Министрерство образования и науки РФ
Министрерство образования Ставропольского края

ВЕСТНИК

СТ ВРОПОЛЬСКОГО
ГОСУД РСТВЕННОГО
ПЕД ГОГИЧЕСКОГО
ИНСТИТУТ

11
Выпуск
2008

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Министрерство образования и науки РФ
Министрерство образования Ставропольского края

Редакционный совет журнала
Редько Л.Л.
председатель совета,
Пономарев Е.Г.
главный редактор,
Атарщикова Е.Н.
зам. главного редактора

Члены совета
Бобрышов С.В., Лямин В.В.,
Сляднева Л.Н., Макаренко Е.А.,
Зиновьева В.М., Манаенко Г.Н.,
Колпачев В.В., Ромаева Н.Б.,
Леденев Ю.Ю., Скрипник Я.Н.,

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

Учредитель
Ставропольский
государственный педагогический институт

ISBN 978-5-91090-045-9

© Ставропольский государственный
педагогический институт, 2008

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

Министрерство образования и науки РФ
Министрерство образования Ставропольского края

Вестник СГПИ
Периодический
научный журнал
Выпуск 11
Издается с 2003 г.

Содержание

Современная высшая школа: проблемы и решения

Шумакова А.В. Проект как результат управленческой деятельности **5**

Красильников В.В., Тоискин В.С. Формирование базы знаний единого педагогического комплекса.....**13**

Маяцкая В.А. Развитие познавательной инициативы и исследовательской активности студента как основы индивидуальной образовательной траектории.....**19**

Педагогика, психология, конфликтология

Артеменкова Л.Ф. Социальная и школьная дезадаптация детей и подростков **23**

Волобуева Е.В. Профессиональное самоопределение старшеклассника **29**

Боброва И.В. Реализация культуротворческой функции детства в рамках инновационных образовательных проектов **35**

Бобренко О.С., Пешков С.Н. Психологическое здоровье личности как антропологическая проблема **42**

Ивакина В.В. Некоторые актуальные аспекты психологического сопровождения педагогических кадров **47**

Полчанинова О.Н. Психологические особенности профессиональной адаптации будущих специалистов.....**51**

Слюсарева Е.С. Психологические барьеры взаимодействия.....**58**

Евмененко Е.В. Психологические условия формирования коммуникативной деятельности детей раннего возраста с задержкой речевого развития **64**

Шеховцова Т.С. Использование компьютерных технологий в коррекции речи **69**

Колпачев М.В. Психологические механизмы рекламного воздействия **80**

Васильев А.М., Назаренко Н.Н. Причины возникновения этнических конфликтов, способы их разрешения и преодоления **87**

Страницы отечественной и мировой истории

Каменева Г.Н. Деятельность антифашистского комитета советских женщин (1941-1945 гг.). **92**

Овчаренко Т.С., Пономарев Е.Г. Дети и подростки в годы Великой Отечественной войны (на материалах Ставропольского края) **96**

Колесникова Э.Г. Дети губернского города Ставрополя: к вопросу о возрасте как категории стратификации и маркере состояния Ставропольского социума в последней четверти XIX века **104**

Чевпилова К.В. Участие женщин Ставропольской губернии в благотворительных организациях, оказывавших помощь нуждавшимся учащимся и учителям (вторая половина XIX – начало XX вв.).....**110**

Гриневич И.А. Факторный анализ развития отечественной образовательной системы до начала XVIII века **120**

Колпачев В.В., Лубашов В.А. Идеалы воспитания в периодической печати 50-х гг. XIX века **125**

Немашкалов П.Г. Прозрителев Г.Н. – журналист и редактор газеты «Северный Кавказ».....**130**

Савков С.Р. Социокультурный тип населенных пунктов славянских колонистов на Ставрополье в XVIII- начале XX вв. **134**

Садченко В.Н. Эволюция структуры и управления первого францисканского монашеского ордена в XIII в. **139**

Новикова О.Н. Отношение общественно-политических кругов Австро-Венгрии к аннексионной политике в Боснии и Герцеговине **155**

Онищенко А.И. Проблема «движения к социализму» в концепции Й. Шумпетера.....**162**

Ануприенко И.А. Проповеди, как исторический источник по гендерной истории периода позднего Средневековья (на примере Бернардино да Сьена) **167**

Государство и право

Ганичев И.В., Пономарев Е.Г. Государственное регулирование эколого-правовых отношений в России в период построения основ социализма **178**

Кушаков М.Н. Действенное функционирование конституционного правосудия – необходимая составляющая демократического, правового государства **185**

