадьми. Например, в приказе по НКВД МАССР от 22 марта 1937 г. указывается: «В целях оперативного обслуживания Саранского района по линии УГБ НКВД МАССР, начальнику УРКМ НКВД МАССР предоставить в распоряжение начальника 4-го отделения УГБ НКВД МАССР лошадь» [1, л. 109].

Как и в предыдущие годы, милиция уделяла самое серьезное внимание борьбе с детской беспризорностью и преступностью. В 1937 г. издается новое Положение о приемниках-распределителях НКВД, а в 1940 г. создаются детские комнаты милиции – центры работы по преодолению беспризорности, безнадзорности детей, правонарушений подростков. Подобные учреждения были созданы и в Мордовской АССР. Как свидетельствуют архивные документы, сотрудники мордовских приемников-распределителей в предвоенные годы были чрезвычайно загружены работой. Типичны для этого времени такие документы: «Воспитательница Саранского детприемника в результате явного переутомления, нервно больна» [1, л. 103]. В 1939 г., в связи с передачей медвытрезвителей из системы Народного комиссариата в систему НКВД, расширяются функции милиции по борьбе с пьянством и алкоголизмом.

С обострением международной напряженности в конце 1930-х гг., становится необходимым осуществление мер, направленных на обеспечение готовности милиции к работе в усло-

виях военного времени. С этой целью приказом НКВД СССР от 3 июля 1939 г. была организована мобилизационная работа в органах милиции: определялись задачи и обязанности милиции на случай военного времени. Согласно приказу НКВД от 26 февраля 1941 г., ставились новые задачи по повышению боевой готовности милиции: каждый орган милиции обязан был иметь планы сбора личного состава по тревоге.

Курс на милитаризацию страны обусловил наделение НКВД СССР и его органов некоторыми новыми функциями. В частности, в октябре 1940 г. на органы внутренних была возложена организация местной противовоздушной обороны страны: в составе НКВД СССР образуется Главное управление МПВО, а на местах – отделения МПВО. Подобные отделения ПВО были созданы и в МАССР. Так, приказом по НКВД МАССР от 10 января 1940 г. в республике были организованы трехмесячные курсы инспекторов при ОПО НКВД МАССР, которые действовали с 25 января по 25 апреля 1940 г. [3, л. 6].

В соответствии с законом «О всеобщей воинской повинности» от 1 сентября 1939 г. на органы милиции была возложена обязанность осуществлять учет военнообязанных и призывников. Для этого во всех городских, районных и поселковых отделениях милиции Мордовии создаются военно-учетные столы, которые в предвоенные годы проделали большую работу по систематизации и учету военнообязанных, организации и проведению призыва на действительную военную службу в армию.

Таким образом, в 1930-е гг. в структуре и деятельности милиции Мордовии проис-

ходят важные изменения, обусловленные мерами по реорганизации органов внутренних дел в СССР, которая имела как положительные, так и отрицательные стороны. С одной стороны, они привели к укреплению материально-технической базы органов внутренних дел, улучшению качественных характеристик кадрового состава вследствие перевода в милицию работников ОГПУ, росту эффективности борьбы с преступностью. Но с другой стороны, привели к крайней централизации аппарата милиции, превратили его в придаток ОГПУ, ослабили организационные связи с местными органами власти.

Список использованных источников

1. Архив МВД РМ. – Ф. 33. – Оп. 1. – Д. 2.
2. Архив МВД РМ. – Ф. 33. – Оп. 1. – Д. 18.
3. Архив МВД РМ. – Ф. 33. – Оп. 1. – Д. 30.
4. Архив МВД РМ. – Ф. 33. – Оп. 2. – Д. 539.
5. Бычков, В. Ф. Закона и порядка верный щит: очерки истории советской милиции Мордовии / В. Ф. Бычков. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1982. – 151 с.
6. Мулукаев, Р. С. Милиция России (1917–1993 гг.) : историко-правовой очерк / Р. С. Мулукаев, Н. Н. Карташов. – Орел : Норма, 1995. – 238 с.
7. Сборник законов СССР (далее – СЗ СССР). 1922–1941 гг. 1930. – № 60.
8. СЗ СССР. 1931. – № 33.
9. СЗ СССР. 1931. – № 84.
10. СЗ СССР. 1934. – № 36.

Поступила 15.12.2011 г.

УДК 316.6
ББК 88.5

М. В. Алаева
M. V. Alayeva

«ЛИНЗЫ ГЕНДЕРА» В ПОНИМАНИИ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ДРУГОГО ЧЕЛОВЕКА*

“THE LENSES OF GENDER” IN UNDERSTANDING OF THE MENTAL STATE OF ANOTHER PERSON

Статья посвящена изучению проблемы понимания психического состояния другого человека. Автором предпринята попытка рассмотрения особенностей понимания психического состояния другого человека через призму гендерного подхода.

Ключевые слова: понимание, психическое состояние, гендерный подход к изучению психических явлений, эмпатия, эмоциональный интеллект.

The article is devoted to studying the problem of understanding of a mental state of another person. The author has made an attempt to consider the features of understanding of a mental state of another person through the prism of a gender approach.

Key words: understanding, mental state, gender approach to the study of psychic phenomena, empathy, emotional intelligence.

В современном информационно насыщенном мире увеличение количества социальных контактов и бесконтактного общения молодежи (общение в социальных сетях) значительно снижает качество и глубину общения. При этом значительная стрессогенность социальной обстановки увеличивает необходимость вербализации переживаний и усиливает потребность в ощущении «понятости» своего состояния собеседником. Эта проблема особенно актуальна в больших городах, где сам образ жизни определяет неизбежность взаимодействия совершенно незнакомых людей, а разные социальные роли создают барьеры для взаимопонимания людей. Одним из таких барьеров являются гендерные стереотипы когнитивной сферы человека, которые С. Бэм образно назвала «линзы гендера». С точки зрения этого автора их можно рассматривать как один из вариантов когнитивных схем [2].

Понимание человека человеком составляет одну из содержательных сторон процесса общения, где личностная сущность человека выступает как предмет психического отражения. Этот феномен можно интерпретировать как один из видов сложной мыслительной деятельности, состоящий в раскрытии субъективного мира на основе расшифровки общего смысла, стоящего за непосредственно воспринимаемым информационным потоком; как постижение смысла путем осознания, «вчувствования» во внутренний мир субъекта и актуализа-

ции психологического содержания его личности.

В данной статье мы предприняли попытку рассмотрения проблемы понимания психического состояния другого человека через призму гендерного подхода. Современная наука уже нечетко дифференцирует понятия «пол» («sex») и «гендер» (от англ. *gender* – род, пол). Традиционно первое из них используется для обозначения тех анатомо-физиологических особенностей людей, на основе которых человеческие существа определяются как мужчины и женщины. Долгое время пол, то есть биологические особенности человека, считался фундаментом и первопричиной психологических и социальных различий между женщинами и мужчинами. По мере развития гендерных исследований стало ясно, что между мужчинами и женщинами гораздо больше сходства, чем различий, а индивидуальные различия превышают межличностные [13]. Категория «гендер» как методологическая позиция в современном прочтении обозначает социокультурные аспекты половой принадлежности человека, совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола [8, с. 45]. В психологии этот подход реализуется через социокультурное детерминирование психики, поведения, ролей мужчин и женщин.

Процесс понимания состояния связан с возможностями его выражения, при этом понимание эмоций не менее сложно, чем их выражение. Овладение языком эмоций требует усвоения

* Подготовлено при поддержке АБЦП «Развитие научного потенциала высшей школы» (проект № 2.1.3/12113).

общепринятых в данной культуре форм их выражения, а также понимания индивидуальных проявлений эмоций у людей, с которыми человек живет или работает. Так, мужчины и женщины с различной интенсивностью и различными способами выражают свои эмоции [5]. Считается, что женщины охотнее делятся своими чувствами, чем мужчины, но в то же время мужчины наиболее открыты в дружбе с женщинами [17]. Кроме того, детерминация выражения эмоций гендерными нормами подтверждается следующим: различия в выражении эмоций наиболее сильны в социально значимых ситуациях. Для женщин это ситуации несправедливости, беспомощности, непонимания со стороны близкого человека, для мужчин – ситуация выигрыша (победы).

Трактовка подобных особенностей различна в зависимости от методологического подхода. Например, психофизиологи объясняют интенсивность выражения эмоций тем, что у женщин лицевая активность в целом выше, чем у мужчин [16]. Однако следует учитывать, что мужчины в рамках традиционной половой роли склонны к «ограничительной эмоциональности» – минимизации эмоциональной экспрессии [5]. Е. П. Ильин вносит уточнение, что у мужчин и женщин различно и качество выражения определенных эмоций вследствие разных социальных норм: «...то, что «прилично» для женщин (плакать, сентиментальничать, бояться и т. п.), «неприлично» для мужчин, и наоборот, то, что «прилично» для мужчин (проявлять гнев и агрессию), «неприлично» для женщин» [7, с. 106].

Кроме того, большее разнообразие способов выражения эмоций у лиц женского пола [9], возможно, объясняется тем, что у них способность к вербализации эмоций формируется раньше и развивается быстрее, чем у лиц мужского пола. При этом Ш. Берн подчеркивает, что сила переживаемых эмоций у представителей обоих полов одинакова, различна лишь степень их внешнего выражения [4].

Таким образом, на идентификацию собственных переживаний в значительной мере влияют гендерные стереотипы и установки, они ограничивают выражение эмоций, «не свойственных» представителям определенного пола. Для мужчин открытое проявление своего состояния в ряде случаев достойно насмешек и позора. Проявления печали, депрессии, страха и таких социальных эмоций, как стыд и смущение, рассматриваются как «немужские». Мужчины, проявляющие подобные состояния и эмоции, оцениваются более негативно по сравнению с женщинами [18], их не склонны утешать в этих случаях, как это принято по отношению к женщинам [5]. Выражение гнева и агрессии, напротив, считается приемлемым для

мужчин (признак мужества), но не для женщин. Возможно, с гендерными стереотипами связаны и различия в кодировании эмоций. Установлено, что женщины лучше кодируют экспрессивное выражение счастья, мужчины – гнева и злобы [7].

Как отмечает Д. Гоулман, паттерны эмоциональных различий среди взрослых мужчин и женщин изначально детерминированы подходом в воспитании детей: родители по-разному обращаются с девочками и мальчиками [16]. Различия в социализации девочек и мальчиков продиктованы неосознанным стремлением родителей подготовить детей к выполнению соответствующих гендерных ролей. Так, в воспитании девочек акцент до сих пор делается на послушании и ответственности, а у мальчиков – на стремлении к достижениям и опоре на собственные силы. Матери чаще разговаривают о переживаниях с дочерьми, чем с сыновьями. Склонность женщин к обсуждению состояний, которая появляется в раннем детстве, сохраняется на достаточно устойчивом уровне и в дальнейшем [5]. Данная позиция побуждает к внимательному распознаванию эмоций других людей. Поэтому с учетом требований гендерной роли вполне закономерно, что для девушек в большей мере, чем для юношей, субъективно важно уметь понимать эмоции как свои, так и других людей [1].

Исследователи доказали, что односторонний подход к социализации девочек и мальчиков приводит к печальным последствиям. Мужчины оказываются неспособными проявить столь необходимые в межличностных и семейных взаимоотношениях нежность, теплоту и участие – ведь это «немужские» эмоции. Женщины часто оказываются лишенными возможности адекватно осознать и выразить такие деструктивные эмоции, как агрессия и гнев. И в том, и в другом случае общество требует контроля эмоций, который осуществляется наиболее простым, но далеко не безопасным способом – через их подавление.

Психологическое понятие «понимание» мы идентифицируем с вчувствованием и предполагаем, что оно тесно связано с понятием «эмпатия». Так, А. В. Пономаревым установлен высокий уровень значимости между пониманием и эмпатией. Положительный характер корреляции, как отмечает автор, свидетельствует о том, что увеличение одной переменной ведет к увеличению второй, соответственно, чем выше уровень понимания, тем выше развита эмпатия. Таким образом, у людей с высокими эмпатийными тенденциями преобладает более глубокое осмысление, а неспособность человека сопереживать предполагает поверхностное понимание [10].

Согласно данным И. Н. Андреевой, у девушек-студенток по сравнению с юношами более

высокого уровня достигают такие предпосылки понимания эмоций, как эмпатия, распознавание эмоций других людей и эмоций в целом; у юношей в отличие от девушек – доминирование внутриличностного эмоционального интеллекта и его компонента «контроль экспрессии» [1]. Это свидетельствует о том, что понимание эмоций у лиц мужского и женского пола обслуживается различными системами психических процессов.

В работе В. В. Знакова отмечается, что «важным фактором, нередко затрудняющим взаимопонимание между людьми, являются половые различия в понимании самих понятий «взаимопонимание» и «межличностное понимание», а также распространенные стереотипы интерпретации поведения представителей противоположного пола». Он подчеркивает, что исследования в данном направлении начались довольно давно и их результаты говорят нам о том, что юноши и девушки в слово «понимание» вкладывают различный смысл. Так, юноши подчеркивают моменты объективного знания («понять человека – значит хорошо знать его») или интеллектуального сходства («думать, как он, иметь общие интересы»), девушки же делают акцент на «эмпатийных» моментах – сопереживании, сочувствии. Данные различия означают то, что мужчины определяют в качестве ключевого аспекта взаимопонимания когнитивную и интеллектуальную стороны, женщины – ту сторону, которая связана с межличностными отношениями (подход «Я-Понимаю» или «Я-Сожалею», а не «Я-Знаю-Как-Решить-Проблему») [6]. Вышесказанное подтверждается сложившимися в житейском обиходе представлениями о преобладании у женщин «эмоционального мышления», однако с возрастом эти показатели смягчаются. Отмеченные характеристики (эмпатия, распознавание эмоций других людей, понимание эмоций) являются суммарными показателями эмоционального интеллекта. В то же время результаты исследований И. Н. Андреевой свидетельствуют о том, что у девушек общий уровень эмоционального интеллекта связан в первую очередь с когнитивными процессами понимания и осмысления эмоций, у юношей – в большей мере с качеством межличностных связей [1].

Отметим, что понимание связано не столько с получением новых знаний, сколько с процедурами его интерпретации, наделения смыслом. Именно интерпретация является важной психологической составляющей понимания. R. Edwards исследовал интерпретацию сообщений как мыслительный процесс, обязательно сопровождающий общение. Результаты исследования показали, что мужчины более склонны, по сравнению с женщинами, интерпретировать сообщения в терминах контроля, в то время как женщины – в

терминах поддержки [15]. Об этом же пишет и Д. Таннен: женщины склонны интерпретировать сообщение в соответствии с уровнем солидарности, предъявляемым ими к сообщению, мужчины же – согласно воспринятому использованию власти (the perceived use of power) [12].

Выраженные гендерные различия в сфере обработки эмоциональной информации обнаруживаются уже в подростковом возрасте. Так, современные девочки в целом лучше, чем мальчики, регулируют и контролируют свои чувства, лучше их вербализуют, имеют более богатый тезаурус для описания эмоциональных состояний [3], у них более развит эмоциональный канал эмпатии, склонны к сопереживанию [11].

В большинстве случаев мужчины просто не знают, как реагировать на эмоциональный дискомфорт другого человека [14]. Заметим, что указанные исследования эмпатийности связаны с изучением «со-горевания». В рамках исследований И. Н. Андреевой установлено, что у девушек с повышением уровня понимания чужих эмоций через экспрессию связано снижение частоты переживания эмоции радости и повышение частоты переживания горя. Это позволяет предположить, что сопереживание проявляется у них в первую очередь как со-горевание. Иными словами, девушки используют свои эмоциональные способности, чтобы разделить с другими людьми их негативные переживания и тем самым снизить их интенсивность [1].

В качестве примера всего вышесказанного приведем результаты проведенного нами исследования. Объектом исследования выступило межличностное общение, предметом послужили гендерные особенности понимания психического состояния другого человека. Мы предположили, что существует ряд особенностей понимания психического состояния другого человека у юношей и девушек, обусловленных их гендерными характеристиками. Были использованы следующие эмпирические методы исследования: опросник С. Бэм (модифицированный вариант), опросник В. В. Бойко, методика диагностики эмоционального интеллекта (МЭИ). Опытно-экспериментальной базой выступило ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева». В исследовании приняли участие 67 испытуемых (35 девушек и 32 юноши).

Изучение подверженности девушек и юношей гендерным стереотипам маскулинности / фемининности позволило говорить о том, что лишь 12,5% (4 испытуемых) юношей и 31,4% (11 испытуемых) девушек не подвержены гендерным стереотипам, так как у них маскулинные и фемининные характеристики представлены в равной степени (это так называемые андрогини). Среди

юношей выделены 21,9% (7 испытуемых) с фемининными характеристиками и 65,6% (21 испытуемый) с маскулинными характеристиками, тогда как 60% (21 испытуемый) девушек имеют фемининные характеристики и 8,6% (3 испытуемых) – маскулинные характеристики.

В результате исследования, направленного на изучение эмпатических способностей у юношей и девушек с помощью методики В. В. Бойко, были получены следующие результаты. Общее количество юношей с очень низким уровнем эмпатических способностей составляет 28,1% (9 испытуемых), юношей с заниженным уровнем эмпатии – 40,6% (13 испытуемых), со средним уровнем – 31,3% (10 испытуемых), юношей с высоким уровнем эмпатических способностей нами не выявлено. Среди девушек с очень низким уровнем эмпатических способностей выявлено – 17,1% (6 испытуемых), с заниженным уровнем эмпатии – 48,6% (17 испытуемых), со средним уровнем – 34,3% (12 испытуемых), девушек с высоким уровнем эмпатических способностей, также как и юношей, нами не выявлено. Полученные результаты свидетельствуют о том, что уровень эмпатических способностей и у юношей, и у девушек соответствует очень низкому и заниженному. При этом девушек с очень низким уровнем эмпатических способностей меньше, чем юношей с тем же показателем, а с заниженным – больше, чем юношей. Это свидетельствует о том, что девушки обладают более высокими показателями уровня эмпатических способностей, чем юноши.