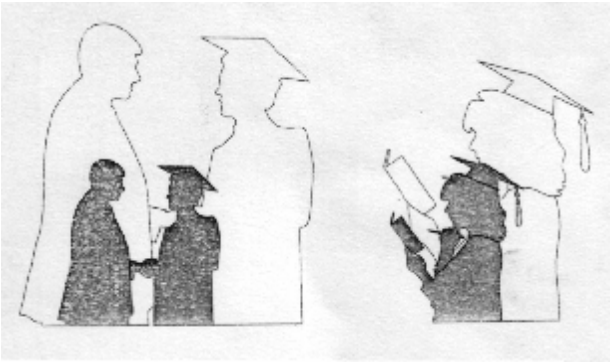
Книевский С.А. Обычное право в системе Терского казачьего самоуправления в XIX в. **189**

Немашкалов П.Г. Вооруженность как основной признак бандитизма **196**

Атарщикова Е.Н. Изменение значений юридических терминов **203**

Петриашвили Г.Г. К вопросу о теоретико-правовых основах взаимодействия государственной власти и местного самоуправления **210**

ПРОЕКТ КАК РЕЗУЛЬТАТ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



А.В. Шумакова

Проектно-ориентированная деятельность приобретает всё большую актуальность в мировом и российском сообществе. Проектные технологии становятся обязательным элементом управления инновационным развитием современного вуза.

Использование проектных технологий обеспечивает перевод педагогического процесса на более высокий уровень эффективности, наукоемкости и оптимальности.

Проект, проектирование, проектная парадигма, проектное мышление, проектное знание, проектный язык, проектные технологии – эти понятия стремительно проникают в терминологический аппарат педагогической науки, становясь инновационными маркерами ее когнитивного поиска. Проект становится определяющей стилевой чертой современного мышления, одним из важнейших типологических признаков современной культуры, практически во всех ее основных аспектах, связанных с творческой деятельностью человека.

Рассматривая проект как результат управленческой деятельности педагогического вуза, необходимо дать характеристику этапам педагогического проектирования.

Наиболее полную общую логику деятельности педагогического проектирования выделил А.М. Саранов, обозначив следующие этапы (1: 5):

1) определение замысла начинается с анализа ситуации, выявления противоречий, определения проблем для решения, диагностики проблем, выбора идей для решения, их согласование;

2) формулировка идей, системы ценностных установок для разработки проекта, создание схемы или образа – эскиза проекта, выдвижение гипотез, определение целей проектирования в конкретных критериях, прогнозирование, разработка и оценка вариантов решения, выбор наиболее эффективных, определение системы методов проектирования, т.е. формулировка концепции проекта;

3) разработка обобщенных моделей действий (стратегической программы управления реализацией проекта);

4) конкретизация задач, которые необходимо решить, определение и обоснование условий и средств для достижения целей, разработка тактики действий и системы взаимодействий для реализации проектов, т.е. планирование реализации стратегий;

5) реализация проекта (на данном этапе организуется непрерывная обратная связь, оценка процесса, доработка, корректировка);

6) оценка, анализ и обобщение результатов, определение дальнейших направлений деятельности;

7) оформление процесса и результатов проектирования в конкретных продуктах педагогического творчества – публикациях, сообщениях, докладах, защитах и т.д.

Одновременно с разработкой и реализацией проектов организуется экспертиза хода и результатов проектирования.

В.М. Шепель, детализируя этапы разработки проекта, выделяет пять проце-

дур проектирования: 1) разработка теоретически обоснованного проекта (концепция); 2) разработка процедур ее реализации; 3) разработка пакета инструментария для каждого из этапов; 4) создание критериев замера и методов определения результатов реализации замысла; 5) разработка условий и средств защиты прав человека и его достоинства в конкретной ситуации (2).

Е.С. Заир-Бек выделяет следующие этапы: 1) определение замысла; 2) эскиз проекта; 3) разработка моделей действий (стратегий); 4) планирование реальных стратегий на уровне задач и условий их реализации; 5) организация обратной связи, оценка процесса; 6) оценка и анализ результатов; 7) оформление документации: защита, доклад, сообщение, публикация (3).

Принимая эвристическую ценность приведенных исследований, Н.О. Яковлева выделяет следующие этапы педагогического проектирования: 1) изобретательство, 2) создание единичного опытного образца, 3) эксперимент; 4) оформление конечного проекта. В процессе прохождения вышеизложенных этапов получается педагогический проект, реализация которого способна решать актуальную педагогическую проблему: быть полезной для массового использования, так как обладает новизной, гибкостью, оптимальностью, непротиворечивостью, целостностью (4:12).