Исследование показателей эмоционального интеллекта у юношей и девушек с помощью методики МЭИ позволило выявить различия показателей эмоционального интеллекта у девушек и юношей по следующим шкалам: «Осознание своих чувств и эмоций», «Управление своими чувствами и эмоциями», «Осознание чувств и эмоций других людей», «Управление чувствами и эмоциями других людей». Анализ данных по шкале «Осознание своих чувств и эмоций» свидетельствует о том, что общее количество юношей с очень низким уровнем изучаемого признака составляет 68,7% (22 испытуемых), со средним уровнем – 31,3% (10 испытуемых), юношей с высоким уровнем изучаемого признака не выявлено. Общее количество девушек с очень низким уровнем – 48,6% (17 испытуемых), со средним уровнем – 42,8% (15 испытуемых), с высоким уровнем – 8,6% (3 испытуемых). Анализ данных по шкале «Управление своими чувствами и эмоциями» позволяет говорить о том, что большинство девушек (65,7% – 23 испытуемых) и юношей (50% – 16 испытуемых) имеют средний уровень развития диагностируемого признака, 31,3% (10 испытуемых) юношей и 8,6% (3 испытуемых) девушек

имеют низкий уровень, 18,7% (6 испытуемых) юношей и 25,7% (9 испытуемых) девушек – высокий. Данные девушек и юношей полученные по шкале «Осознание чувств и эмоций других людей», также имеют некоторые различия. Общее количество юношей с очень низким уровнем изучаемого признака составляет 68,7% (22 испытуемых), со средним уровнем – 31,3% (10 испытуемых), юношей с высоким уровнем изучаемого признака не выявлено. Общее количество девушек с очень низким уровнем – 60% (21 испытуемый), со средним уровнем – 34,3% (12 испытуемых), с высоким уровнем – 5,7% (2 испытуемых). Анализ данных по шкале «Управление чувствами и эмоциями других людей» позволяет говорить о том, что половина юношей (50%) и чуть меньше девушек (48,6%) имеют средний уровень развития диагностируемого признака, низкий уровень отмечен у 40,6% (13 испытуемых) юношей и 34,3% (12 испытуемых) девушек, высокий уровень – у 9,4% (3 испытуемых) юношей и 17,1% (6 испытуемых) девушек. При этом значения интегрального показателя эмоционального интеллекта по методике МЭИ у юношей и девушек практически не отличаются.

В нашем исследовании мы определили наличие взаимосвязей между изученными шкалами методики МЭИ. В качестве метода математической статистики мы использовали коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Нами выявлены прямые корреляционные связи между следующими шкалами: *шкалой 1* – «Осознание своих чувств и эмоций» и *шкалой 2* – «Управление своими чувствами и эмоциями» ($r_s = 0,54$; $p \leq 0,05$ (0,25)). Полученные результаты, на наш взгляд, свидетельствуют о том, что: во-первых, осознание человеком своих собственных чувств и эмоций позволяет ему грамотно осуществлять процесс управления ими; во-вторых, осознание человеком своих собственных чувств и эмоций позволяет осознать чувства и эмоции другого человека, говоря другими словами, познавая себя, мы способны раскрыть внутренний мир другого.

Мы соотнесли показатели методики С. Бэм с данными, полученными при диагностике эмпатических способностей и эмоционального интеллекта у девушек и юношей. В результате определены следующие портреты субъектов с различной гендерной идентичностью. Характерными особенностями субъекта с маскулинной гендерной идентичностью являются: низкая эмпатийность; низкая эмоциональность в отношениях с партнером; низкое осознание своих чувств и эмоций и чувств другого; умение управлять своими чувствами и эмоциями и недостаточное умение управлять чувствами других людей. Характерными особенностями субъек-

екта с фемининной гендерной идентичностью являются: высокий уровень развития эмпатии; высокая эмоциональность в отношениях с партнером; недостаточно высокое осознание своих чувств и эмоций, и чувств другого; умение управлять своими чувствами и эмоциями и чувствами других людей представлено дифференцированно (средне выражено у девушек и менее у юношей). Характерными особенностями субъекта с андрогинной гендерной идентичностью являются: высокая эмпатийность и высокая эмоциональность; среднее или высокое осознание своих чувств и эмоций и чувств другого; достаточное умение управлять своими чувствами и эмоциями и чувствами других людей.

Анализ психолого-педагогической литературы и проведенного эмпирического исследования, на наш взгляд, могут свидетельствовать о следующих особенностях: у мужчин и женщин разные события (и их аспекты) вызывают эмоциональный отклик; жесткая приверженность стереотипам мешает адекватно воспринимать и интерпретировать эмоциональные состояния; выражение тех или иных психических состояний у представителей женского или мужского пола, как и их регуляция, во многом обусловлены влиянием гендерных норм; мужчины и женщины с различной интенсивностью и различными способами выражают свое состояние; понимание (осмысление) психического состояния другого человека напрямую связано с эмоциональным интеллектом и уровнем развития эмпатии.

Список использованных источников

1. Андреева, И. Н. Гендерные различия в выраженности компонентов эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Психологический журнал. – 2008. – № 1. – С. 39–43.
2. Бем, С. Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бем. – М. : РОССПЭН, 2004. – 336 с.
3. Березовская, Т. Эмоциональное развитие старшеклассников в детском театральном объединении (гендерный аспект) / Т. Березовская // Женщина. Образование. Демократия : материалы 5-й Междунар. междисциплинар. науч.-практ. конф. (6–7 дек. 2002 г.) / ред. кол. Л. А. Черепанова, Г. И. Шатон [и др.]. – Минск : Энвила, 2003. – С. 196–198.
4. Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.
5. Бреслав, Г. М. Психология эмоций / Г. М. Бреслав. – М. : Смысл ; Академия, 2004. – 544 с.
6. Теория и методология гендерных различий : курс лекций / под общ. ред. О. А. Ворониной. – М. : МЦГИ-МВШСЭН-МФФ, 2001. – 416 с.

7. Знаков, В. В. Понимание в познании общения / В. В. Знаков. – М. : Ин-т психологии РАН, 1998. – 232 с.

8. Ильин, Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2006. – 544 с.

9. Ключко, О. И. Интегративные тенденции в современной науке и образовании (на примере гендерного подхода) / О. И. Ключко. – Саранск : МГПИ им. М. Е. Евсевьева, 2009. – 250 с.

10. Осипова, И. С. Вербальные способы выражения психического состояния в юношеском возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Осипова Ирина Станиславовна. – М. : РАО, 2009. – 28 с.

11. Пономарева, М. Гендерные особенности развития эмпатии в юношеском возрасте / М. Пономарева // Женщина. Образование. Демократия : материалы 5-й Междунар. междисциплинар. науч.-практ. конф. (6–7 дек. 2002 г.) / редкол. Л. А. Черепанова, Г. И. Шатон [и др.]. – Минск : Энвила, 2003. – С. 247–249.

12. Пономарева, А. В. Роль эмпатии в понимании людьми друг друга / А. В. Пономарева // «Ломоносов» : материалы XV Междунар. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых / отв. ред. И. А. Алешковский, П. Н. Костылев. – М. : Изд-во МГУ; СПб. : Мысль, 2008. – С. 53–55.

13. Таннен, Д. Ты меня не понимаешь! Почему женщины и мужчины не понимают друг друга / Д. Таннен. – М. : Вече-Персей-АСТ, 1997. – 432 с.

14. Block, J. H. Conceptions of sex-role : Some cross cultural and longitudinal perspectives / J. H. Block // American Psychologist. – 1973. – V. 28. – P. 512–526.

15. Edwards, R. The effect of gender, gender role, and values on the interpretations of messages / R. Edwards // J. of Language & Social Psychology. – 1998. – V. 17. – № 1. – P. 52–71.

16. Goleman, D. Sex roles reign powerful as ever in the emotions / D. Goleman // The New York Times. – August. 23. – 1988.

17. Reisman, J. M. Intimacy in same-sex friendships / J. M. Reisman // Sex Roles. – 1990. – V. 23. – № 1–2. – P. 65–82.

18. Siegel, S. Interpersonal perceptions and consequences of depressive-significant other relations : A naturalistic study of college roommates / S. Siegel // Journal of Abnormal Psychology. – 1990. – № 99. – P. 361–373.

Рецензент:

Ключко О. И. – доктор философских наук, профессор кафедры специальной и прикладной психологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»

Поступила 18.10.2011 г.

УДК 37.013.42

ББК 74.6

Ю. В. Баурова

Yu. V. Baurova

**УЧЕТ ТИПА ГЕНДЕРА ПРИ ИНТЕНСИФИКАЦИИ
ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ГЕНДЕРОСЕНСИТИВНЫМ ПРЕДМЕТАМ
(НА ПРИМЕРЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)**

**THE ACCOUNT OF A GENDER TYPE AT THE INTENSIFICATION OF THE PROCESS OF
TEACHING GENDER-SENSITIVE SUBJECTS (ON THE EXAMPLE OF TEACHING
A FOREIGN LANGUAGE)**

В статье раскрываются особенности учета типа гендера при интенсификации процесса обучения гендеросенситивным предметам, в частности иностранному языку. Описываются особенности применения методов, средств, форм обучения и типов заданий при работе с учащимися различных гендерных типов. Гендерный подход представлен как эффективное средство интенсификации процесса обучения.

Ключевые слова: гендер, гендерный подход, гендерные особенности, асимметрия полушарий головного мозга, интенсификация процесса обучения, метод обучения, средство обучения, форма обучения, тип задания.

The article presents the peculiarities of the account of a gender type at the intensification of the process of teaching gender-sensitive subjects, in particular a foreign language. The peculiarities of teaching methods, teaching aids, forms of teaching and task types application are being described. A gender approach is presented as an effective means of educational process intensification.

Key words: gender, gender approach, gender peculiarities, asymmetry of the cerebral hemispheres, educational process intensification, method of teaching, teaching aid, form of teaching, task type.

Проблеме теоретического осмысления понятия «гендерный подход» на сегодняшний день посвящено гораздо больше работ, чем рассмотрению путей его реализации, в частности при интенсификации процесса обучения. Однако практическое осуществление гендерного подхода, в особенности на начальной ступени общего образования, представляется абсолютно необходимым в связи с выраженными гендерными особенностями представителей данной возрастной группы.

Основопологающим документом, рекомендуемым реализацию данного подхода, является «Гендерная стратегия Российской Федерации» (2004 г.), постулирующая «осуществление гендерно ориентированного образования (дошкольного, школьного, вузовского, основного и дополнительного) населения, в том числе руководителей всех рангов», «реформирование системы образования с учетом включения гендерного ... образования», «гендерное ориентирование образовательных стандартов и программ обучения», «включение в государственные образовательные стандарты социальных, в том числе гендерных знаний, введение сквозной системы гендерно ориентированных программ, начиная с дошкольных учреждений», «включение ... в состав обязательных квалификационных требований к лицам,

занимающим государственные должности в системе государственного и муниципального управления, дисциплин по гендерной проблеме».

Несмотря на существование вышеуказанной документации, включение гендерного компонента даже в процесс обучения будущего педагога нельзя назвать явлением привычным. Особо данная проблема актуальна для Российской системы высшего профессионального образования, что характеризуется отсутствием внедрения гендерных знаний как легитимного раздела в учебных планах, а также отсутствием нормативно-правового и методического сопровождения.

Мы полагаем, что включение гендерных знаний в систему высшего профессионального образования требует: привлечения гендерного компонента как в программы профессиональной подготовки, так и программы повышения квалификации педагогов; разработки программ, учебников, учебно-методических пособий для преподавателей и студентов; включения гендерной проблематики в темы курсовых и дипломных работ, студенческих семинаров и конференций; учреждения специальных научно-исследовательских подразделений, ведущих работу в рамках гендерной проблематики; повышения квалификации для преподавателей педагогических вузов

по гендерной проблематике; применения основ гендерных знаний в учебно-воспитательной среде педагогических образовательных учреждений.

В данном аспекте обучение преподаванию гендеросенситивных предметов в рамках процесса интенсификации обучения (дисциплин математического и языкового циклов) требует особого внимания, что предполагает ознакомление будущих педагогов в соответствующим выбором методов, средств, форм обучения, а также типов учебных заданий, обладающих наибольшей вариативностью.

На основании гендерного подхода в его взаимосвязи с функциональной межполушарной асимметрией выделяют три основных гендерных типа: левополушарный, правополушарный и равнополушарный [1; 2; 4; 5; 7; 8 и др.]. Процентное соотношение учащихся с различным типом полушарного реагирования имеет следующий вид: левополушарные учащиеся – 14,5 %, равнополушарные – 15 %, правополушарные – 70,5 % (6–9 лет); левополушарные учащиеся – 29,5 %, равнополушарные – 17,5 %, правополушарные – 53 % (10–15 лет); левополушарные учащиеся – 34 %, равнополушарные – 19 %, правополушарные – 47 % (15–20 лет) [4].

Доминирование левого полушария предполагает словесно-логический характер познавательных процессов, склонность к абстрагированию и обобщению, наличие вербальных способностей. Преобладание правого полушария определяет преобладание конкретно-образного мышления, творческих способностей, развитие воображения, свидетельствует о большей успешности при решении математических и визуально-пространственных задач. Равнополушарный тип функциональной асимметрии полушарий головного мозга не имеет выраженного доминирования одного из полушарий, что предполагает осуществление различного рода деятельности представителями данного гендерного типа с равной успешностью.

Как отмечалось выше, особое значение при организации процесса обучения гендеросенситивным предметам в рамках интенсификации обучения имеет выбор методов, форм и средств обучения на основании гендерного подхода. Предпочтительное соответствие гендерного типа учащегося и метода обучения может быть представлено следующим образом: левополушарные учащиеся – **перцептивные методы** (словесные (беседа, рассказ); **наглядные** (иллюстрации, демонстрации); **практические** (упражнения)); **логические методы** (индуктивные, аналитические); **гностические методы** (репродуктивные); равнополушарные учащиеся – **перцептивные методы** (словесные (беседа, рассказ); **наглядные**

(иллюстрации, демонстрации); **практические** (упражнения)); **логические методы** (индуктивные, синтетические, аналитические); **гностические методы** (репродуктивные); правополушарные учащиеся – **перцептивные методы** (**наглядные** (иллюстрации, демонстрации); **практические** (опыты); **логические методы** (дедуктивные, синтетические); **гностические методы** (поисковые (частично-поисковые))).

Соответствие форм обучения и гендерных типов учащихся, с нашей точки зрения, также имеет определенные закономерности. Левополушарные учащиеся, чаще представительницы женского пола, более склонны к работе в **паре, индивидуальной и фронтальной формам обучения**. Учащиеся правополушарного типа функциональной асимметрии головного мозга предпочитают **групповую** форму работы в количестве 3–4 человек с наличием элементов соревновательности, **индивидуальную**, дающую больше возможностей для творческого самовыражения или **коллективную** формы обучения. Представители равнополушарного типа требуют **парной, групповой** или **фронтальной** форм работы.

Использование средств обучения в рамках интенсификации учебного процесса с применением гендерного подхода также предполагает учет гендерных особенностей учащихся, в числе которых необходимость использования слуховых стимулов для активизации познавательного развития представителей левополушарного типа функциональной асимметрии полушарий головного мозга и визуальных – для правополушарных учащихся, равнополушарные учащиеся при этом занимают промежуточное положение.

Таким образом, при рассмотрении **визуальных средств обучения** для работы с левополушарными учащимися целесообразным является применение рисунков, иллюстраций, репродукций, фотоматериалов, картин, диапозитивов, таблиц, а также невербальных средств педагога, обладающих дидактическими свойствами. Учащиеся данного гендерного типа предпочитают использование достаточного количества наглядности, отличающейся структурированностью и логичностью, с обязательной положительной эмоциональной окрашенностью материала, что предъявляет соответствующие требования к педагогу. При обучении представителей правополушарного типа функциональной асимметрии мозга особенно эффективно применение рисунков, схем, графиков, карт, символов, соответствующих образному мышлению представителей данного типа полушарного реагирования.

Учащиеся левополушарного типа, а также равнополушарные учащиеся требуют обязательного применения **аудиальных средств обучения**.

Левополушарные учащиеся, являясь наиболее восприимчивыми к речевым средствам педагога, нуждаются в повторном объяснении и воспроизведении учебного материала. Правополушарным учащимся, как правило, достаточно однократного предъявления речевого материала, причем для повышения эффективности обучения необходимо сочетание аудиальных и визуальных средств обучения, что возможно при применении видеofilмов, отрывков кинофильмов, материалов телепередач, что может быть применимо и для учащихся равнополушарного типа.

Рассмотрение предпочтительного соответствия гендерного типа учащегося начальной общеобразовательной школы при реализации гендерного подхода в рамках интенсификации процесса обучения и типов предлагаемых заданий, способствующих уменьшению субъективного ощущения трудности учения, а, следовательно, и интенсификации процесса обучения [6], может быть рассмотрено на материале обучения иностранному языку, в частности семантизации лексического материала.

Для введения нового лексического материала при обучении левополушарных и правополушарных учащихся нами предложен подобранный комплекс упражнений (равнополушарные учащиеся, в связи со спецификой функциональной асимметрии полушарий головного мозга, могут успешно справляться с различными типами заданий).

При работе с учащимися левополушарного гендерного типа в процесса интенсификации обучения с применением гендерного подхода нами предложены следующие способы семантизации лексического материала: 1) использование для семантизации перевода, являющегося экономным средством введения нового лексического материала; 2) введение лексических единиц способом толкования (дефиниции), если все слова, определяющие значение, известны (изначально целесообразно использовать и дефиницию на родном языке); 3) введение конкретных слов путем называния класса, категории, принадлежности, отдельных качеств, определения (что соответствует рациональному подходу к решению учебных задач учащихся данного гендерного типа, для которых свойственны детализация информации, вербально-логическая память); 4) семантизация слов с использованием приема исключения, когда вместе с новым словом дается несколько известных слов на иностранном языке, которые, кроме одного, явно не соответствуют значению вводимого слова; 5) семантизация новых слов на основе уже известных (сложные слова, добавление словообразовательных элементов, соотнесение однокорневых частей речи)

посредством выполнения необходимых языковых операций, анализа и объяснения (подобные способы семантизации отвечают аналитическому восприятию левополушарных учащихся, объективному мышлению, способности к детализации информации, а также способности приходить к выводам по правилам, алгоритму).

Семантизация лексических единиц при интенсификации процесса обучения с использованием гендерного подхода при обучении правополушарных учащихся предполагает: 1) семантизацию существительных путем демонстрации обозначаемых предметов или их изображений на картинке, фотографии или их изображение на доске; введение глаголов с помощью иллюстративных движений или действий, мимики, пантомимики или изображаемых действий рисунком «кроки» на доске, картинке, с помощью видеоклипа; 2) самостоятельную семантизацию учащимися лексических единиц с помощью системного рисунка, если многие из слов им уже известны; 3) введение фразеологизмов, в том числе пословиц и поговорок, с помощью ситуаций или изображений, в которых показывается буквальное значение фразеологических единиц; они соотносятся с соответствующими фразеологическими единицами в родном языке, а затем формулируются их переносные значения, которые иллюстрируются в ситуациях и примерах (данный способ семантизации отвечает образному мышлению представителей учащихся правополушарного гендерного типа); 4) семантизацию с использованием языковой догадки (интернациональные слова, словообразовательные элементы, звукоподражание, контекст); 5) семантизацию слов способом припоминания ассоциируемых по тематическому, ситуативному или семантическому принципу слов и соотнесения соответствующих обозначений в родном и иностранном языках (подобный подход к семантизации соответствует интуитивному подходу к решению поставленных задач, свойственному правополушарным учащимся).

Рассмотрение практического аспекта реализации гендерного подхода в рамках интенсификации обучения гендеросенситивным предметам, осуществляемой посредством применения вышеуказанных гендероориентированных методов, средств, форм обучения, а также упражнений, направленных на обучение иноязычной языковой деятельности, изучение эффективности интенсификации процесса обучения с применением гендерного подхода на уровне начальной образовательной ступени, свидетельствует о существенном снижении субъективного ощущения трудности учения, что особенно актуально при работе с учащимися начальных классов общеобразовательной школы.

Список использованных источников

1. Баллонов, Л. Я. Функциональная асимметрия мозга и организация речевой деятельности / Л. Я. Баллонов, В. Л. Деглин, Т. В. Черниговская // Сенсорные системы: сенсорные процессы и асимметрия полушарий. – СПб. : Наука, 1985. – С. 99–115.
2. Вольф, Н. В. Половые различия функциональной организации процессов полушарной обработки речевой информации / Н. В. Вольф. – Ростов н/Д : ЦВВР, 2000. – 240 с.
3. Кауфман, Д. А. Функциональная асимметрия мозга и восприятие слов, относящихся к разным грамматическим категориям / Д. А. Кауфман, О. П. Траченко // Сенсорные системы: сенсорные процессы и асимметрия полушарий. – СПб. : Наука, 1985. – С. 115–126.
4. Куинджи, Н. Н. О раздельном школьном обучении детей разного пола / Н. Н. Куинджи // Администратор образования. – 2010. – № 6. – С. 95.
5. Ливер, Б. Л. Обучение всего класса / Б. Л. Ливер. – М. : Новая школа, 1995. – 48 с.
6. Морозова, И. С. Технология интенсификации образовательного процесса в вузе / И. С. Морозова // Психология в вузе. – 2007. – № 1. – С. 72–82.
7. Тельтевская, Н. В. Гендерный подход к обучению школьников / Н. В. Тельтевская, О. А. Константинова. – Саратов : Наука, 2009. – 120 с.
8. Хризман, Т. П. Развитие функций мозга ребенка. Электроэнцефалографические исследования / Т. П. Хризман. – СПб. : Наука, 1978. – 128 с.

Рецензент:

Александрова Е. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования Института дополнительного профессионального образования Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского.

Поступила 29.12.2011 г.

УДК 378
ББК Ч30/49

ВЕДУЩАЯ РОЛЬ КУРАТОРА В ПРОЦЕССЕ ОПТИМИЗАЦИИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ

THE ROLE OF A TUTOR IN THE PROCESS OF OPTIMIZATION OF THE STUDENTS' QUALITY OF LIFE

В статье актуализирована роль куратора как целенаправленно-организованная деятельность, способствующая оптимизации качества жизни студентов в учебно-воспитательном процессе в вузе.

Ключевые слова: качество жизни студента, оптимизация качества жизни, воспитательная система куратора.

In this article, the role of a tutor as a purposeful organized activity promoting the improvement of the students' quality of life in teaching and educational process at an institution of higher education is actualized.

Key words: student's quality of life, optimization of the quality of life, educational system of a tutor.

Современное студенчество достаточно высоко оценивает значимость высшего образования в повышении социального статуса личности [1; 3; 4; 5; 7]. Уверенность в себе, работоспособность, стремление к инновациям значительной части студентов помогают им преодолевать стоящие на их пути барьеры, ориентироваться на достижение высокого статуса, высокое качество жизни.

Важнейшим звеном в системе учебной и внеучебной воспитательной работы является деятельность куратора. Для помощи в руководстве жизнью студентов создана система руководящих кураторов. Таким образом, в учебно-

воспитательном процессе студенту следует помочь осознать свой потенциал, свои возможности. Для этого куратору необходимо создать атмосферу, стимулирующую личностный рост, и соблюдать определенные педагогические условия на протяжении всего учебно-воспитательного процесса.

Чтобы оптимизировать качество жизни студентов, представляется целесообразным конкретизировать принципы, определить сферы жизнедеятельности студентов, критерии и показатели, выявить уровень качества жизни, создать педагогические условия, которые позволят сделать более эффективной совместную деятельность кура-

тора и студентов по множеству проявлений с помощью методов наблюдения, самонаблюдения, диагностики, что позволит оптимизировать уровень качества жизни студентов.

Рассматривая всю систему принципов, регламентирующих деятельность куратора в сфере воспитания в условиях учебно-воспитательного процесса вуза, необходимо выделить основные общепедагогические принципы, которые отражают специфические закономерности: всестороннее гармоничное развитие личности, индивидуальность студента, деятельностный и личностный подходы, оптимизация учебного процесса.

В качестве основных принципов оптимизации качества жизни студентов необходимо выделить следующие:

1) принцип учета базовых потребностей студентов;

2) принцип субъект-субъектного взаимодействия куратора и студентов;

3) принцип повышения мотивированности учения на основе развития ценностных ориентаций студента, заинтересованности их в достижении жизненных результатов, улучшения качества жизни для себя, группы, общества в целом.

Принцип учета базовых потребностей студента характеризуется удовлетворением базовых потребностей студентов в каждой из сфер его жизнедеятельности: физиологической, психологической, социальной, духовно-нравственной.

Потребности студента представляют собой необходимость в чем-либо для поддержания жизнедеятельности его организма (здоровья, эмоционального отношения, активного творчества) и удовлетворения его интересов как личности, принадлежащей к определенным социальным группам и обществам.

Таким образом, потребности по отношению к студенту есть фактор, побуждающий его к деятельности, направленной на их удовлетворение, и выступающий как источник его активности. В определенной степени потребности определяют направленность мышления студента, его чувств и воли.

Принцип субъект-субъектного взаимодействия куратора и студентов предполагает использование идей поддерживающего сотрудничества, направленных на достижение успеха и удовлетворенность жизнью студентов.

Важнейшей характеристикой субъект-субъектного взаимодействия является диалог, в процессе которого развиваются взаимное уважение и доверие, открытость, взаимопонимание, опирающееся на рефлекссию, сотрудничество. Взаимопонимание в диалоге, необходимое для общения и взаимосвязи, является способом взаимораскрытия и взаимоутверждения. Доминирующими эмоциональными компонентами в диалоге являются

терпимость и сочувствие [2, с. 48].

При субъект-субъектном взаимодействии куратора и студента достигается максимальное развитие самостоятельности студента. Активно происходят процессы его самоопределения, самореализации, саморазвития. Главной целью становится формирование личности как субъекта, воспитывающего самого себя. При этом необходимое положение в развитии субъекта занимает его проектировочная целеполагающая деятельность и способность к рефлексии [6, с. 11–15].

В таком случае именно рефлексия обеспечивает повышение качества образовательного процесса за счет того, что каждый студент, оценив достигнутый уровень, может определить сам дальнейшую траекторию своего движения к поставленной цели.

Следовательно, на основе субъект-субъектных взаимодействий педагога-куратора и студентов использование средств совместной деятельности для стимулирования внутренних и внешних процессов непосредственно влияют на самочувствие, жизнедеятельность и качество жизни студента.

Принцип повышения мотивированности учения основан на развитии ценностных ориентаций студентов, заинтересованности их в достижении жизненных результатов и улучшения своего качества жизни.

Ценностно-смысловая направленность личности формирует смысл и цели жизнедеятельности студента и регулирует способы их достижения. С одной стороны, ценностно-смысловые ориентации прививаются студенту социумом, но, с другой стороны, и сам студент активно формулирует и конкретизирует их, принимая, изменяя или отвергая ценности и смыслы, предлагаемые социумом. На каждом этапе жизни у человека, исходя из социальных ценностей или биологических потребностей, должны появиться некие цели жизнедеятельности, для реализации которых необходимо понимание (или даже ощущение) их смысла. Именно такая осмысленность цели дает человеку энергию для ее реализации, делая ее приоритетной.

Реализация указанного подхода позволяет восстановить ценностные ориентации в воспитательном процессе, преодолеть отношение к студенту как субъекту учебно-воспитательной системы, повысить его активность.

Реализация названных принципов в ходе учебно-воспитательного процесса позволит ответить целевой установке оптимизации качества жизни студентов в вузе.

Используемые куратором методы и формы воспитания и обучения, его поведение, виды его деятельности в учебно-воспитательном процессе и внеучебной работе должны обеспечивать последовательное удовлетворение актуальных потреб-

ностей студентов, а значит, восхождение студента на высший уровень функционирования личности – уровень творческой (научной) самореализации.

Таким образом, основные педагогические действия вуза и куратора по оптимизации качества жизни студентов следует направить на:

1) создание благоприятных условий для расширения возможностей студента, так как в ходе реализации и осуществляются жизненные стратегии и жизненные планы; нарастание человеческих возможностей связано с формированием социальной инфраструктуры, устранением искусственных барьеров (эмоциональные, коммуникативные, познавательные, когнитивные) для выбора и самореализации;

2) актуализацию возможностей студентов; очевидно, что сам по себе процесс увеличения возможностей выбора, расширения степени свободы еще не означает готовности и способности студентами конкретно его использовать, поэтому в сознании студентов должна формироваться установка на социальную активность и мобильность;

3) корректировку ценностно-целевых ориентаций студентов; несомненно, что одним из главных оснований формирования ценностей и жизненных смыслов влияют на характер и структуру потребностей, видоизменяя их, поэтому корректировка ценностно-целевых установок способна в конечном итоге модифицировать потребности студентов.

Список использованных источников

1. Востокова, Ю. И. Психолого-акмеологическая модель профессионального самосознания / Ю. И. Востокова // Гуманитарные науки и образова-

ние. – 2011. – № 4 (8). – С. 77–79.

2. Гирфанов, А. С. Диалог в учебно-воспитательном процессе: социально-психологические и педагогические условия: лекционные записи / А. С. Гирфанов. – Петродворец : Изд-во ВВМУРЭ им А. С. Попова, 1992. – 48 с.

3. Жуина, Д. В. Планирование и развитие карьеры студентов педагогического вуза / Д. В. Жуина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 82–85.

4. Кудашкина, О. В. Особенности развития ценностных ориентаций педагога дошкольного образования на этапе вузовского обучения / О. В. Кудашкина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 79–82.

5. Майдокина, Л. Г. Психолого-педагогическая модель развития субъектности будущего педагога в условиях вуза / Л. Г. Майдокина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 82–85.

6. Плигин, А. А. Личностно-ориентированное образование: история и практика: монография / А. А. Плигин. – М. : КСП+, 2003. – 432 с.

7. Савинова, Т. В. Содержательное оснащение процесса развития компетентности студента как субъекта педагогического общения // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 76–79.

Рецензент:

Александрова Е. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования Института дополнительного профессионального образования Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского.

Поступила 21.12.2011 г.

УДК 130.2: 316.75
ББК ТЗ(2)6

*В. П. Изергина
V. P. Izergina*

И. А. ИЛЬИН О ЗНАЧЕНИИ НАЦИОНАЛИЗМА И ПАТРИОТИЗМА В ИДЕОЛОГИИ БЕЛОГО ДВИЖЕНИЯ

I. A. ILYIN ABOUT THE MEANING OF NATIONALISM AND PATRIOTISM IN THE IDEOLOGY OF THE WHITE MOVEMENT

В статье рассматривается вклад русского философа И. А. Ильина в идеологическое обоснование Белого движения. Особое внимание уделяется таким принципам Белой идеологии, как национализм и патриотизм.

Ключевые слова: И. А. Ильин, Белое Движение, Белая идеология, национализм, патриотизм.

The article deals with the contribution of a Russian philosopher I. A. Ilyin to the ideological substantiation of the White movement. A special attention is paid to the principles of the White ideology such as nationalism and patriotism.

Key words: I. A. Ilyin, the White movement, the White ideology, nationalism, patriotism.

И. А. Ильин (1883–1954) – выдающийся русский философ, государствовед, писатель и религиозный мыслитель. Он внес значительный вклад в формирование русской национальной идеологии, основанной на православно-государственных ценностях.

В работах И. А. Ильина Белое движение впервые получило идеологическое обоснование. И. Ильин находился во время гражданской войны в захваченной большевиками Москве и не был участником вооруженной борьбы, но он сразу же поддержал героически-жертвенное движение генералов М. В. Алексеева и Л. Г. Корнилова на Юге России и связался с ген. Алексеевым. Попав впоследствии в Берлин, Ильин связался также с представителем ген. Врангеля, генерал-лейтенантом А. А. фон-Лампе. Ген. Лампе, покоренный глубоким проникновением Ильина в национально-патриотический дух и государственный смысл Белого Движения, в конце 1926 г. поместил большую статью философа «Белая Идея» в качестве приложения к первому тому серии сборников «“Белое Дело” (Летопись Белой борьбы)», выходящих тогда в Берлине. В ней Иван Ильин писал, что Белое дело «коренится в исконных русских традициях и оно доступно всем русским сердцам без исключения», что Белый дух будет вести и строить Россию и в будущем, ибо это «дух русского национального всеединства» [2].

К настоящему времени Россия, по мнению многих исследователей, переболела болезнью западного либерализма и возвращается к тем ценностям, которые составляют «ядро» русской культуры: вера, любовь, нравственная чистота, бескорыстная любовь к своей стране и т. д. [1, с. 7].

В 1920-х и 1930-х гг. Ильин много раз выступал в печати и в публичных собраниях по вопросам Белой идеологии. Так, в первом номере своего журнала «Русский Колокол» философ четко выразил свое отношение к Белому Движению: «Русское Белое Движение имеет свой глубокий и непреходящий смысл – религиозный, патриотический, и государственный. Гражданская война против интернационалистов и коммунистов была лишь первым проявлением этого движения, его героическим военным началом. Впереди его ждет трудное, но славное будущее... Цель движения – религиозное, государственное и культурное величие России» [8].

Россия, по Ильину, не должна быть предметом слепой и противоразумной веры, но и научное изучение исторических явлений должно проникать в их внутренний смысл, в их духовное значение, к тому, что составляет дух русского народа и сущность России [6, с. 6]. «Здоровая

государственность и здоровая армия, – по убеждению ученого, – невозможны без чувства собственного духовного достоинства, а русский человек утверждал его на вере в свою бессмертную, Богу предстоящую и Богом ведомую душу...» [6, с. 8]. «Раскрывая и осуществляя русское своеобразие, мы исполняем наше историческое предназначение, ибо всякое национальное своеобразие по-своему являет Дух Божий и по-своему славит Господа», – писал Иван Ильин.

Идеи германского национал-социализма и советского коммунизма, крайнего национализма и крайнего интернационализма ученый решительно отвергает, подчеркивая их нерусское и нехристианское происхождение. Национализм, по Ильину, есть уверенное и сильное чувство, что мой народ тоже получил дары Духа Святого, что он инстинктивно их принял и творчески претворил в жизнь. Поэтому национализм прежде всего проявляется в *инстинкте национального самосохранения*, проявления которого необходимо духовно обосновывать и облагораживать. Он оправдан потому, что из него возникает национальное единение. И. А. Ильин представляет национализм как систему, включающую пять взаимосвязанных элементов. 1. *Любовь* к историческому облику и творческому акту своего народа. 2. *Вера* в инстинктивную и духовную силу своего народа, вера в его духовное призвание. 3. *Воля* к свободному и творческому развитию своего народа. 4. *Созерцание* талантов, исторической проблематики, опасностей и соблазнов своего народа. 5. *Система поступков*, вытекающих из этой любви, из этой веры, из этой воли и из этого созерцания. Национальное чувство – это духовное состояние, ведущее человека к служению и жертвам, а народ – к духовному расцвету. Национальное чувство – это и источник достоинства, и источник единения, которое спасало Россию во все трудные часы ее истории, и источник государственного правосознания, объединяющего всех в живое государственное единство [4, с. 281–283].