В.В. Сериков акцентирует внимание на подготовке проекта как результата управленческой деятельности, логика проектирования включает: 1) разработку замысла; 2) диагностичное задание цели; 3) определение состава и условий, ведущих к новообразованию; 5) динамическое структурирование процесса; 6) нахождение педагогических средств; 7) продумывание вариантов поведения педагога; 8) диагностика результатов (5).

В.Е. Радионов устанавливает следующую последовательность этапов проектирования: 1) предстартовый этап, на котором происходит осознание потребностей в преобразованиях; 2) этап декомпозиции, т.е. разделение общего замысла на ряд более частных задач и подбор соответствующих средств для их реализации; 3) этап трансформации, на котором первоначальные идеи обретают отчетливую структуру, наполняются реальным содержанием; 4) этап конвергенции, происходит «сборка» частных проектных решений в программы развития образовательных систем и образовательных стандартов (6: 29-31).

О.С. Анисимов по сравнению с другими исследователями предлагает более полную последовательность этапов: 1) понимание заказа (педагогический замысел); 2) профессионализация понимания заказа; 3) профессионально-деятельностное понимание заказа; 4) фиксация имеющихся ресурсов; 5) моделирование включения ресурсов в будущую деятельность; 6) фиксация затруднений, возникших в процессе получения конечного результата; 7) анализ затруднений как дидактическая проблема; 8) депроблематизация; 9) фиксация целостной программы деятельности; 10) снабжение деятельности ресурсами; 11) контроль деятельности; 12) критическая рефлексия несоответствия деятельности норме; 13) корректировка программы по результатам рефлексии; 14) проблематизация содержания; 15) коррекция заказа (7).

С опорой на классические представления о проектировании как результате управленческой деятельности, а также с учетом специфики педагогической деятельности Т.Н. Таранова выделила следующие стадии (этапы) проектирования в образовании (8:135):

- первая стадия – предпроектная (начальная) – характеризуется формированием первоначального представления об организационной структуре проекта, выявлением его потенциальных участников и окружения, а также подготовкой предварительной характеристики проекта.

Этапами данной стадии являются установка на проектирование, анализ среды проекта, формирование и обоснование первоначального замысла (идей) проекта;

- вторая стадия – разработка концепции образовательного проекта. Процессуальными этапами этой стадии являются определение приемлемости и показателей результативности (ценности) идей проекта, поиск и оценка идей, реализация которых дает возможность решить выявленные проблемы, оформление концепции проекта;

- третья стадия – подготовка программы проекта (распределенной во времени совокупности разнопозиционных деятельностей, необходимых для разработки и реализации проекта). На данной стадии конкретизируются проблемы, формулируются задачи; устанавливается состав участников и окружение проекта, выявляются блоки работ, их последовательность и необходимое ресурсное обеспечение; определяются ожидаемые результаты проекта;

- четвертая стадия подготовки образовательного проекта связана с разработкой плана осуществляемых в его рамках деятельностей субъектов, определение сроков ресурсов и предполагаемых результатов;

- пятая стадия – конструирование практики образовательного процесса, где формируются организационные структуры управления проектом и осуществляется институализация этой практики.

Исходя из анализа представленных выше научных работ в области педагогического проектирования, в нашем исследовании *мы определили собственную последовательность этапов и процедур* проектирования как результата управленческой деятельности, необходимых и достаточных для процесса проектирования образовательного пространства педагогического вуза, приближающих разработку предстоящей деятельности от общей идеи к точным конкретным действиям.

Этапы проектирования в нашем исследовании представляют блочную, укрупненную характеристику последовательности проектировочной деятельности. Каждый этап предполагает выполнение определенных процедур проектирования.

Процедура **–** однозначно воспринимаемая любым исполнителем-исследователем последовательность (или совокупность) действий (или операций) (9: 126).

Логику разработки процедуры проектирования можно показать схематично (схема №1).

Реальная модель образовательного пространства педагогического вуза характеризуется следующими **признаками:**

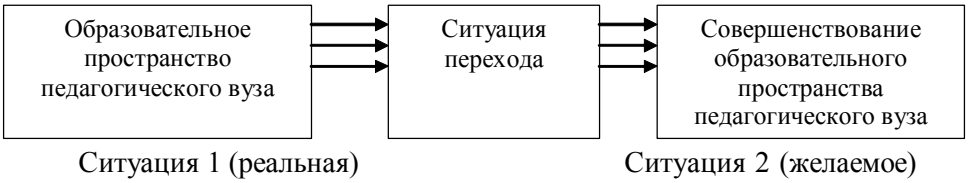
1) наличное состояние «образовательного пространства» по каким-либо причинам не устраивает его субъектов;

2) у субъектов, которых не устраивает существующая ситуация, имеется образ желаемого будущего;

3) у субъектов нет точного представления, технологии и средств перехода к построению ситуации желаемого будущего. Невозможность прямого перехода из не устраивающей ситуации в ситуацию желаемого будущего практически связана либо с отсутствием необходимых средств перехода в данных условиях, либо с отсутствием невозможности изменить данные условия, в которых

Схема № 1

Процедура проектирования



имеющиеся средства не обеспечивают достижения желаемого результата. Такое состояние является проблемным. Поэтому требуется специальная работа, направленная на выявление условий, препятствующих данному переходу, и разработки новых средств, позволяющих этот переход осуществить.

Проектируемые модели совершенствования образовательного пространства педагогического вуза – это образ желаемого будущего, образ нового образовательного пространства. Стрелки обозначают тенденцию, направление выбираемого движения от наличного состояния к желаемому (потребному) будущему.

Данная схема позволяет обозначить цель проектирования (хотя еще и предельно абстрактно) – переход системы из ситуации 1 в ситуацию 2. Однако чтобы данная цель превратилась в решаемую задачу, необходимо иметь условия, в которых она может быть достигнута. В ситуации 1 этих условий нет, иначе был бы возможен прямой переход в желаемую ситуацию. В ситуации 2 этих условий тоже нет, так как она только желаема, но не определена. Выход за пределы этой антиномии как раз и осуществляется благодаря раскрытию процедур проектирования и обоснованию необходимых организационно-управленческих условий реализации проекта совершенствования образовательного пространства педагогического вуза в системе непрерывного профессионального образования. Таким образом, предметом проектирования является создание условий (средств, механизмов), описание последовательности (или совокупности) действий (или операций) разработки образовательного пространства, перехода его из одного состояния в другое. В силу того, что необходимых условий перехода нет и ни в ситуации 1, ни в ситуации 2, то нужно строить особую ситуацию (особое мыслительное пространство, раскрывающее процедуру проектировочной деятельности по совершенствованию образовательного пространства педагогического вуза в системе непрерывного профессионального образования (схема № 2.)

Опишем этапы и соответствующую им процедуру проектирования образовательного пространства педагогического вуза как результат управленческой деятельности.

I этап – предпроектный («организационно-педагогический»)

Назначение: выявление исходного состояния функционирования реального образовательного пространства педагогического вуза, определение и формулирование проблемы исследования.

Процедуры проектирования:

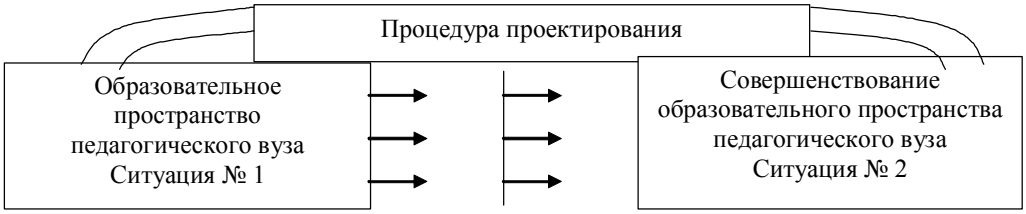
· анализ, диагностика и оценка реального состояния объекта проектирования, его структуры, выявление противоречий и проблем, связанных с совершенствованием образовательного пространства педагогического вуза:

-создание реальной модели образовательного пространства педагогического вуза, определение его характеристик;

-разработка критериального аппарата и измерителей состояния образователь-

Схема № 2

Назначение процедуры проектирования



ного пространства педагогического вуза в системе непрерывного профессионального образования;

-разработка блок-схемы проблемно-ориентированного анализа реальной модели образовательного пространства педагогического вуза в системе непрерывного профессионального образования;

- проблемно-ориентированный анализ функционирования образовательного пространства педагогического вуза и его подпространств, определение существующего состояния, выявление ключевых проблем и противоречий; определение состояния образовательного процесса, функционирующего внутри образовательного пространства вуза;

- количественная оценка параметров реальной модели образовательного пространства педагогического вуза, определение уровня его интегративности;

· принятие решения о необходимости проектирования новой системы, выбор базовой модели системы;

· генерирование замысла педагогического проектирования, формирование системы ценностных установок для разработки проекта;

· определение субъекта, объекта и предмета проектирования образовательного пространства педагогического вуза;

· анализ научных исследований, теоретическое обоснование заданной проблемы, разработка методологии проекта;

· определение состава и условий, ведущих к новообразованию, ресурсное обеспечение проектных групп:

-определение пространственно-временных показателей – пространственное обеспечение означает подготовку оптимального места для реализации проекта;

-временное обеспечение – это соотношение проекта со временем по его объему, по темпу реализации, по ритму, последовательности, скорости;

-материально-техническое обеспечение – продумывание необходимых средств для осуществления проектировочной деятельности;

-правовое обеспечение педагогического проектирования – это учет юридических основ при проектировании педагогической действительности;

· создание рабочих проектных групп, налаживание коммуникации;

· обучение и инструктирование проектировщиков;

· выстраивание этапов, отражающих характер процесса проектирования образовательного пространства педагогического вуза.