Обосновывая национализм, ученый одновременно признает наличие «извращенных форм национального чувства и национальной политики». Различные виды «извращенного» национализма возникают тогда, когда национальное чувство относится «к неглавному в жизни и культуре своего народа» и «превращает утверждение своей культуры в отрицание чужой». Презрение ко всему иноземному ведет народы к шовинизму. Русский народ спасает от этого «простодушная скромность», «природный юмор», многонациональный состав России, «строгий суд над собой» и «готовность учиться у других народов». Вместе с тем Ильин отмечал в допетровском

национализме «черты, которые могли привести к развитию национальной гордыни и повредить России». Петр Великий понял, что вера Христова не может быть причиной сохранения «отсталых форм хозяйства, быта и государственности». Русский философ видел огромную заслугу Петра Великого в том, что он отделил национальное от вероисповедно-церковного, и благодаря этому началась новая эпоха русского национального самосознания.

Новый путь русского национализма Ильин определил следующим образом: «...открыть себе доступ к светской цивилизации и светской культуре»; внести религиозно-православный дух, дух любви и свободы в свою новую национально-светскую культуру и национально-светскую цивилизацию; сформулировать русскую национальную идею. Иван Ильин предлагал различать в культурном творчестве церковное и религиозное, церковное и национальное. Церковь есть хранительница религии и веры. «...Она не поглощает нации, государства, науки, искусства, хозяйства, семьи и быта... Православная Церковь молится, учит, святит, благодатствует, вдохновляет, исповедует и, если надо, обличает, – но она не властвует, не регламентирует жизни, не карает светскими наказаниями...» [5, с. 385–391]. Ильин видел отличие церковного от национального в том, что нация как единение людей с единым национальным актом и культурой включает в себя людей разной веры, разных исповеданий и разных церквей. Но тем не менее к русскому национальному акту более или менее приобщились почти все народы России.

Важным заданием русского национализма, по Ильину, является определение русской идеи. Философ полагал, что русская идея должна выражать русское историческое своеобразие, русское историческое призвание и указывать наш духовный путь. Историческое своеобразие – это то, что составляет «благую силу» народа и его самобытность. Историческое призвание и духовный путь – это то, что мы должны растить в себе и воспитывать в наших детях. В православном христианстве философ видел религиозный источник русской идеи. Поэтому суть русской идеи Ильин видел в осуществлении своей национальной земной культуры, проникнутой христианским духом любви и созерцания, свободы и предметности [5, с. 449]. Самобытность русского народа состоит в том, чтобы выращивать вторичные силы русской культуры (волю, мысль, форму и организацию) из ее первичных сил (из сердца, из созерцания, из свободы и совести). Самобытность русской души и русской культуры выражается именно в этом распределении ее сил на

первичные и вторичные. При этом первичные силы являются определяющими. «Так уже было в истории России... Так должно быть и впредь, но еще лучше, полнее и совершеннее», – писал И. А. Ильин в еженедельном бюллетене № 129 для Русского Обще-Воинского Союза (РОВС) [5, с. 445–446].

Ильин убедительно показывает совместимость патриотизма и национализма с духом христианства. Родина для Ильина есть предмет, который может быть воспринят, пережит и приобретен только *любовью*. По-видимому, этот патриотический опыт приходит к людям как бы сам собою. Они естественно и незаметно привыкают к окружающей их среде, к природе, к соседям и культуре своей страны, к быту своего народа. «Но именно поэтому, – объясняет мыслитель, – *духовная сущность патриотизма* остается почти всегда за порогом их сознания» [6, с. 261].

Иван Ильин предостерегал от чисто инстинктивного патриотизма (националистической гордыни и жажды завоеваний), обосновывая потребность в духовно осмысленном и христиански облагороженном патриотизме, который вмещал бы «страстную любовь и жертвенность с мудрым трезвением и чувством меры...» [6, с. 262]. Патриотизм всегда инстинктивен, но он не всегда духовен. Отсюда возникает задача достижения истинного патриотизма, т. е. взаимного проникновения инстинкта и духа в обращении к родине.

Источником патриотизма может быть природа или искусство родной страны; религиозная вера народа; национальная нравственность; величие государственных судеб родного народа; энергия его благородной воли; свобода и глубина его мысли и т. д. Это означает, что у всех людей свой путь к родине. Однако при всем различии только духовные пути ведут к ней. Настоящий патриот, указывает Ильин, любит именно народ, который ведет духовную жизнь, ибо духовно разложившийся народ не есть сама родина, но лишь ее живая возможность («потенция»).

Патриотическое чувство подчинено определенным «инстинктивно-духовным формам и законам». Обретение родины должно быть пережито каждым из людей «самостоятельно и самобытно», ибо «любить, и радоваться, и творить по предписанию вообще невозможно». Патриотизм как духовное состояние может возникнуть только автономно (свободно), «в личном, но подлинном и предметном духовном опыте». Внешнее принуждение может привести к симуляции, а не к воспитанию в душе чувства родины. Настоящий патриотизм нужно не навязывать, а «пробуждать» в ребенке. Для этого сам воспитатель

должен быть искренним и убежденным патриотом и уметь показывать детям то прекрасное в родине, что действительно заслуживает любви.

В патриотическое единство связывает людей единый «национально-духовный уклад», специфические особенности народа в творчестве и особенно в духовном творчестве. Любовь к родине есть одновременно и вера в нее; вера в то, что народ справится со всеми историческими испытаниями. При этом настоящий патриот учится на политических ошибках своего народа, на недостатках его характера и его культуры, на исторических крушениях и на неудачах его хозяйства. Но его критика «любовная... и созидательная»; она внушает «мужество и волю к преодолению своих слабостей».

Отчаяние в своем народе противоестественно. Человеку следует всегда соблюдать достоинство своего народа, гордиться его признанием, его величием и его успехами. Человек, лишенный идеи *родной нации*, будет обречен на духовное сиротство или безродность, ибо в силу закона человеческой природы и культуры «*все великое* может быть сказано человеком или народом только *по-своему*, и *все гениальное* рождается именно в лоне *национального опыта, духа и уклада*» [6, с. 289].

Истинный патриот любит дух своего народа. Каждое истинно духовное достижение – достояние общечеловеческое. Но постигнуть дух других народов, по глубокому убеждению Ильина, может только тот, кто утвердил себя в духе своего народа. Поэтому «сверхнационализм» не отрицает национализма и патриотизма, но сам вырастает из него.

Истинный патриот стремится понять и усвоить духовные достижения других народов, чтобы приобщить к ним свой народ, чтобы обогатить ими его жизнь, восполнить ими его творчество. В то же время философ указывает на «творческую меру» в духовном общении и взаимодействии народов: не отвергать *всякое* иноземное влияние, но и не «*наводнять свою культуру полою водою иноземщины*» [3, с. 459–462]. Ильин не считал «русский народ» каким-то особенным «вселенским» народом, который призван к претворению и ассимиляции всех чужих, иноземных культур. Самобытность каждого народа возникает из «самостоятельного восприятия природы, людей и Бога, а не из заимствования отовсюду чужого достояния». Народы, которым удалось создать самобытную духовную культуру, являются духовно *ведущими* народами; народы, которым это не удалось, становятся духовно *ведомыми* народами. Задача ведущего народа состоит в том, чтобы ведомый народ нашел *свою*

родину в лоне ведущего народа, не теряя своей исторической и биологической «национальности». Формулу такого патриотического «симбиоза» народов философ выражает так: «я англичанин, и притом африканский негр»; «я русский, и притом калмык» [3, с. 463].

Единение человека с его народом слагается обычно в форму *правовой связи* и принимает вид *государственного* единения. Вследствие этого *национализм и патриотизм* живут в душе в теснейшей связи с *государственным правосознанием*. Для человека с естественным правосознанием любовь к своему отечеству не приводит к отрицанию естественного права на существование и на духовный рост у других народов.

Иван Ильин доказывал, что дух живет по-своему во всех людях и во всех народах. Истинный патриотизм и национализм есть зрячая любовь, которая не чужда и добру, и справедливости, и праву, и, главное, Духу Божию, но есть одно из высших проявлений духовности на земле [6, с. 297–307]. Таким образом, среди девизов, выражавших и закреплявших духовные основы Белого движения, он выдвигал и такие, в которых прямо подчеркивалась религиозная и религиозно-нравственная сторона движения: «Служу России. Отвечаю Богу»; «Моя святыня, мое слово, мое дело»; «Молиться, любить и умереть в свободе»; «В правоте моя победа»; «Любовью ведом, жертвою очищаюсь»; «Достоинство в служении» [8]. Эти тезисы определяют идеологическую сущность Белого Движения. Оно было направлено против идей воинствующего безбожия, антихристианства, материализма, отрицающего совесть и честь, вселенского властолюбия и коммунизма. Сопоставив политические воззрения И. А. Ильина и белоэмигрантских организаций, с которыми философ был непосредственно связан (РОВС и Национально-Трудовой Союз Нового Поколения), Н. А. Кныш выявил сходство по многим позициям: антибольшевизм, непредрешенчество, патриотизм, национализм, православие [7, с. 85, 88].

Таким образом, религиозное, государственное и культурное величие России как цель Белого движения предполагает, по убеждению Ивана Ильина, воспитание и укрепление национального духовного характера на основе религиозной веры и национального патриотизма.

Список использованных источников

1. Изергина, Н. И. Путь России к демократии: взгляд И. А. Ильина и современность / Н. И. Изергина. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2008. – 208 с.
2. Ильин, И. А. Белая идея [Электронный ресурс] / И. А. Ильин // Сайт «Белая Гвардия». – Режим доступа : <http://www.ruguard.ru/article/a-36.html>

3. Ильин, И. А. Избранное / И. А. Ильин. – М. : РОССПЭН, 2010. – 726 с.

4. Ильин, И. А. Наши задачи. Историческая судьба и будущее России. Статьи 1948–1954 годов. В 2 - х т. / И. А. Ильин. – М. : Рарог, 1992. – Т. 1. – 344 с.

5. Ильин, И. А. Наши задачи. Статьи 1948–1954 гг. Т. 1 / И. А. Ильин. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 528 с.

6. Ильин, И. А. Почему мы верим в Россию: Сочинения. / И. А. Ильин. – М. : Эксмо, 2006. – 912 с.

7. Кныш, Н. А. И. А. Ильин как идеолог воен-

ной эмиграции / Н. А. Кныш // Вестник Омского университета. – 2005. – № 4. – С. 85–88.

8. Проф. Ильин – идеолог Белого Движения [Электронный ресурс] // Авторский сайт Л. Л. Лазутина «Белое дело». – Режим доступа: <http://www.xx13.ru/kadeti/ilyin.htm>

Рецензент:

Арсентьев Н. М. – доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАН, директор историко-социологического института МГУ им. Н. П. Огарева.

Поступила 23.01.2012 г.

УДК 94 (470 + 571) : 336.712
ББК 63.3 (2) 6

К. А. Исинский
K. A. Isinsky

ИЗУЧЕНИЕ ПРОВИНЦИАЛЬНЫХ БАНКОВ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ СОВЕТСКОЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКОЙ

THE STUDY OF THE PROVINCIAL BANKS OF THE RUSSIAN EMPIRE IN THE SOVIET HISTORICAL SCIENCE

Предпринимается попытка выделить этапы в истории изучения банковских структур Российской империи в СССР. Анализируется процесс развития исторических знаний о провинциальных банках, выделены основные тенденции, общие особенности и различные черты существовавших в науке течений, подробно изучены взгляды различных исследователей.

Ключевые слова: советская историография, банковская система, провинциальные банки, концепция, подходы в изучении.

The author of the article takes an attempt to identify the stages in the history of the study of the banking institutions of the Russian Empire in the USSR. The process of development of historical knowledge of the provincial banks is being analyzed. The main trends, common peculiarities and various features of the existed trends in science are defined. The views of different researchers are studied in detail.

Key words: Soviet historiography, banking system, provincial banks, conception, approaches to the study.

Экономическая история Российской империи вызывает значительный интерес у исследователей, о чем свидетельствует большое количество научных трудов, в которых подробно рассмотрены различные стороны экономической жизни царской России. Однако, на наш взгляд, процесс развития банковской системы недостаточно освещен как в отечественной, так и в зарубежной научной литературе. Изучая историографию провинциальной банковской системы, мы пришли к выводу, что именно советской исторической наукой был внесен наибольший вклад в изучение банковского дела Российской империи. В процессе

рассмотрения банковской системы дореволюционной России советской исторической наукой целесообразно выделить несколько этапов, в зависимости от направленности исследований и степени заинтересованности историей банковского дела.

В первые два десятилетия существования советской исторической науки банковская система царской России практически не нашла отражения в научных трудах. Среди незначительного количества работ, по нашему мнению, следует выделить монографию П. В. Оля, определяющую значение иностранного капитала для российской экономики, в том числе затрагивающую

деятельность отделений иностранных банков в провинциальных городах России [15]. Подробно изучив данную работу, роль иностранного капитала в экономике Российской империи представляется нам неоднозначной, так как иностранные банки, способствуя развитию промышленности и торговли, выступали опасными конкурентами отечественных банков.

В последней трети 20-х гг. XX века выходит в свет одна из первых монографий И. Ф. Гиндина, в дальнейшем внесшего неоценимый вклад в изучение банковской системы дореволюционной России [5]. В своем исследовании автор рассматривает влияние банковского капитала на промышленность царской России, выделяет особенности взаимодействия и взаимовлияния данных секторов экономики, подчеркивает возникшие между ними прочные связи и тенденции к интеграции банковского и промышленного капитала. Исследования советских ученых, проведенные в 20-е и 30-е гг. XX века, заложили прочный фундамент для дальнейшего изучения провинциальных банков Российской империи советской исторической наукой.

Следующий этап в истории изучения банковских учреждений Российской империи связан с деятельностью советских ученых в 40-е – 70-е гг. XX века. В этот период банковский сектор экономики дореволюционной России был подвергнут всестороннему изучению. Авторы представленных ниже трудов уделяли внимание как общим вопросам банковского строительства, так и различным частным аспектам деятельности банковских организаций в провинции.

Среди изданных в середине XX века работ, на наш взгляд, особого внимания заслуживают труды И. Ф. Гиндина. Являясь одним из основоположников изучения банковского сектора экономики царской России, И. Ф. Гиндин продолжает работу по освещению деятельности различных банковских структур. Следует выделить его научные исследования, раскрывающие характерные черты и особенности деятельности коммерческих банков и проводимой в стране финансовой политике [8]. Знаковой работой, по нашему мнению, является публикация, посвященная московским банкам, в которой автор выстраивает четкую структуру банковских организаций отдельно взятого региона страны [7]. Среди научных трудов, изданных И. Ф. Гиндиным, особое место занимает монография «Государственный банк и экономическая политика царского правительства (1861–1892 гг.)», раскрывающая основы деятельности данного учреждения и его роль в экономике страны [6]. Изучая представленную монографию, мы можем отметить, что автор одним из первых в своем исследовании уделяет внимание действиям отделе-

ний государственного банка в российской провинции, подвергает осмыслению влияние банковских организаций на экономику регионов. При его непосредственном участии выходят научные статьи, повествующие о работе банковских монополий накануне Октябрьской революции 1917 года [9].

Начиная с конца 1950-х гг. и на протяжении последующего десятилетия, советской исторической наукой были подробно изучены вопросы, касающиеся экономики царской России. Подобные исследования позволяют нам почерпнуть общую информацию, затрагивающую процесс становления банковской системы Российской империи как неотъемлемой части экономики государства, характерным примером подобного рода научных трудов является монография Б. В. Ананьича «Россия и международный капитал 1897–1914: Очерки истории финансовых отношений» [1].

Изучая особенности кредитования и существовавших в дореволюционной России кредитных организаций, нами была отмечена монография С. Я. Борового «Кредит и банки России (середина XVII – 1861 гг.)». В ней раскрывается сущность кредитных операций в контексте банковской системы, уделяется внимание интересующим нас организационным вопросам деятельности кредитных учреждений в регионах страны [3]. Советская историография не могла обойти стороной такое ключевое финансовое учреждение, как Крестьянский поземельный банк. Его экономической истории посвящена монография В. Вдовина, в которой автор дает подробную характеристику деятельности банка в период с 1883 по 1895 гг., раскрывает аспекты работы его провинциальных отделений, подводит определенные итоги работы, анализирует роль данного банка в экономике сельскохозяйственных губерний Российской империи [4]. Поддерживая основные положения, выдвигаемые автором, мы в то же время отмечаем, что влияние Крестьянского банка на процесс развития капиталистических отношений в деревне был раскрыт не в полной мере.

Научных исследований, посвященных экономической истории Пензенского края и затрагивающих проблемы деятельности банков в Пензенской губернии, советскими историками было проведено сравнительно немного. Большая часть научных работ была представлена единичными публикациями или сериями статей в научных журналах. Одной из таких публикаций является статья А. М. Гребнева, посвященная деятельности Пензенского отделения крестьянского поземельного банка в 1906–1916 гг. [10]. В данном исследовании подвергается осмыслению работа одного из отделений центрального банка, типичная для провинциальной, сельскохозяйственной губернии.

В последнее десятилетие своего существования советская историческая наука провела ряд серьезных исследований, касающихся экономики Российской империи середины XIX–XX веков, затрагивающих в том числе банковскую систему государства. Характерными примерами подобного рода работ следует считать монографию В. Я. Лаврычева, в которой четко показаны характерные черты и частные особенности устройства экономики Российской империи [14]. В ней автор раскрывает сущность деятельности российских банков на основе монопольных отношений, приносящих большой доход и дающих возможность более эффективно влиять на экономику в целом. Значительное количество исследований, освещающих вопросы банковской системы царской России, издавалось в научных журналах. Наиболее примечательными, на наш взгляд, являются статьи П. Г. Рындзюнского [19] и В. Ф. Романова [18]. Этими учеными была предпринята попытка дать характеристику экономическим основам российского самодержавия, во многом опирающегося на государственные банки, являвшимися флагманами банковского сектора экономики Российской империи. Многоукладность российской экономики в контексте кредитной политики начала XX века осветил Ю. Л. Райский в статье «Многоукладность и кредитная система России: акционерные земельные банки и городской ипотечный кредит в 1902–1917 гг.» [17]. Данная работа позволит нам в более широком спектре рассмотреть различные типы кредитных учреждений, существовавших в российской провинции, выделить их различия и общие черты. В. И. Бовыкиным была написана монография, освещающая вопросы формирования финансового капитала в конце XX века [2]. Учитывая то, что Российская империя являлась типичной аграрной страной, исследователями было уделено особое внимание вопросу кредитной политики на селе. Данную проблему исследовал Л. П. Корелин в своей монографии «Сельскохозяйственный кредит в России в конце XIX – начале XX века». [13]. Им же была проведена значительная работа по изучению деятельности Дворянского земельного банка [12]. Соглашаясь с автором о чрезмерно льготных условиях кредитования дворянства, следовало бы отметить действия банка, способствующие переходу помещичьего землевладения к капиталистическим формам ведения хозяйства.