Результат: создана и проанализирована исходная модель образовательного пространства педагогического вуза, обоснована необходимость проектирования, сформулирована проблема исследования, созданы наилучшие условия для осуществления проектировочной деятельности через обеспечение ресурсного оснащения.

I I этап – моделирования («созидающий»).

Назначение: вхождения в ситуацию проектирвоания, создание проекта совершенствования образовательного пространства педагогического вуза в виде обобщенной базовой модели и частных конкретных моделей.

Процедуры проектирования:

· определение концептуальных идей проектирования образовательного пространства педагогического вуза;

· вычленение целей в качестве структурообразующего элемента проектирования образовательного пространства педагогического вуза, определение задач, прогнозирование вариантов и вероятности достижения цели, создание проектного представления;

· определение миссии головного вуза как интегратора образовательного пространства вуза в системе непрерывного профессионального образования;

· установление границ проектирования;

· разработка стратегии нисходящего проектирования;

· обоснование логики проектирования;

· разработка теоретически обоснованного проекта;

· определение основных принципов и требований к проектированию образовательного пространства педагогического вуза в системе непрерывного профессионального образования;

· разработка обобщенной базовой модели образовательного пространства педагогического вуза в системе непрерывного профессионального образования;

· конкретизация концептуального замысла путем выделения основных метакомпонентов обобщенной модели образовательного пространства педагогического вуза;

· разработка частной структурной модели образовательного пространства педагогического вуза в системе непрерывного профессионального образования;

· разработка частной функциональной модели образовательного пространства педагогического вуза в системе непрерывного профессионального образования;

· разработка частной модели взаимодействия субъектов образовательного пространства педагогического вуза в системе непрерывного профессионального образования;

· разработка частной иерархической модели образовательного пространства педагогического вуза в системе непрерывного профессионального образования;

· формирование организационных структур управления развитием образовательного пространства педагогического вуза в системе непрерывного профессионального образования;

· выявление совокупности организационно-управленческих условий реализации проекта образовательного пространства педагогического вуза в системе непрерывного профессионального образования;

· разработка пакета инструментария для каждого этапа проекта;

· редактирование и оформление созданных обобщенной базовой и частных моделей.

Результат: создание обобщенной базовой и частных (структурной, функциональной, взаимодействия субъектов, иерархической) моделей образовательного пространства педагогического вуза, разработка технологии и организационно-управленческих условий реализации проекта.

I I I этап – экспериментальная проверка проекта (*«технологический»)*

Назначение: апробация разработанного проекта образовательного пространства педагогического вуза в педагогической действительности.

Процедуры проектирования:

· экспериментальная апробация созданного проекта:

- подбор соответствующих средств для реализации проекта;

-перенос обобщенной и частных моделей в практическую деятельность образовательных учреждений;

-реализация технологии апробации проекта в системе непрерывного профессионального образования;

-создание организационно-управленческих условий для саморазвития и самоорганизации;

· организация обратной связи;

· коррекция в ходе реализации.

Результат: констатация перехода от исходной модели образовательного пространства педагогического вуза к усовершенствованной модели образовательного пространства педагогического вуза в системе непрерывного профессионального образования.

IV этап – рефлексивно-оценочный.

Назначение: провести самооценку и экспертизу апробации проекта образовательного пространства педагогического вуза, его доработка, обобщение результатов проектирования.

Процедуры проектирования:

· построение алгоритмов мониторинга апробации проекта образовательного пространства педагогического вуза;

· самооценка качественных результатов экспериментальной апробации проекта образовательного пространства педагогического вуза, их глубокий анализ и системное осмысление;

· выявление закономерностей и специфических принципов проектирования образовательного пространства педагогического вуза в системе непрерывного профессионального образования;

· независимая экспертная оценка и анализ эффективности проекта;

· критическая рефлексия возникших трудностей, перепроектировка, коррекция, оптимизация проекта;

· обобщение результатов реализации проекта в конкретных продуктах педагогического творчества (публикациях, издании монографий, открытом представлении опыта для педагогической общественности и т.д.), определение дальнейших направлений деятельности.

Результат: экспертиза и коррекция реализации проекта, его дальнейшее совершенствование.

В целом, представленные этапы и процедуры проектирования образовательного пространства педагогического вуза показывают, что каждый обозначенный этап рассматривается с позиции получаемого результата, который выступает основанием для его использования в других этапах. Таким образом, каждый новый этап возникает на основе предшествующего и является приоритетным, управляющим и подчиняющим себе все последующие этапы.

Таким образом, обобщая вышеизложенное, мы пришли к следующим выводам:

- указанные этапы проектирования образовательного пространства педагогического вуза отражают его процессуальную сторону и выступают как результат управленческой деятельности;

-определение этапов, во-первых, раскрывает логику проектирования образовательного пространства педагогического вуза; во-вторых, каждый этап отличается от других решаемыми задачами и получаемым результатом; в-третьих, обеспечивает достижение адекватного результата, соответствующего специфике проектировочной деятельности;

- только соблюдение всех обозначенных этапов и процедур обеспечивает научное проектирование и реализацию;

- этапы проектирования позволяют грамотно организовать проектировочный процесс и получить результат, соответствующий общей цели и отвечающий критериям эффективности организации образовательного пространства педагогического вуза в системе непрерывного профессионального образования.

В реальности проектирование как результат управленческой деятельности не может обладать строгой линейностью в прохождении этапов, все направления деятельности, условно выделенные как этапы, находятся в тесной взаимосвязи и взаимопереходах. Каждая из основных процедур раскрывается через вспомогательные процедуры. Задача системы процедур состоит в том, чтобы обеспечить переход от замысла к реальному проекту образовательного пространства педагогического вуза в системе непрерывного профессионального образования.

Литература

1. Саранов А.М., Сергеев Н.К., Сериков В.В. Инновационные процессы в общеобразовательных учреждениях Волгоградского научно-педагогического комплекса // Формирование личности школьника и студента в условиях демократизации, гуманизации образования. Ч.1. – Волгоград, 1991.

2. Шепель В.М. Настольная книга менеджера. Управленческая гуманитарология. – М., 1992.

3. Заир-Бек Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию. – СПб., 1995.

4. Яковлева Н.О. Проектирование как педагогический феномен // Педагогика. – 2002. – № 6. – С.8-14.

5. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999.

6. Радионов В.Е. Теоретические основы педагогического проектирвоания: Автореф. дисс. ... докт.пед.наук. – СПб.,1996.

7. Анисимов О.С. Развитие. Моделирование. Технология. – Калуга: ИМУ, 1996.

8. Таранова Т.Н. Дошкольное образование в системе культуры: Монография. – М.: Илекса; Ставрополь: Сервис-школа, 2004.

9. Смыковская Т.К. Теоретико-методологические основы проектирования методической системы учителя математики и информатики: Дис. ... доктора пед. наук. – Москва, 2000.

Сведения об авторе

Шумакова Александра Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики, проректор по учебной работе Ставропольского государственного педагогического института. Имеет 75 научных публикаций (из них 7 издано в журналах ВАК), 4 учебно-методические работы. Область научных интересов – проблемы проектирования образовательного пространства в системе непрерывного профессионального образования.

* * *

ФОРМИРОВАНИЕ БАЗЫ ЗНАНИЙ ЕДИНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

В.В.Красильников,
В.С. Тоискин

В условиях формирования информационного общества, когда ежегодно происходит общее удвоение количества информации, комфортное существование личности возможно лишь при условии ее постоянного развития. В то же время, при больших объемах информации формирование новых знаний возможно лишь при использовании средств и методов информационно-коммуникационных технологий, направленных на удовлетворение профессиональных потребностей целостной личности, ее саморазвития и самореализации. Поэтому главными современными тенденциями развития высшего образования, определяющими новые стратегии деятельности его учреждений, становятся *глобализация, клиентоцентризм, информатизация* и *интеллектуализация* (1).

Реализация указанных тенденций возможна в рамках создания информационного пространства. При этом основная цель создания такого пространства – обеспечение условий саморазвития и самореализации личности в условиях экспоненциального роста профессиональной информации, а ядром такой системы является педагогическая система.

При рассмотрении единого педагогического комплекса как информационной системы ее поведение может быть описано процессом обмена информацией как внутри системы, так и взаимодействие информации с внешней средой. Тогда процесс управления системой по форме может быть представлен как процесс переработки информации. Важным условием функционирования системы является верность отображения единиц информации и связей между ними.