Подвергая анализу советскую историографию, нельзя не заметить, что в последнее десятилетие ее существования исследователи стали больше внимания уделять региональной истории. В том числе не обошли стороной Поволжье и Пензенский край. Так, экономическое развитие Поволжья конца XIX – начала XX веков подробно

рассмотрел Н. Л. Клейн, выделив характерные особенности экономики региона [11].

Отдельно следует выделить диссертацию доктора исторических наук Ю. А. Райского «Акционерные земельные банки в России во второй половине XIX – начале XX вв.» [16]. В данной работе автор подверг глубокому изучению акционерные банки царской России, обозначил их место в банковской системе и степень воздействия на экономику в целом.

Подводя итог анализу работ советских ученых, посвященных провинциальным банкам Российской империи, следует отметить основные достижения и недостатки, а также спорные, на наш взгляд, суждения. Изучив научные труды советских историков, мы отмечаем их идеологическую загруженность и критичность в оценках банковских организаций царской России, некоторое принижение роли банков в развитии экономики провинциальных губерний. Подобного рода оценки в сочетании в некоторой степени снижают научное значение проведенных исследований. К другим недостаткам мы можем отнести крайне малое количество исследований, непосредственно раскрывающих работу провинциальных банков. При этом нельзя не отметить глубину, степень раскрытия проблемы, высокий научный уровень написанных советскими историками трудов.

Советской исторической наукой, несмотря на обозначенные недостатки, был проведен ряд серьезных исследований, всесторонне охватывающих банковский сектор экономики Российской империи. Изданные в обозначенный период научные труды, богатые фактическим материалом и отличающиеся глубиной изучения поставленных вопросов, позволяют нам представить банковскую систему дореволюционной России в полном объеме.

Список использованных источников

1. Ананьич, Б. В. Россия и международный капитал 1897–1914: Очерки истории финансовых отношений / Б. В. Ананьич. – Л. : Наука, 1970. – 316 с.
2. Бовыкин, В. И. Формирование финансового капитала в России конец XIX в. – 1908 г. / В. И. Бовыкин. – М. : Наука, 1984. – 286 с.
3. Боровой, С. Я. Кредит и банки России (середина XVII – 1861 гг.) / С. Я. Боровой. – М. : Госфиниздат, 1958. – 288 с.
4. Вдовин, В. Крестьянский поземельный банк (1883 – 1895 гг.) / В. Вдовин. – М., 1959. – 107 с.
5. Гиндин, И. Ф. Банки и промышленность России / И. Ф. Гиндин. – Л., 1927. – 412 с.
6. Гиндин, И. Ф. Государственный банк и экономическая политика царского правительства (1861 – 1892 гг.) / И. Ф. Гиндин. – Л., 1960. – 415 с.

7. Гиндин, И. Ф. Московские банки в период империализма (1900 – 1917 гг.) / И. Ф. Гиндин // Исторические записки. – М., 1956. – Т. 58. – С. 38–106.
8. Гиндин, И. Ф. Русские коммерческие банки. Из истории финансовой политики в России / И. Ф. Гиндин. – М., 1948. – 453 с.
9. Гиндин, И. Ф., Банковские монополии в России накануне Великой Октябрьской социалистической революции / И. Ф. Гиндин, Л. Е. Шепелев // Исторические записки. – М., 1960. – Т. 66. – С. 20–95.
10. Гребнев, А. М. К вопросу о деятельности Пензенского отделения крестьянского поземельного банка в 1906–1916 гг. / А. М. Гребнев // Учен. зап. / Мордов. гос. пед. ин-т. 1956. – Вып. 4. – С. 72–98.
11. Клейн, Н. Л. Экономическое развитие Поволжья в конце XIX начале XX века. К вопросу о предпосылках буржуазно-демократической революции в России / Н. Л. Клейн. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1981. – 199 с.
12. Корелин, Л. П. Дворянский банк в пореформенной России. 1861–1904 гг. Составные части, корпоративные организации / Л. П. Корелин. – М., 1979. – 304 с.
13. Корелин, Л. П. Сельскохозяйственный кредит в России в конце XIX – начале XX века / Л. П. Корелин. – М., 1988. – 262 с.
14. Лаверычев, В. Я. Военный государственно-монополистический капитализм в России / В. Я. Лаверычев. – М. : Наука, 1988. – 335 с.
15. Оль, П. В. Иностранные капиталы в России / П. В. Оль. – Петроград : «4-я Государственная типография», – 1922. – 304 с.
16. Райский, Ю. А. Акционерные земельные банки в России во второй половине XIX – начале XX вв. : дис. ... д-ра ист. наук / Ю. А. Райский. – Курск, 1989. – 565 с.
17. Райский, Ю. Л. Многоукладность и кредитная система России: акционерные земельные банки и городской ипотечный кредит в 1902 – 1917 гг. / Ю. Л. Райский // Вопросы истории капиталистической России. Проблема многоукладности. Сборник статей. – Свердловск, 1972. – С. 178–187.
18. Романов, В. Ф. О социально-экономической основе российского самодержавия эпохи империализма / В. Ф. Романов // Вопросы истории. – М., 1976. № 5. – С. 20–36.
19. Рындзюнский, П. Г. Российское самодержавие и его классовые основы (1861–1904 гг.) / П. Г. Рындзюнский // История СССР. – М., 1977. № 2. – С. 34–52.

Рецензент:

Первушкин В. И. – доктор исторических наук, профессор кафедры новейшей истории России и краеведения исторического факультета Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского.

Поступила 03.10.2011 г.

УДК 373
ББК 74.2

Е. Г. Марчук
E. G. Marchuk

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

THE PECULIARITIES OF FORMATION OF THE SCHOOLCHILDREN'S INTELLECTUAL COMPETENCE IN AN EDUCATIONAL PROCESS

В статье представлены результаты экспериментального исследования процесса формирования интеллектуальной компетентности у школьников в образовательном процессе. Установлено, что формирование интеллектуальной компетентности учащихся зависит от последовательного соблюдения разработанных нами этапов.

Ключевые слова: интеллектуальная компетентность, интеллектуально-ориентированные задания, интеллектуальная деятельность.

In this article, the results of an experimental research of the process of formation of the schoolchildren's intellectual competence in an educational process are presented. It is established that formation of the pupils' intellectual competence depends on consecutive adherence to the stages developed by us.

Key words: intellectual competence, intellect-oriented tasks, intellectual activity.

Актуальность темы нашего исследования определяется социально-экономическими преобразованиями в стране, оказавшими существенное влияние на российское образование, создав реальные предпосылки для его обновления. Одним из факторов обновления образования выступают запросы развития экономики и рынка труда. Развивающемуся обществу необходимы современно образованные люди, которые смогут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, способные к постоянному обновлению и повышению уровня своих знаний [2; 3; 4].

Современное состояние педагогической науки характеризуется вариативностью концепций, методологических подходов, технологий и методических систем. Одним из наиболее активно развивающихся направлений теории и практики образования является направление, разрабатывающее идею непрерывного образования, предполагающего становление и формирование компетентностей [1, с. 17].

Цель статьи – показать эффективность применения поэтапного процесса формирования интеллектуальной компетентности у школьников.

Понятие *интеллектуальная компетентность* школьника понимается нами как способность и готовность учащегося к выполнению заданий, требующих креативного подхода к их решению, исследовательской и изобретательской деятельности; производству логических умозаключений, оперированию отвлеченными понятиями, совершению операций анализа и синтеза, обладанием общей эрудицией, нестандартным мышлением, высокой скоростью мыслительных процессов, структурированию поступающей информации, пониманию специфики своих мыслительных операций, а также стремлению их оттачивать и совершенствовать. Интеллектуальная компетентность включает ценностно-мотивационный (понимание школьником значимости и ценности интеллектуальной деятельности; осознание школьником цели интеллектуальной деятельности; интерес к выполнению интеллектуально-ориентированных заданий) операционный (способность анализировать интеллектуально-ориентированные задания; способность творчески решать интеллектуально-ориентированные задания); оценочный (способность контролировать свою интеллектуальную деятельность; способность осознать и корректировать свою интеллектуальную деятельность) компоненты, реализация которых позволяет достичь школьником максимально возможного для него уровня ее сформированности.

Экспериментальное исследование проводилось на уроках биологии с учащимися 10 классов школ г. Саратова (МОУ «Гимназия № 5», МОУ «СОШ № 43») и состояло из двух этапов: констатирующего и формирующего.

Констатирующий этап является важной ча-

стью экспериментального исследования, так как достоверность результатов, полученных в ходе эксперимента, в значительной степени зависит от исходных параметров. Цель констатирующего эксперимента состояла в установлении исходного уровня формирования интеллектуальной компетентности у школьников в экспериментальной и контрольной группах. На этом этапе эксперимента ставились следующие задачи: выявить интерес школьников к проблеме формирования интеллектуальной компетентности; выявить, насколько осознана учащимися цель интеллектуальной деятельности; диагностировать способность творчески решать интеллектуальные задания; определить способность анализировать интеллектуальные задания; установить способность осознавать и корректировать интеллектуальную деятельность; выявить способность контролировать свою интеллектуальную деятельность.

Для определения исходного уровня формирования интеллектуальной компетентности применялся авторский критериально-диагностический аппарат, включающий авторские опросники. Кроме того, проводились беседы с учащимися, осуществлялось наблюдение и фиксирование результатов интеллектуальной деятельности.

Проведенная диагностика позволила сделать предположение о том, что на момент проведения констатирующего этапа эксперимента учащихся обеих групп (экспериментальная и контрольная) преимущественно были на одном уровне формирования интеллектуальной компетентности – репродуктивном.

Полученные данные обусловили необходимость внедрения специально разработанной автором модели формирования интеллектуальной компетентности у школьников в образовательном процессе. Для проверки ее эффективности был организован формирующий этап эксперимента.

На этом этапе ставились следующие задачи: внедрить и апробировать модель формирования интеллектуальной компетентности школьников; проследить динамику показателей, отражающих сформированность компонентного состава интеллектуальной компетентности школьников.

Процесс формирования интеллектуальной компетентности школьников в образовательном процессе включает следующие этапы: подготовительно-теоретический, практический и обобщающий.

На подготовительно-теоретическом этапе педагогам необходимо понять и принять педагогические подходы и принципы; определялись приоритетные функции педагогов, формы взаимодействия педагогов и школьников как субъектов деятельности, а также проводилась диагностика уровня сформированности у школьников интеллектуальной компетентности на момент начала экспериментальной работы.

В качестве педагогических условий организации эксперимента нами определены: обеспечение демократического стиля общения учителя с ребенком в процессе образования; учет индивидуальных особенностей темперамента, черт характера, взглядов учащихся; уделение внимания самостоятельности, инициативе учащихся. Для этого была проведена серия бесед с педагогами администрацией экспериментальных школ.

Мы участвовали в педагогических советах с беседами по следующей тематике: «Формирование интеллектуальной компетентности у школьников в образовательном процессе»; «Модель формирования интеллектуальной компетентности у школьников в образовательном процессе»; «Процесс реализации модели формирования интеллектуальной компетентности в условиях конкретного образовательного учреждения»; «Перспективы формирования интеллектуальной компетентности у школьников в образовательном процессе».

Также мы участвовали в совещаниях при директоре с беседами по таким темам: «Разработка модели формирования интеллектуальной компетентности у школьников применительно к условиям конкретного образовательного учреждения»; «Создание Совета по формированию интеллектуальной компетентности школьников»; «Координация деятельности специалистов внешнего уровня (методисты, психологи и т. д.)»; «Разработка программы «Мониторинг изучения показателей интеллектуальной компетентности»; «Активизация процесса формирования интеллектуальной компетентности за счет внутренних ресурсов школы»; «Утверждение модели формирования интеллектуальной компетентности школьников»; «Подведение итогов первого года эксперимента»; «Координация сил взаимодействующих лиц и организаций по внедрению модели в практику образования»; «Решение вопроса о создании методического обеспечения деятельности педагогов по реализации модели, в том числе нормативной документации»; «Экспертиза инновационных методов обучения для формирования интеллектуальной компетентности»; «Подведение итогов второго года эксперимента».

Разрабатывали методический материал для формирования у педагога умений составлять интересные интеллектуальные задания. Сотрудничали с учителями, обучали в части определения ими индивидуальной траектории учения школьников, основанной на свободе выбора степени сложности задания, сроков, темпов его выполнения.

На практическом этапе нами, совместно с педагогами в процессе преподавания, участия в тренингах и деловых играх, продолжалась работа по отслеживанию динамики уровня сформированности интеллектуальной компетентности

школьников. В конце каждой четверти нами выставлялись баллы по сформированности компонентов этой компетентности школьника, а затем выводился показатель ее сформированности.

Мы строили экспериментальную работу по определенному плану. В течение 2–3 недель (в зависимости от особенностей класса) теоретически разбирали интеллектуально-ориентированные задания. Деятельность ученика в данном случае была направлена на анализ условия задания, формулирования вопросов к ней; деятельность учителя – была консультативной, направляющей. Результатом этого было принятие совместных решений – ответов на поставленные ими же вопросы. Следующие 2–3 недели осуществлялась практическая работа: решение учениками интеллектуальных заданий у доски и выполнение демонстрационного решения заданий. Для формирования у педагога умений составлять интеллектуально-ориентированные задания мы строили свою деятельность на выявлении наличия связи между целью и условиями задания. В самой структуре задания мы выделяли условие, в основу которого закладывали какой-либо факт или объект исследования и предположение, данные и искомые величины.

Далее мы оформляли содержание в форму, отражающую ее внутреннюю организацию и взаимодействие элементов задания как между собой, так и с внешними условиями. Мы придавали особое значение тому, что структура задания должна определять связи между включенными в нее объектами. После этого мы в ее формулировке выделяли основную и аргументирующую части.

Затем формулировка задания оформлялась нами в литературную форму, благодаря чему у задания появлялся сюжет. Для сохранения целостности формы и сюжета (исторический факт, отрывок из литературного произведения) мы вводили в задание дополнительные данные, которые позволяли решить ее.

В процессе также создавались условия для самоанализа ребенком в освоении интеллектуальных способностей, его успехов, проблем и трудностей. Педагоги применяли следующие виды и формы работы учеников: групповые (семинары, диалоговые игры, направленные на построение, групповые обсуждения), индивидуальные (заполнение и анализ анкет для самооценки, оценки склонностей и т. д.).

На обобщающем этапе формирования интеллектуальной компетентности осуществлялось подведение итогов внедрения модели формирования интеллектуальной компетентности школьников, проводилась обработка и сопоставительный анализ эмпирического материала, его теоретическое осмысление, систематизация и обобщение результатов исследования.

Для анализа результатов эксперимента проводилась повторная диагностика уровня фор-

мирования интеллектуальной компетентности у школьников в образовательном процессе. В экспериментальной группе процент учащихся с репродуктивным уровнем формирования интеллектуальной компетентности стал значительно ниже, чем в контрольной (экспериментальная группа – 3 %, контрольная группа – 78 %); а процент учащихся с креативным уровнем сформированности интеллектуальной компетентности – значительно больше, чем в контрольной (экспериментальная группа – 82 %, контрольная группа – 2 %).

Из данных, полученных в результате констатирующего и формирующего экспериментов, наглядно видно, что в экспериментальных классах произошел рост показателей, определяющих интеллектуальную компетентность школьников в образовательном процессе. В контрольных классах процентное соотношение учащихся осталось практически неизменным. Количество учащихся с креативным и эвристическим уровнем сформированности интеллектуальной компетентности, практически не изменилось. Показатели репродуктивного уровня сформированности интеллектуальной компетентности – 79,4 % учащихся на констатирующем эксперименте, а на формирующем эксперименте – 78,0 % учащихся. При экспериментальном варианте преподавания количество учащихся, показавших креативный уровень сформированности интеллектуальной компетентности, увеличилось (было 3 %, стало 85 %).

Таким образом, экспериментальное исследование

доказало эффективность и перспективность выявленных особенностей формирования интеллектуальной компетентности у школьников в образовательном процессе.

Список использованных источников

1. Дубова, М. В. Компетентность и компетенция как педагогические категории: определение, структура, классификации / М. В. Дубова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 17–23.
2. Емелина, Н. В. Ценности профессиональной подготовки студентов педвуза в контексте требований современного образования / Н. В. Емелина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 103–107.
3. Жуина, Д. В. Планирование и развитие карьеры студентов педагогического вуза / Д. В. Жуина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 82–85.
4. Майдокина, Л. Г. Психолого-педагогическая модель развития субъектности будущего педагога в условиях вуза / Л. Г. Майдокина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 82–85.

Рецензент:

Александрова Е. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования Института дополнительного профессионального образования Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского.

Поступила 21.12.2011 г.

УДК 378.09 (4)
ББК 74.03

РЕФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАН В РАМКАХ КОНЦЕПЦИИ «НОВОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ»

REFORMING THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION IN THE EUROPEAN COUNTRIES WITHIN THE CONCEPTION “NEW PUBLIC MANAGEMENT”

В статье анализируется внедрение механизмов «нового государственного управления» в систему образования европейских стран и появившаяся в результате этого тенденция маркетизации деятельности вузов. Вынужденные самостоятельно искать источники доходов университеты начинают вести себя как представители частного бизнеса, ориентируясь на рынок и подстраиваясь под него, что приводит к появлению нового для образовательной сферы понятия конкурентной среды.

Ключевые слова: высшее образование, «новое государственное управление», конкуренция, образовательный рынок.

The author of the article analyzes the implementation of the mechanisms of the “new public management” into the educational system of the European countries that caused the emergence of the tendency of marketization of institutions of higher education. Forced to search for sources of income on their own the universities start to act as representatives of the private business, focusing on the market and adapting to it, which results in the emergence of a new concept of the competitive environment in the educational sphere.

Key words: higher education, new public management, competition, educational market.

В конце XX – начале XXI века началась реструктуризация системы высшего образования в Европе, ставшая продолжением политики «нового государственного управления». Это понятие появилось в середине 1980-х годов прошлого столетия для описания ряда реформ, проводимых американским и британским правительством в государственном секторе. Позже похожие изменения были проведены в европейских странах на волне популярной в тот момент неолиберальной философии как главной политической доминанты. Реформы в бюджетной сфере были необходимы в силу ряда причин: разросшийся до очень больших размеров государственный сектор был сильно бюрократизирован, при этом эффективность его работы была низкой, качество предоставляемых услуг неудовлетворительным, а стоимость содержания год от года увеличивалась. Многоцелевые департаменты подчас дублировали друг друга, имея одинаковые функции и занимаясь похожей деятельностью. Важную роль в процессе проведения реформ сыграла и глобализация мировой экономики, которая привела к открытию рынков, введению правил свободной торговли и возрастающей роли мировых организаций (ВТО, Всемирный Банк). Можно выделить также и ряд технологических причин: развитие сети Интернет и мобильной связи, появление компьютерных программ, помогающих в ведении бизнеса (CRM, ERP, Knowledge Management).

Все перечисленные факторы способствовали началу процесса реформирования государственного сектора с целью повышения эффективности его работы и уменьшения затрат на его содержание. Правительства предприняли серьезные шаги по реструктуризации бюджетной сферы путем проведения реформ, призванных «перевести государственный сектор на рыночные рельсы» и «уменьшить бюджетные расходы правительств без негативных побочных эффектов и последствий для общества в целом» [1, с. 77]. Позже для их описания был предложен термин «новое государственное управление» – англ. New Public Management (NPM).

Философия NPM состоит в «переносе рыночных принципов и технологий управления из частного в государственный сектор, основанном на неолиберальном понимании государства и экономики» [3]. Целью этого процесса является минимизация роли государства в работе бюджетной сферы и повышение эффективности ее деятельности. Традиционно выделяют три основных элемента реформирования: реорганизация государственного сектора с целью усиления контроля за его деятельностью (уменьшение бюрократии, децентрализация власти, разделение крупных организаций-монополистов на более мелкие),

создание конкурентной среды (как в рамках самой бюджетной сферы, так и частного бизнеса), введение системы поощрений (отход от фиксированных зарплат в пользу бонусов, краткосрочные контракты, ограничение роли профсоюзов).

Сфера образования стала одной из последних для проведения реформ NPM. Главной идеей было создание образовательного рынка, на котором работают конкурентоспособные вузы, стремящиеся к получению максимальной прибыли. Механизмы концепции «нового государственного управления» были призваны способствовать изменению принципов оказания услуг в бюджетной сфере – в центр этого процесса ставится клиент, под интересы которого необходимо подстраиваться. В образовательном секторе это означает, что студент фактически становится «потребителем», а образование – «товаром потребления». Университет ориентируется на потребителя и продает свои услуги как в любой другой сфере бизнеса, а рыночные механизмы регулируют спрос и предложение. Отношение к образованию как к услуге определяет необходимость соблюдения его качества: образовательный продукт выходит на рынок, поэтому должен соответствовать определенным стандартам, что определяется с помощью сертификации. Такая концепция хотя и противоречит общепринятым представлениям об образовании как передаче опыта, а процессе обучения как творческой деятельности, стала основой реструктуризации системы образования в европейских странах [5, с. 84].

Можно выделить следующие изменения, происходящие в сфере высшего образования под влиянием реформ NPM:

- создание нового типа отношений между государством и учебными заведениями, предоставление большей автономии вузам;
- расширение полномочий ректора и проректоров. Сдвиг от традиционной академической коллегиальности к единоличному принятию решений руководством. Существенное сокращение функций ученого совета университета, деятельность которого сводится к консультационной;
- создание при университетах наблюдательных и попечительских советов, призванных контролировать деятельность руководства вузов и проверять финансовую отчетность. В них обычно входят представители власти, образовательного сообщества, а также другие заинтересованные лица (например, представители промышленности, частного бизнеса, политических структур или выпускники вуза);
- уменьшение государственного финансирования высших учебных заведений и необходимость поиска собственных источников доходов (привлечение студентов на платной основе,

проведение курсов по подготовке в вузы и повышению квалификации, экспертные оценки товаров, консультационные услуги);

- контрактное исполнение бюджета – государство ежегодно выплачивает единовременную сумму на выполнение конкретных программ, а университет обязан представить полный финансовый отчет за потраченные средства;

- диверсификация высшего образования, подразумевающая введение дифференцированного многоуровневого обучения, увеличение количества предлагаемых специальностей, междисциплинарных курсов и предоставление возможностей для обучения в течение всей жизни;

- расширение возможностей для получения высшего образования – больший доступ к обучению в колледжах и университетах для представителей различных национальностей, социальных групп, меньшинств и людей с ограниченными возможностями;

- новые способы преподавания, передачи информации и проверки знаний (электронные, дистанционные курсы, обучение через Интернет);

- профессиональная переподготовка профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений (курсы повышения квалификации, семинары, обмен преподавателями между университетами);

- создание и поддержание репутации учебного заведения. Как и частные компании, образовательные учреждения должны работать над своим имиджем, ведь на псевдо-рынках именно хорошая репутация является основным оружием в конкурентной среде [5, с. 86];

- усиление социальной роли университетов, выполнение определенной миссии, которая призвана распространять и передавать знания обществу, что в конечном итоге способствует привлечению студентов, партнеров и спонсоров [4, с. 8];

- введение системы оценивания академической и исследовательской деятельности (количество печатных работ, выпуск журналов и получение грантов);

- связь университетов с частным бизнесом и промышленностью, усиление роли бизнес-общества в деятельности университетов.

Проведение реформ «нового государственного управления» в сфере высшего образования вызвало неоднозначную оценку академического сообщества. Все чаще слышится их критика, так как многие постулаты показали свою несостоятельность и дали противоположный ожидаемому эффект. В реальности новая модель управления вузами привела к еще большему контролю и бюрократии, так как усиление прозрачности деятель-

ности вузов требует усиления отчетности в финансовой и организационной сферах. В то же время минимизация расходов вылилась в постоянно увеличивающееся число студентов на преподавателя, рост платы за обучение и недофинансирование научно-исследовательских проектов. Некоторые исследователи называют подобную политику в образовательной сфере «скрытой приватизацией», которая разрушает традиционную структуру преподавания в университетах и наносит вред обществу в целом. «Рыночные формы, конкуренция, выбор в пользу новой системы управления таят в себе ряд опасностей этического характера и поднимают вопрос права на получение образования, не только расширяя пропасть между привилегированными и простыми студентами, но и вообще ставя под сомнение традиционное понимание равенства и социальной справедливости в этой сфере» [2, с. 59].

Следует признать, что в настоящее время европейские университеты переживают сложный период, поэтому им необходимо занять правильную нишу в стремительно меняющемся рынке, предложив студентам образование, основанное на традиционных академических ценностях, но учитывающее все современные тенденции и веяния. А российским вузам следует внимательно изучить этот опыт, так как проведение похожих реформ в нашей стране только начинается.

Список использованных источников

1. Воловик, А. К. Западноевропейское высшее образование в парадигме нового менеджмента в бюджетной сфере (NPM) / А. К. Воловик // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 4 (12). – С. 75–88.
2. Ball, S., Youdell, D. Hidden Privatization in Public Education (Preliminary Report) / S. Ball, D. Youdell // Education International 5th World Congress – July, 2007. – Institute of Education, University of London, 2007.
3. Drechsler, W. The Rise and Demise of the New Public Management / W. Drechsler // Post-autistic Economics Review. – 2005. – Issue № 33. – 14 September.
4. Leisyte, L. The Effects of New Public Management on Research Practices in English and Dutch Universities / L. Leisyte // UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge. November 29 – 1 December, 2006. – CHEPS : University of Twente, the Netherlands, 2006.
5. Tolofari, S., New Public Management and Education / S. Tolofari // Policy Futures in Education. – 2005 – № 1. – P. 75–89.

Рецензент:

Романов А. А. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования РГУ имени С. А. Есенина.

Поступила 27.12.2011 г.

МАТЕРИАЛЫ РАБОТЫ «КРУГЛОГО СТОЛА»:
«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ
МОРДОВСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ»¹

16 января 2012 года на базе кафедры литературы и методики обучения литературе филологического факультета ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» состоялся круглый стол «Актуальные проблемы и перспективы развития мордовской литературы», посвященный 1000-летию празднования единения мордовского народа с народами российского государства. В работе круглого стола приняли участие известные ученые-литературоведы Республики Мордовия, преподаватели кафедры литературы и методики обучения литературе МордГПИ, учителя общеобразовательных школ, аспиранты. Затронутые в ходе работы круглого стола вопросы касались проблемы сохранения и развития родной литературы и фольклора мордвы в условиях как региона, так и в местах проживания мордовской диаспоры, этнографического аспекта межкультурных взаимосвязей, проблем межкультурной коммуникации и полифонии культур в художественном тексте, изучению инновационных подходов в методике преподавания русской и родной

литератур в контексте культуры на всех этапах литературного образования.

Участники заседания акцентировали внимание на том, что социальная и эстетическая значимость художественного слова народов РФ сегодня все более отчетливо осознается в науке как один из критериев, позволяющих расширить и углубить общую картину художественного развития всего человечества, что влечет необходимость включения закономерностей развития национальных литератур в общий контекст научно-исследовательской проблематики современного литературоведения. Эта необходимость обусловливается тем обстоятельством, что национальные литературы приобретают ныне непреходящее значение в общем движении литературного процесса.

В завершении работы участники «круглого стола» высказали предложения по проведению конкурсов среди молодых авторов, по созданию в общеобразовательных школах и вузах Мордовии литературно-художественных клубов по возрождению и популяризации творчества молодых писателей.

УДК 821.511.152
ББК 83.3 (2р-6Мо)

Е. И. Азыркина
E. I. Azyrkina

**ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МОРДОВСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ:
ПИСАТЕЛЬСКИЙ СОСТАВ, ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ,
ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ**

**THE TENDENCIES OF THE MORDOVIAN LITERATURE DEVELOPMENT AT THE
PRESENT STAGE: WRITING STAFF, GENRE ORIGINALITY, ARTISTIC FEATURES**

Меня как человека, занимающегося изучением тенденций развития мордовской литературы, интересует ее состояние на современном этапе. За последнее время Мордовским книжным издательством выпущен ряд поэтических сборников («Пизелонь каштаз» («Венок рябины») Р. Орловой, «Кочказь бисерт» («Избранное») И. Шумилкина), прозаических книг («Зарево над Рузаевкой» Ф. Андрианова, «Эрян надиязь» («Живу надеждой») В. Лобанова, «Еронь юромста стирнясь» («Девочка из племени пе-

репелки») В. Мишаниной, «В поисках славы» А. и К. Смородиных, «Возраст, которого не было» Н. Рузанкиной), переизданы произведения классиков мордовской литературы: Ю. Кузнецова, И. Калинкина, А. Тяпаева и др. Приятной полиграфической тяжестью радуется руки книга «Сочинения: Степан Аникин, Степан Кондурушкин, Апполон Коринфский, Александр Завалишин». В сборник включены произведения русскоязычных мордовских писателей конца XIX – начала XX в. Это направление можно только приветствовать.

Заметное явление в литературной жизни Мордовии – издание литературно-художественных альманахов «Майская песня» и «Отчий

* Мероприятие проведено в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. по теме «Интеграция художественных традиций литератур народов Поволжья и Приуралья в контекст современных социокультурных проблем» (ГК № П660 от 19.05.2010).

дом», в которых представлены произведения известных республиканских прозаиков и поэтов. Однако непонятно, по какому принципу отбирались авторы и произведения. Из мокшан – только три автора. Но это частное мнение и лишь информация для размышления.

Книги известных мордовских критиков М. Малькиной «Эряфть вайгяленза» («Голоса жизни») и В. Демина «Сюкоян тенк» («Кланяюсь вам») посвящены проблемам национальной литературы. Сборник художественных очерков о писателях и деятелях культуры «Ялгадо вал» («Слово о друзьях») выпустил А. Доронин. Появление таких книг нужно только приветствовать, ибо они окажут большую помощь как преподавателям, так и студентам, займут свое достойное место в истории мордовского литературоведения.

Современный литературный процесс характеризуют два литературных жанра – рассказ и повесть. Боюсь вслух произнести внезапно появившуюся мысль: роман как жанр в скором будущем может умереть, его не будет совсем. Хочется ошибиться...

Почему писатели в последнее время все больше обращаются к прозе? Вероятно, изменения в литературном процессе можно объяснить тем, что проза имеет больше возможностей в охвате жизни, чем поэзия, она способна быть по-

нятой широким кругом читателей. Писатели в прозе описывают все – от повседневных картин быта и житейских вопросов до исторических событий и нравственно-психологических проблем. Об этом свидетельствует рассказ В. Мишаниной «Сокор веле» («Слепая деревня»), ее драматургические опыты («Куцемат», «Вальмафтома куд», «Кяпе менельге», «Сенем толмар»), сборники рассказов В. Лобанова («Эрян надиязь» («Живу надеждой»)) и А. и К. Смородиных («В поисках славы»).

Интерес для современного читателя могут представлять и прозаические произведения, опубликованные на страницах республиканских журналов «Мокша» и «Сятко» (В. Радина, А. Тяпаева, А. Доронина, В. Алтышкина, В. Лобанова, И.Ширшова, Г. Петелина, Н. Ишуткина, Т. Разгуляевой, Л. Седойкина).

Журналы «Мокша» и «Сятко» публикуют материалы по ежегодным встречам с начинающими авторами. По сути, это и есть писательская школа. Среди начинающих авторов возлагаем большие надежды на Т. Милкину, Л. Рябову, О. Сувореву, Т. Мокшанову, К. Сабайкину, Н. Мичерину, М. Аникину, Д. Александрова, Т. Рыжкину, Д. Абрамова, В. Пятина и др. Но чтобы надежды оправдались, необходимо создать такие условия, чтобы заинтересовать творческую молодежь.

УДК 821.511.1
ББК 83.3 (2)

А. И. Брыжинский
A. I. Bryzhinsky

ФОРМИРОВАНИЕ, ИСТОРИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И КУЛЬТУРНЫЕ СВЯЗИ ФИННО-УГОРСКИХ НАРОДОВ

THE FORMATION, HISTORICAL INTERACTION AND CULTURAL CONNECTIONS AMONG THE FINNO-UGRIC NATIONS

Усилившийся на рубеже XX–XXI вв. интерес исследователей к литературной общности Поволжья и Приуралья закономерно актуализировал вопросы сравнительной методологии. Интерес в этой связи представляет работа казанских ученых «Сравнительное и сопоставительное литературоведение: хрестоматия» (2001) (сост. Ю. Нигматуллина, В. Аминова, М. Ибрагимов, А. Хабибуллина и др.). Работа ориентирована на систематизацию методологических и практических исследований в рамках сравнительно-сопоставительного литературоведения. Правда, попытки обоснования сопоставительной (наряду со сравнительной) методологии (причем применительно к тем литературам, которые тра-

диционно соотносились в рамках сравнительно-типологических исследований) и признания ее самостоятельным разделом науки о литературе все же вызывают неоднозначную реакцию, ибо разрушают традиционно сложившиеся границы сравнительного литературоведения.

Сопоставительное литературоведение в отличие от сравнительного, по мнению ученых, изучает связи между литературами неродственных народов, разъединенных языками, религией и художественно-эстетическими традициями, каковыми, например, являются русская и татарская литературы, татарская и мордовская литературы. Однако при сопряженном их изучении невозможно исключить такой фактор их развития, как

«историческая общность» народов или «стадиальность», что позволяет говорить о типологии появления и функционирования литературных явлений. В связи с этим можно предположить, что литературоведение, изучающее связи между вышеназванными литературами в XXI веке, все же остается в рамках той же сравнительной ме-

тодологии, так как оно также основано на сравнении явлений, объединенных сходством. Поэтому есть смысл говорить о сравнительно-сопоставительной вариации сравнительного литературоведения, признавая доминирующее внимание в ней к различиям между литературами неродственных по языку и культуре народов.

УДК 821.511.152
ББК 83.3 (2р-6Мо)

Н. Л. Васильев
N. L. Vasilyev

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО РЕГИОНАЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

TOWARDS THE QUESTION OF DEVELOPMENT OF THE MODERN REGIONAL LITERARY CRITICISM

Говоря о «мордовском литературоведении», замечу, что меня несколько смущает этот термин, встречающийся в работах коллег, занимающихся литературой Мордовии или собственно мордовской литературой. Наука по своей природе интернациональна, она не терпит административных границ, ей чужды этнические самоограничения, опасные интеллектуальным инцестом. Все более «космополитичной» в условиях глобальных тенденций становится и сама художественная литература.