Типологические признаки единого педагогического комплекса могут быть сформулированы на основе (2):

комплекс является сложно-составным объектом системной природы;

комплекс существует как определенная социальная общность, развивающая совокупность человеческих отношений в контексте широкой социокультурно-мировоззренческой адаптации человека к миру, и наоборот;

комплекс обладает широким спектром модальности, формирующего разнообразие типов локальных сред различных, порой взаимоисключающих качеств;

комплекс является процессом диалектического взаимодействия социальных, пространственно-предметных и психолого-дидактических компонент, образующих систему координат ведущих условий, влияний и тенденций педагогических целеполаганий;

комплекс образует субстрат индивидуализированной деятельности, переходной от учебной ситуации к жизни.

Тогда информационная система единого педагогического комплекса должна реализовывать следующие основные функции: координирование познавательного процесса с определением границ исследования; нахождение, фиксация и динамическое отслеживание междисциплинарных связей; тематизирование предметной области; резервирование и документирование информации; открытость по источникам информации; изменяемая логика вывода; возможность хранения метаинформации; семантический характер поиска и извлечения информации.

Анализ основных функций информационной системы говорит о необходимо-

сти формирования в ней базы знаний как основного способа извлечения требуемой информации. Формирование и использование базы знаний позволит реализовать профессиональные цели субъекта образования как личности, так как с ее помощью могут быть решены следующие задачи: создание индивидуальных информационных условий каждому специалисту; получение знаний на основе последних достижение педагогической науки и практики; формирование информационной культуры специалиста; достижение информообразности представляемой информации; обеспечение паритетной ответственности субъектов системы за формирование новых знаний; обеспечение условий повышения ценностей образования; предоставление ориентационного поля для разрешения возникающих проблем; обеспечение максимально комфортного доступа к информационным ресурсам педагогического комплекса.

Таким образом, создание и функционирование информационной системы единого педагогического комплекса требует внедрение в него в качестве подсистемы базы знаний.

Рассмотрим основные требования и подходы к созданию базы знаний единого педагогического комплекса. В соответствии с (3) под базой знаний будем понимать формализованную систему сведений о некоторой предметной области, содержащую данные о свойствах объектов, закономерностях процессов и явлений и правила использования в задаваемых ситуациях этих данных для принятия решений.

Основой построения базы знаний являются информационные ресурсы. Анализ задач, выполняемых в едином педагогическом комплексе (4) позволяет выделить ряд информационных ресурсов формирования баз знаний: информационные данные и знания субъектов комплекса; результаты научно-исследовательской деятельности (как внутренние так и внешние); коммуникативные информационные ресурсы, в явном виде не имеющие отношения к научным исследованиям; учебно-методические информационные ресурсы; мультимедийные информационные ресурсы; полнотекстовые информационные ресурсы.

Указанные ресурсы могут храниться в следующих источниках: файловые источники данных; источники данных, работающие под управлением различных систем управления базами данных; данные информационно-справочного характера, имеющие сложную иерархию.

Ресурсы являются разнотипными, сложноструктурированными, динамическими ресурсами. Поэтому переход к формированию базы знаний является сложным процессом, требующим решения следующих проблем: отсутствие четких принципов формализации информации; субъективность информационных запросов; междисциплинарный характер знаний; наличие в знаниях скрытой (латентной) информации; противоречивость в тезаурусе; наличие информационных помех; пересечение информации, принадлежащей разным предметам; субъективность некоторых понятий; неполнота информации; противоречия в знаниях.

Рассмотрим возможные способы формирования базы знаний с учетом вышеизложенных проблем, понимая под способами правила формирования выборки по запросу из имеющихся в информационной системе ресурсов с использованием подходов, реализуемых методами искусственного интеллекта (5).

В первую очередь построение базы знаний требует проведения классификации информации и структуризации существенных связей между ними.

Концептуально структура должна описывать объекты предметной области и связи (отношения) между ними. Основными способами структурирования являются (6,7): «это есть», отражает родо-

видовые отношения и иерархию понятий предметной области; «часть от», отражение физической структуры и декомпозиции сложных объектов; «имеет свойство», отражает характеристики объекта; «значение», отражает смысловое значение объекта.

Кроме указанных способов в процессе структурирования необходимо учитывать следующие факторы (8): верификация информации; лингвистический анализ объекта; выявление ключевых слов на основе частости их употребления; цели введения объекта в предметную область; выявление информационных связей субъекта, описавшего объект и его характеристики; выявление латентной информации.