Как литературовед я интересуюсь прежде всего историей русской литературы; в этом плане мне приходится полемизировать с учеными дореволюционной России, СССР, современной России, русистами Запада и т. д. (Кто-то из моих коллег, живущих в Мордовии, наоборот, посвятил себя изучению, например, литературы США.) При этом я не позиционирую себя в качестве представителя «русского литературоведения»; не делают это, кажется, и другие ученые. В противном случае мы вернулись бы к допотопным размышлениям о «буржуазной лингвистике / генетике / кибернетике», что было в ходу несколько десятилетий тому назад. Поэтому мне ближе иные термины, вроде «литературоведение в Мордовии», «литературоведы Мордовии», не сводящие научную компетенцию к этническому контексту.

Следя за развитием «мордовского» литературоведения, отмечу, что, будучи в некотором смысле в самоизоляции от литературоведения вообще (см. выше), оно, на мой взгляд, если и не проигрывает в сегодняшней ситуации другим финно-угорским научным школам, то от-

части замыкается в своем эстетическом микромире, редко выходя за его пределы. Формально успехи «мордовского» литературоведения очевидны: есть немало монографических трудов ученых предшествующего и нынешнего поколений, кандидатских и даже докторских диссертаций, защищенных в последние годы... Вместе с тем многие из них повторяют друг друга, вращаются вокруг одних и тех же тем, сюжетов, писательских имен. Почти нет проблемных теоретических работ, связанных с поэтикой мордовской литературы, или же последняя понимается чрезвычайно узко. Создается впечатление, что мордовская литература меньше «мордовского» литературоведения, а число «мордовских» литературоведов переросло количество мордовских писателей...

Я бы посоветовал коллегам, занимающимся мордовской литературой, не замыкаться в эстетических рамках «финно-угорских литератур» и даже «литературы народов РФ», расширять исследовательский кругозор, методологические ориентиры, присматриваться к литературам с многовековыми традициями. Лишь в таком случае можно рассчитывать на объективное, многоаспектное, подлинно историческое освещение современного литературного процесса, одной из составляющих которого является мордовская литература.

СОВРЕМЕННАЯ МОРДОВСКАЯ ПОВЕСТЬ: «ДВИЖЕНИЕ» ЖАНРА

THE MODERN MORDOVIAN STORY: THE “MOVEMENT” OF THE GENRE

Немало интересного, заслуживающего внимания накопилось в последнее время в движении мордовской повести. Она развивается как в классических традициях, так и в русле постмодернистских течений, стремясь к неповторимости, оригинальным формам и приемам подачи материала, и в этом отношении она, на наш взгляд, явно превосходит повесть 1960–1970-х годов. С полным основанием можно говорить даже об утверждении в ней нового стилевого течения, заметное свойство которого – всяческий уход от итоговости, противодействие самой возможности однозначного понимания, сочетание нескольких способов письма в рамках одного произведения.

Эта особенность свойственна прежде всего авторам так называемой новой волны, публикующимся в основном на страницах русскоязычного молодежного журнала «Странник». Принимать или не принимать эту литературу, во многом сформированную кризисной ситуацией в обществе, дело, конечно, личного вкуса. Однако история свидетельствует, что кризисы дают новые импульсы культуре. И именно с этих позиций нам интересна авангардная литература писателей Мордовии.

Определяющими же в движении мордовской повести, как и всей прозы на современном этапе (да и поэзии), по-прежнему остаются традиционные формы. Наиболее часто встречается повесть описательная, лирическая, психологическая, хроникальная, детективная, фантастическая, сатирическая, гротескового плана и т. д.

Важно отметить, что в художественном отношении сегодня выигрывают произведения «женской прозы» мордовской литературы, которая давно ждет своего исследователя, а термин «женская проза Мордовии» – своего утверждения в национальной науке о литературе. В. Мишанина, Е. Терешкина, Т. Баргова, Е. Конкина, Е. Муличева, Е. Козина, Н. Мирская, В. Аксенова, Т. Мокшанова, Т. Разгуляева, О. Сусорева... – это явление, которое во многом определяет сегодня движение мордовской прозы в целом и жанра повести в частности, придавая им неповторимый шарм и своеобразие, усиливая их лирическое звучание. Пусть в произведениях перечисленных авторов, возможно, от наплыва или переизбытка чувств иногда наблюдается сумбурность, как, например, в сборнике Т. Барговой «Вечкемань уси-ят» («Острова любви», 1997), или трогательная наивность, как в книге В. Аксеновой «Без любви» (1997), или некая вычурность фраз, как в уди-

вительно доброй книге повестей Е. Конкиной и Е. Муличевой «Бабы причуды» (1997), воспевающей красоту и талант женского характера. Однако все они по-своему значительны, наполнены жизненной философией, исповедальными мотивами о своем, кровном, что пришлось пережить и прочувствовать. Иногда кажется, что их героини как бы даже не от мира сего, живут не разумом, а сиюминутными порывами, и, возможно, с сегодняшних рационалистических позиций они в какой-то мере несовременны. Однако они дороги нам именно такими, поскольку в основе их действий и поступков лежит потребность в искренности и нежности, потребность в доброте и добродетели, чего в настоящее время так не хватает.

Кроме традиционных жанровых форм повести, определенное развитие в современной мордовской прозе получили также повести детективные, фантастические, сатирические, гротескового развития и т. д. Интересные произведения такого плана вышли из-под пера А. Тяпаева, Г. Пинясова, М. Моисеева, М. Петрова, Ю. Самарина, А. Бажанова (Сабы Санди), В. Ивенина, Е. Козиной, А. Шаронова, А. Тикшайкина, Н. Тремасова, А. Зевайкина, Ю. Котлова, И. Сергушкина и др. Характер героя в их произведениях раскрывается свободно и непринужденно, поведение обусловлено особенностями человеческой природы и противоречиями жизни. На «модном» ныне материале – о компьютерных играх, которыми сегодня увлечен весь мир от мала до велика, – мордовские прозаики художественно убедительно подают вечную, нестареющую тему: в жизни побеждают разум и добро.

Основополагающей эта мысль является в произведениях мордовских писателей для детей, вошедших в сборники повестей и рассказов «Чудикерьксэ чипай» («Солнышко в ручейке», 1990) А. Петайкина, «Методика обучения сольному пению» (1991) В. Петрухина, «Эрямонь енкст» («Устои жизни», 1993) Д. Митякина, «Звонкие каникулы» (1995) А. Ежова, «Варсиень луви» («Вороночет», 1995) Н. Голенкова, «Кстыйтть. Ожо цецят» («Земляника. Одуванчики», 1995) В. Алтышкина и П. Ключагина, «Псакань евкст» («Сказки, рассказанные кошкой», 1996) М. Тарасовой, «Цеканька» («Кочедык», 1997) П. Ключагина, «Какая бабочка красивее» (1997) Н. Тремасова, «Вирявань паця» («Платок Вирявы», 2004) Г. Пинясова, «Мон ды монь ялган» («Я и мои друзья», 2004) Т. Барговой. Произведения увлекают, интри-

гуют писательской выдумкой, любопытными подробностями о таинствах окружающего мира, заставляют испытывать счастье приобщения ко все-

УДК 008: 821.511.152

ББК 83.3 (2р-6Мо)

ПРОВИНЦИАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА И ЛИТЕРАТУРА МОРДОВИИ

PROVINCIAL CULTURE AND THE LITERATURE OF MORDOVIA

Конец XX – начало XXI века ознаменованы непрерывным поиском новых художественных форм, тесно связанных с философскими идеями, а также с современными процессами общественной жизни России. Осознание нового социокультурного пространства происходит в кризисный период, во время глобальных катастроф и потрясений, обострения социальных и экономических противоречий. Поэтому возникновение новых теорий не может не влиять на развитие культурного пространства. Разумеется, на рубеже начавшегося тысячелетия речь не идет о провинциальной литературе, как о художественных произведениях, посвященных деревне. Однако термин «провинциальный» по-прежнему остается аналогом понятий целомудренности, некоторой простоты и душевности, граничащих с консервативностью, наивностью, искренностью.

Провинциальная литература – результат длительного творческого процесса, имеющего свою непростую историю. В качестве составной части провинциальная литература входит в понятийное поле термина «русская литература». Вероятно, этим можно объяснить усилившийся в последнее время интерес к краеведению как основе познания не только культуры этноса, проживающего на определенной территории, но и как составной части общей картины культурной жизни страны.

Не ставя перед собой задачи исчерпывающего рассмотрения взаимовлияния и сращения провинциальной и столичной культур в единую, мы в контексте регионального раз-

УДК 821.511.152

ББК 83.3 (2р-6Мо)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕССА: ИСТОРИЯ ВОПРОСА

THEORETICAL-METHODOLOGICAL BASES OF STUDYING THE NATIONAL LITERARY PROCESS: THE HISTORICAL BACKGROUND

Сегодня важно говорить о новом этапе развития мордовского литературоведения, о выходе его на новый методологический уровень.

Жанровый состав современного мордовско-

му живому и в то же время дают силы не мириться с возможной инерцией жизни, противоборствовать негативному.

Г. С. Иванова

G. S. Ivanova

вития культурного пространства анализируем языковую ситуацию Мордовии, позволяющую весь литературный процесс региона трактовать как совокупность национального и инонационального культурных компонентов.

В языковой практике Мордовии как региона выделяют две системы, свойственные современному состоянию общественных отношений: одноязычие и многоязычие. Понятие мультилингвизма легло в основу теории билингвизма. Одноязычие применяется теперь уже только в отношении русского языка. А поскольку текст (вне зависимости от стиля и функциональной нагрузки) является объектом исследования сразу нескольких научных систем, таких, как лингвистика, литературоведение, философия, логика, эстетика, искусствоведение, культурология, то знаковая языковая система как интерпретация мысли, весьма ценна и самодостаточна. В этом отношении билингвальная литература Мордовии только начинает еще изучаться.

Таким образом, бытование современного литературного текста Мордовии позволяет говорить о ее провинциальности с одной стороны, национальной / инонациональной формах существования – с другой. Мы осознаем, что это далеко неединственный критерий описания парадигматики существования художественного произведения в республике на сегодняшний день. Для нас важно подчеркнуть многосоставность, неоднозначность терминологического ряда «русская литература», «литература Мордовии».

Т. И. Кубанцев

T. I. Kubantsev

го литературоведения, развиваясь на трехязычной основе – на мокшанском, эрзянском и русском языках, отличается значительным разнообразием. Рецензии, статьи, очерки о творчестве писателей,

обзоры литературы и отдельные монографические исследования по тем или иным проблемам в совокупности своей создали реальную научно-исследовательскую почву (вспомним работы Н. Черрапкина, В. Горбунова, Б. Кирюшкина, А. Алешкина, Е. Чернова, В. Соколовой, Г. Горбунова, В. Макушкина, Л. Васильева, Г. Девяткина, А. Брыжинского, М. Малькиной, Н. Зиновьева, А. Каторовой, В. Демина, М. Ломшина, С. Шеяновой, Ю. Антонова, Н. Левиной и др.).

Начиная с 1990-х гг. в формировании научных основ национального литературоведения Мордовии при исследовании современного литературного процесса стали намечаться новые аспекты его изучения. В качестве новых явлений наблюдается дальнейшее обобщающее исследование отдельных жанров и тем мордовской литературы. В связи с этим как новое явление в мордовском литературоведении следует отметить следующие монографии: М. Малькиной «Мордовское стихосложение» (1990), посвященную стиховедческим проблемам как профессиональной, так и народной мордовской литературы, А. Брыжинского «Современная мордовская про-

за» (1995) об исследовании прозаических жанров современной мордовской литературы, В. Демина «Многоцветие смеха» (1998), анализирующего специфику сатирических жанров, М. Ломшина «А. Д. Куторкин: творческая индивидуальность писателя» (1995), повествующую о вкладе писателя в мордовскую литературу, Т. Кубанцева «Поэтический хронотоп жизненного пространства» (2005), раскрывающую основные мотивы русскоязычной поэзии зачинателя мордовской литературы З. Ф. Дорофеева, О. Бирюковой «Жанровая парадигма мордовской художественной прозы: генезис, межлитературный и межкультурный контексты» (2011), выявляющую процессы жанрообразования в мордовской литературе на этапе ее становления, и др.

Тем не менее открытыми для дискуссии продолжают оставаться многие литературоведческие вопросы, например, вопрос о дифференцировании жанров, о критериях их выделения и классификации, внутрижанровой вариативности, слабой освещенности литературной жизни в Республике за последнее десятилетие и т. д.

УДК 821.511.1 (470.4)
ББК 83.3 (2)

В. М. Макушкин
V. M. Makushkin

ДИАЛОГ КУЛЬТУР И ЛИТЕРАТУР ФИННО-УГОРСКИХ НАРОДОВ ПОВОЛЖЬЯ

A DIALOGUE BETWEEN CULTURES AND LITERATURES OF THE FINNO-UGRIC NATIONS OF THE VOLGA REGION

Исследование современного состояния национальных литератур необходимо базировать на новой методологии, основанной на межлитературном диалоге. Контекст литератур, которые появились, бытовали в России к началу XX века и продолжают плодотворное развитие сегодня, не что иное, как полиэтническая, полинациональная структура, обширная система отношений разных уровней: от ситуационно-конкретных до исторически сложившихся в многообразии региональных, национальных и эстетических вариантов. Важно придерживаться многостороннего к ней подхода с реальным чувством сопоставимости разнохарактерных явлений.

У сравнительного литературоведения во всех его вариациях (основные: историко-генетическая и сравнительно-типологическая) две цели: первая – увидеть связи (сходства) между литературными явлениями и сформировать представление о единстве литературного процесса в его динамике; вторая – определить специфику каждого из них. В этой связи утвердившийся ряд дефиниций «литература как система», «литературное произведение как система», «славянские литературы как система» может быть дополнен «литературой народов Поволжья как системой».

РЕЦЕНЗИИ, ИНФОРМАЦИЯ, МНЕНИЯ

УДК 398: 81.42

ББК 81

*В. И. Рогачев, Е. Н. Ваганова**V. I. Rogachev, E. N. Vaganova***РЕЦЕНЗИЯ**

на монографию Н. В. Шестеркиной «Фольклорные тексты в структуре вербального мифологического сознания (лингвокультурологическое исследование на материале русского и немецкого языков)» / науч. ред. Т. А. Янссен-Фесенко. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2010. – 416 с.

REVIEW

on the monograph “Folk texts in the structure of the verbal mythological consciousness”(linguistic-culturological research based on the materials from the Russian and German languages)” by N. V. Shestyorkina / sci ed. T. A. Yanssen-Fesenko. – Saransk: Mordovian University Press, 2010. – 416 p.

Выход монографии Н. В. Шестеркиной давно ожидаемое явление не только в славянской и германской филологии, но и в финно-угорском, тюркском научных лингвистических сообществах. Еще задолго до этой публикации выступления ученого на международных конференциях, симпозиумах, конгрессах вызывали живой интерес слушателей.

Работа Н. В. Шестеркиной уже по своей заявленной теме является важным научным инновационным исследованием на стыке нескольких смежных дисциплин: когнитивной лингвистики и фольклористики, семиотики и мифологии, философии и психологии, истории и этнографии. Изданию присущи все основные черты академического исследования по своей актуальности и проблемности, форме и содержанию, структурообразующим разделам, совершенному научному инструментарию и методологический основе, терминологической точности и выверенности понятийного аппарата, аналитическому характеру и глубине размышлений над материалом, по богатейшей источниковедческой базе на нескольких иностранных языках. Исследуемые в работе проблемы носят как фундаментальный, так и прикладной характер и обуславливают дальнейшее развитие таких научных парадигм, как концептология, когнитология, этнокультурология, фольклористика.

Рецензируемая монография посвящена проблеме отражения вербального мифологического сознания в фольклорных текстах. В качестве материала для исследования автор выбрал фрагменты заговорных текстов и народные

загадки на двух языках – русском и немецком с целью более глубокого проникновения в суть ментальных и вербальных образов и их сравнения. Оба языка относятся к индоевропейской семье языков, но к разным группам – славянской и германской, что, несомненно, повышает интерес к работе. Тексты заговоров и загадок относятся к типу так называемых «малых жанров фольклора», они отличаются древним происхождением и изначально могут иметь «мифологический след» в своей структуре и семантике. Следует отметить также, что тексты заговоров редко становились объектом сопоставительного анализа (особенно немецкие).

В ходе исследования применяется комплексная методика: концептуальный анализ, анализ культурных кодов, включающий когнитивно-интерпретационный аспект, анализ множественной этимологии, мифореставрация. Все виды анализа объединены кластерным анализом, хорошо зарекомендовавшим себя в лингвокультурологии (А. Т. Хроленко). Использование данной методики анализа не подлежит сомнению.

Рецензируемая работа включает в себя две теоретические и одну практическую главу. В первой главе «Миф как объект лингвокультурологического изучения» миф рассматривается как особая модель, своего рода когнитивная парадигма, заполненная мифоконцептами. Последнее понятие вызывает большие дискуссии в мире науки: мифологи и другие исследователи до сих пор не пришли к единству мнений о структуре мифоконцепта. Автор присоединяется к точке зрения эволюционистов и утверждает, что миф

появился на основе ритуала, т. е. в мифе ритуал приобрел свое вербальное выражение. Даются понятия мифоконцепта, мифологемы и мотива, объясняющие природу и роль мифологического сознания в формировании языкового облика личности архаического наблюдателя. Автор выходит на основные парадигмы мышления древнего человека, связи ритуала с языком, с речитацией мифа, а отсюда с табуированием лексики, отдельных языковых форм.

Исследователем изначально выстраивается четкое научное представление о модели, этническом каноне текста, арсенале основных изобразительно-выразительных средств, т. н. микросистеме, сложившейся и продолжающей складываться на протяжении длительного исторического времени.

В работе производится ориентация на этническую память, сложившиеся соответствующие национальные парадигмы мифопоэтического восприятия окружающей действительности. Исследователь не только производит анализ значительного объема материала, отдельных фрагментов фольклорных картин мира двух народов, но, что немаловажно, выявляет этнические культурные коды, опирающиеся на духовно-культурные ценности нации. Коды культуры – универсальное явление, они свойственны человеку как *homo sapiens*, однако удельный вес каждого из них в определенной культуре, а также метафоры, в которых они реализуются, всегда национально детерминированы и обусловлены конкретной культурой.

Н. В. Шестеркина анализирует мифопоэтические концепты, что позволяет говорить о том, что мифы создаются в пределах и на основе национального поэтического материала с использованием основных творческих моделей, комбинаторных возможностей языка в пределах традиции.

Во второй главе ученый обращается к особенностям жанров анализируемого материала славянской и германо-скандинавской мифологии. Предваряет этому анализу краткое введение в славянскую и германскую мифологию, рассматриваются религиозные верования славян и древнегерманских языческих предков.

Вместе с тем работа Н. В. Шестеркиной, как и всякое фундаментальное исследование, не лишена некоторых недочетов. Отдельные нюансы темы остались вне поля зрения автора. В исследовании хотелось бы видеть более четкое выделение мифологического (магического, языческого) аспекта сознания в русских и немецких заговорах. Этот же недостаток свойственен автору, когда он рассматривает немецкие загадки.

Не в полной мере актуализировано взаимодействие народной мифологии с христианской этикой. В связи с этим хотелось бы пожелать автору уделить больше внимания вербальному отражению библейских образов, сюжетов, правовых и этических норм, воззрений в языковом сознании и культуре народов, исповедующих христианство. Это необходимо по той простой причине, что русский и немецкий народы уже длительное время живут в культурном пространстве христианства, его философии и мифологии. Поэтому влиянием библейских мотивов, мифологем проникнута вся современная культура этих народов.

Третья глава имеет научно-прикладной характер и посвящается лингвокультурологическому анализу кластера «небо». В этом наиболее значительном по объему разделе на базе богатого фактического материала рассматриваются оппозиции «Космос – Хаос», космогонические мифы и их отражение в языке, характеризуются кластеры «небо», «свет», позиционируются дихтомии «Солнце – Луна», «верх – низ», «огонь – вода», производится концептуализация атрибутов «свет – тьма» как понятий неба. Похвально то, что автор наряду с филологией обращается к этнографии, к следам язычества в русских народных загадках, реконструирует пространственно-временные признаки концептов «солнце», «месяц», исследует образную номинацию звезд в русской народной астрономии, хронотопа как способа связи пространства и времени.

Междисциплинарное исследование русской и немецкой мифологии, произведенное Н. В. Шестеркиной, является весомым вкладом в мировую науку, позволяет решить ряд важных вопросов, связанных с лингвосемиотическим аспектом существования мифа как системы, определяющей контуры исторических вариантов картины мира социума, его культуры, межкультурного взаимодействия. Проведенное сопоставительное исследование номинаций мифологических концептов русского и немецкого языков позволило автору выявить набор признаков, составляющих их концептуальную структуру, а также отношений между ними. Им проделана большая работа по систематизации базовых концептуальных моделей на основе номинативных единиц, вербализирующих этнонациональные мифологические концепты в русских и немецких фольклорных текстах разных жанров и периодов.

В ходе работы ученым успешно проведено сопоставление языковых и ментальных средств воплощения мифологического поля русских и немцев с позиций лингвокультурологии, получено общее представление о мифологической картине мира этих культурно-языковых сообществ,

следы которой зафиксированы в фольклорных текстах. Исследователем в ходе анализа языковых и ментальных структурных компонентов мифологического поля получено представление об определенной модели мира и особенностях мифологического сознания древнего человека, выраженного вербально.

Н. В. Шестеркина, будучи зрелым, авторитетным ученым, в ходе исследования приходит к важным самостоятельным выводам. Она подробно рассматривает эволюцию мифологического сознания, его характерные черты и функции и делает вывод, что наиболее отчетливо «мифологический след» выражен в языке. Именно в нем обнаруживается гносеологическая система, соответствующая в какой-то мере эпохе мифотворчества. Мифологическое сознание реально воплощается в древних текстах, его реконструкция осуществляется через их анализ и осмысление. Структурирование отдельного концепта вскрывает целый ряд образов, понятий, ассоциаций, репрезентирующих особенности миропонимания и мировосприятия народа. Номинации небесных светил, ключевых слов-концептов кластера «небо», имеющие длительную историю развития, создают комплексы культурных представлений – вплоть до самых архаичных пластов, включая эти представления в опыт повседневной жизни, наполняя их субъективно-прагматическими смыслами. В зеркале лексики отражается целый мир народа, его условия жизни, природная среда, история, национальная психология и особенности мировосприятия, в чем мы убедились, читая данную работу. Много интересного и нового выявлено автором в восприятии мира немецким и русским народами в ходе сопоставления текстов заговоров и загадок.

Рецензируемая монография отличается оригинальностью материала, на основе которого

автор впервые устанавливает когнитивные и семантические признаки концептов-элементов кластера «небо» – феномена, важного для языковой модели мира как русских, так и древних германцев. Установленные автором факты, равно как и выводы актуальны и значительны для современной лингвистики и представляют существенный интерес в целом для филологической науки. Помимо этого работа обладает важной теоретической значимостью для целого ряда научных направлений в лингвистике, фольклористике, философии, психологии.

Научная новизна работы Н. В. Шестеркиной заключается в универсальности предложенной методологии, с помощью которой можно изучать любые мифологические мотивы и модели, структурообразующие конструкции.

Несомненная теоретическая значимость исследования связана с уточнением основных понятий мифопоэтики как метода исследования, изучением базовых компонентов мифотворческого процесса, а также структурированием мифологических моделей, которые организуют художественный текст произведений. Обращает на себя внимание и практическая значимость работы Н. В. Шестеркиной: предложенный автором алгоритм многоуровневого исследования художественной структуры мифа вполне применим при изучении мифологии любых народов мира.

Поставленные исследователем цель и задачи, а также четко сформулированные положения в полном объеме реализуются в содержании трех глав монографии, позволяя получить представление о степени глубины и основательности проделанной работы, о широте охвата эмпирического материала. Оптимальной представляется и структура монографии, ее глав и разделов, что делает описание материала, само движение исследовательской мысли логичным и последовательным.

Поступила 20.10.2011 г.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Азыркина Елена Ивановна
mord_lang@mordgpi.ru

кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и методики обучения литературе ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск

Айзятов Фярит Ахметович
fayzyatov@rucoop.ru

доктор философских наук, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин Российского университета кооперации Саранского кооперативного института, г. Саранск

Акашкин Михаил Михайлович
akashkinmm@yandex.ru

кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и методики обучения литературе ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск

Алаева Мария Васильевна
Masha123-85@mail.ru

ассистент кафедры специальной и прикладной психологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск

Баурова Юлия Владимировна
workingday08@mail.ru

аспирант, старший преподаватель кафедры «Массовые коммуникации и лингвистика», Институт развития бизнеса и стратегий Саратовского государственного технического университета имени Ю. А. Гагарина (ИРБИС СГТУ им. Ю. А. Гагарина), г. Саратов

Бирюкова Ольга Ивановна
OlgBirukova@rambler.ru

кандидат филологических наук, доцент, и. о. зав. кафедрой литературы и методики обучения литературе ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск

Богачева Екатерина Александровна
kapitolina19@yandex.ru

аспирант кафедры педагогики дошкольного, начального и общего образования ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», г. Саратов

Брыжинский Андрей Иванович
rus_foreign_lit@mordgpi.ru

доктор филологических наук, профессор кафедры финно-угорских литератур НИФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», г. Саранск

Ваганова Елена Николаевна
waganowa@mail.ru

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для естественно-научных и инженерных специальностей НИФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», г. Саранск

Васильев Николай Леонидович
Nikolai_vasiliev@mail.ru

доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка НИФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», г. Саранск, профессор кафедры литературы и методики обучения литературе ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск

Демин Василий Иванович
OlgBirukova@rambler.ru

доктор филологических наук, профессор кафедры теории и практики региональной журналистики НИФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» г. Саранск

Егорченко Игорь Викторович
eiwsaransk@yandex.ru

доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания математики ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск

Зайцева Татьяна Ивановна
uawoz@rambler.ru

доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой удмуртской литературы и литературы народов России ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», г. Ижевск

- Иванова Галина Сафроновна** доктор педагогических наук, профессор кафедры мокшанского языка НИФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», г. Саранск
- Иванова Тамара Алексеевна**
metmat_nspu@rambler.ru доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики обучения математике ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет», г. Нижний Новгород
- Ивенин Станислав Владимирович**
ivenin-stanislav@mail.ru аспирант кафедры всеобщей истории ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск
- Игошин Владимир Иванович**
igoshinvi@mail.ru профессор кафедры геометрии, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», г. Саратов
- Изергина Вера Павловна**
vera.ivp@yandex.ru аспирант кафедры экономической истории и информационных технологий Историко-социологического института НИФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», г. Саранск
- Исинский Константин Анатольевич**
isisnsky@rambler.ru аспирант кафедры новейшей истории России и краеведения ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный педагогический университет им. В. Г. Белинского», г. Пенза
- Капитонова Татьяна Александровна**
kaf-mimp@yandex.ru. доцент кафедры математики и методики ее преподавания, кандидат педагогических наук ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», г. Саратов
- Капкаева Лидия Семеновна**
lskapkaeva@mail.ru доктор педагогических наук, профессор кафедры математики ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск
- Кауркин Радислав Вячеславович**
rad-kaurkin@mail.ru кандидат исторических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет», руководитель Нижегородского отделения ИРИ РАН, г. Дзержинск
- Киржаева Вера Петровна**
kirzhaeva@e-mordovia.ru доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка НИФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», г. Саранск
- Ключко Ольга Ивановна**
olga_klioutchko@rambler.ru доктор философских наук, профессор кафедры специальной и прикладной психологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск
- Кондаурова Инесса Константиновна**
i.k.kondaurova@yandex.ru кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой математики и методики ее преподавания ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», г. Саратов
- Костина Регина Гусейновна**
zggo@mail.ru аспирант кафедры философии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск
- Кубанцев Тихон Иванович**
jindeeva@mail.ru доктор филологических наук, профессор кафедры финно-угорских литератур НИФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», г. Саранск
- Лебедева Светлана Владимировна**
sve4095455@yandex.ru старший преподаватель кафедры математики и методики ее преподавания ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», г. Саратов

Листвина Евгения Викторовна listvamer@yzandex.ru	доктор философских наук, профессор ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», г. Саратов
Макушкин Виктор Миронович OlgBirukova@rambler.ru	доктор филологических наук, профессор, г. Саранск
Мартыненко Александр Валентинович arkanaddin@mail.ru	доктор исторических наук, профессор кафедры всеобщей истории ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск
Мартынова Елена Анатольевна martey46@yandex.ru	доктор философских наук, профессор кафедры философии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск
Марчук Елена Григорьевна melena.saratov@mail.ru	аспирант кафедры педагогики дошкольного, начального и общего образования ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», г. Саратов
Маслова Анна Геннадьевна ag.maslova@mail.ru	кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы Вятского государственного гуманитарного университета (ВятГГУ), г. Киров
Мешков Николай Иванович pedagog@math.mrsu.ru	доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики НИФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», г. Саранск
Митина Светлана Ивановна simitina@yandex.ru	доктор философских наук, доцент, декан факультета иностранных языков ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск
Осовский Олег Ефимович Osovskiy_oleg@mail.ru	доктор филологических наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы НИФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», г. Саранск
Первушкин Александр Владимирович avpervushkin@mail.ru	кандидат исторических наук, доцент кафедры новейшей истории России и краеведения ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный педагогический университет им. В. Г. Белинского», г. Пенза
Поздняков Александр Николаевич alnikpoz@mail.ru	доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры социокультурных основ образования ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», г. Саратов
Рогачев Владимир Ильич rogachev-v@bk.ru	доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики обучения литературе ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск
Степин Сергей Николаевич	кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и методики обучения литературе ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск
Тарасов Роман Сергеевич 9023060@mail.ru	кандидат исторических наук, доцент кафедры экономической истории и информационных технологий НИФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», г. Саранск
Татюшева Екатерина Ивановна	студентка факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск

Тимушкин Александр Владимирович timushkin-box@rambler.ru	доктор педагогических наук, профессор, декан факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности Балашовского института (филиал) Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, г. Балашов
Фирсова Юлия Николаевна juliafir@yandex.ru	соискатель кафедры педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, г. Рязань
Цыганкова Вера Ивановна Vera813mail@yandex.ru	старший преподаватель кафедры социальной работы, психологии и социального права Российского государственного социального университета, г. Москва
Шабанов Геннадий Иванович shabanovgi@mail.ru	доктор педагогических наук, профессор кафедры систем автоматизированного проектирования НИФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», г. Саранск
Шаркова Юлия Владимировна foreign@mordgpi.ru	аспирант кафедры философии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск
Шишулина Татьяна Петровна colncemoe33@mail.ru	кандидат юридических наук, доцент кафедры правовых дисциплин ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск
Шпилев Дмитрий Анатольевич shpilev72@mail.ru	кандидат социологических наук, заведующий кафедрой социально-гуманитарных наук Национального исследовательского университета – Высшей школы экономики, г. Нижний Новгород

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

Журнал выпускается не менее 4 раз в год. Его объем и рубрики варьируются в зависимости от содержания, тематики поступившего материала, задач и инновационных направлений гуманитарных наук и образования.

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция журнала «Гуманитарные науки и образование» убедительно просит предоставлять ей:

1 экз. статьи в печатном виде на листах формата А4, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1.5, поля страниц по 25 мм и 1 экз. в электронном виде в редакторе Microsoft Word 97–2003 и выше и с краткими сведениями об авторе: Ф.И.О. (полностью), научная степень и должность, место работы / учебы (соискательство), контактные телефоны, факс, e-mail, почтовый индекс и адрес. В названии файлов указывается фамилия автора. Бумажный вариант должен полностью соответствовать электронному.

2. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

- индексы УДК и ББК;
- имя, отчество, фамилия автора;
- название (полностью прописными буквами);
- аннотация (не более 0,3 стр.) и ключевые слова;

В конце статьи указываются сведения об авторе: Ф.И.О. (полностью), ученая степень, ученое звание, должность, организация, e-mail, город.

Инициалы и фамилия автора, название статьи, аннотация и ключевые слова – обязательно с переводом на английский язык.

3. Библиографический список размещается в конце статьи, источники располагаются в алфавитном порядке. Ссылки на источник в тексте заключаются в квадратные скобки, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке, при цитировании – номер страницы. Список литературы оформляется согласно требованиям ГОСТ 7.1–2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание».

4. Объем рукописи докторов наук, докторантов, соискателей ученой степени доктора наук – 6–8 стр., кандидата наук, соискателей ученой степени кандидата наук – 4–6 стр.

5. С аспирантов плата за публикацию рукописей не взимается.

6. Редакционная коллегия предоставляет автору бесплатный экземпляр журнала, содержащий опубликованную статью.

7. Материалы уже публиковавшихся работ к рассмотрению не принимаются.

8. Ходатайство на имя зам. главного редактора журнала, подписанное руководителем организации и заверенное печатью, необходимо для иногородних авторов и авторов из других мордовских вузов: подписанное зав. кафедрой – для авторов из МордГПИ.

9. От соискателей ученой степени кандидата наук требуются 2 экз. рецензии, подписанные специалистом и заверенные печатью учреждения.

10. Адрес редакции: 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 11а, каб. 109, МордГПИ им. М. Е. Евсевьева. Редакция журнала «Гуманитарные науки и образование».

Телефоны: (834-2) 33-92-50 (главный редактор), (834-2) 33-92-54 (зам. главного редактора), (834-2) 33-92-66 (ответственный секретарь).

Факс: (834-2) 33-92-67.

E-mail: humanities@mordgpi.ru, gumanitarnie.nauki@yandex.ru

Уважаемые авторы!

Осуществляется подписка на научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование». В журнале освещаются оригинальные статьи, содержащие результаты научной и прикладной деятельности в области гуманитарных и общественных наук, а также обзорные статьи по тематике журнала. В нем также отражаются результаты новейших научных исследований, анализ передовых гуманитарных технологий и достижений науки и образовательной практики.

Журнал выходит 4 раза в год, распространяется только по подписке. Подписчики имеют преимущество в публикации научных работ. На журнал можно подписаться в почтовых отделениях: индекс в Объединенном каталоге «Роспечати» 78583. Подписная цена на полугодие – 222 руб. 42 коп.

Журнал зарегистрирован в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций, ПИ № ФС77-39855 от 14 мая 2010 г.

Приглашаем ученых и специалистов Вашей организации к публикации статей на страницах нашего журнала. С правилами оформления и представления статей для опубликования можно ознакомиться на сайте института в сети Интернет www.mordgpi.ru, либо в редакции журнала.

По всем вопросам подписки и распространения журнала, а также оформления и представления статей для опубликования обращаться по адресу: 430007, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11а, каб. 310. Тел.: (8342) 33-92-66; тел./факс: (8342) 33-92-67; эл. почта: humanities@mordgpi.ru, gumanitarnie.nauki@yandex.ru.

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЕ

Научно-методический журнал
№ 1 (9)

Ответственный за выпуск *Н. А. Смертина*
Редактор *Н. Ф. Голованова*
Дизайн и верстка *Н. В. Макеевой*
Дизайн обложки *А. Г. Чиняевой*
Перевод аннотаций *Н. И. Романовой*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-39855 от 14.05.2010 г.

Территория распространения – Российская Федерация.
Подписано в печать 30.03.2012 г. Формат 60×84/8.
Усл. печ. л. 17,8. Тираж 1000 экз. Заказ № 87.

Редакция журнала «Гуманитарные науки и образование»
430007, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Студенческая, 11а, каб. 109.
Отпечатано в редакционно-издательском центре
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»