Учет указанных факторов можно формализовать на основе следующих положений, реализуемых при структуризации: определение педагогических школ с указанием ученых, внесших значительный вклад и их учеников и отношение объекта к ним; лингвистический анализ понятия и формулировка семантически связанных объектов; учет синонимов объектов; установление корреляционных связей объектов предметной и надпредметной областей с целью выявления латентной информации; видение одного объекта с точки зрения другого объекта; категория объекта (теорема, принцип, метод и т.д.); возможность использования знаний специалистов (экспертов) в ходе запроса; структуризация современных направлений развития предмета.

Тогда процедура создания знаний может быть следующей: добавление атрибутов к базе данных информационной системы, например: научная школа, основатель научной школы, его ученики, аналогичные научные школы, научные школы с противоположными взглядами и т.д. (требует привлечения специалистов); дискуссии для верификации информации, например, в режиме форума в сети Intranet, на конференциях и т.д.; наблюдение; формирование согласованного мнения экспертов по основным элементам; использование методов искусственного интеллекта.

А процедура структуризации знаний будет включать следующие этапы: установление отношений между объектами; нахождение и установление межпредметных отношений; нахождение и устранение информационных помех; определение структуры входного запроса и вида выходной информации; ограничения на поиск информации; построение семантических сетей.

Следующим этапом формирования базы знаний является разработка модели. Основными моделями базы знаний являются (6): семантические сети; формальные логические модели; продукционные модели; фреймы. В то же время, в (9) выявлены недостатки указанных моделей, не позволяющих в явном виде использовать указанные модели при формировании базы данных:

· логический подход в его классической форме требует для каждой предметной области наличия полного перечня исходных положений, которые можно было бы считать аксиомами этой предметной области;

· при объединении баз знаний, сформированных различными экспертами, может возникнуть противоречивая база знаний;

· сложность оценки достоверности результатов запроса;

· процедуры поиска по образцу имеют высокую сложность с экспоненциальной оценкой;

· возникает проблема «понимания» вопроса в зависимости от его вида;

· сложность работы с графической, аудио – информацией;

· сложность оценки противоречий в знаниях, конфликтных ситуаций;

· необходимость формирования метазнаний.

С учетом выявленных сложностей и противоречий, некоторые из которых не разрешены к настоящему времени, первый

уровень формирования модели может быть следующим с учетом возможности дальнейшей программной реализации:

· введение понятия класса объектов, в качестве которого может быть использовано общепринятое описание объекта или понятий из системы классификаторов;

· логическое описание тезауруса;

· динамическое создание фреймов экземпляров, принадлежащих данному классу;

· динамическое создание фреймов-ситуаций, описывающих характеристики результатов запроса в конфликтных ситуациях;

· создание экземпляра объекта на основе класса, тезауруса, фрейма-экземпляра и фрейма-ситуации;

· определение атрибутов экземпляра с учетом выявленных противоречий и определение их принадлежности экземпляру и классу;

· установление отношений между классом, экземпляром и его атрибутами;

· интерактивная корректировка элементов базы знаний с внесением изменений в соответствующий элемент с возможностью указания автора корректировки.

После разработки формальной модели базы знаний необходимо определить способы реализации базы знаний. Анализ показывает, что наиболее эффективным способом программной реализации является использование совместно языка web-онтологий (OWL – Web Ontology Language) и SQL-сервера. В основе языка OWL лежит семантическая модель представления данных. Дополнительное использования языка SQL позволит, на наш взгляд, устранить недостатки иерархической модели при проектировании базы знаний и учет ее динамических свойств.

При практическом формировании базы знаний целесообразно учитывать термин «знание», определенный Д.А.Поспеловым (11), под которым понимается форма представления информации в ЭВМ, которой присущи такие особенности, как:

· внутренняя интерпретируемость (когда каждая информационная единица должна иметь уникальное имя, по которому система находит ее, а также отвечает на запросы, в которых это имя упомянуто);

· структурированность (включенность одних информационных единиц в состав других);

· связность (возможность задания временных, каузальных пространственных или иного рода отношений);

· семантическая метрика (возможность задания отношений, характеризующих ситуационную близость);

· активность (выполнение программ инициируется текущим состоянием информационной базы).

Структура, в общем случае состоит из объектов базы и отношений между ними. В предметной области важное значение имеет определение элементов объекта и связей между ними. Формирование класса объекта может происходить по следующим правилам:

· создание в интерактивном режиме полей класса, в которые описываются понятия предметной области, авторы понятий, научная школа, цитируемость, межпредметные отношения, название источника, связь с аналогичными понятиями, важность вводимого понятия в системе знаний; поля класса могут модифицироваться, дополняться на основе экспертных оценок; исходные поля формируются в соответствии с методологией предметной области;

· использование или разработка инструментальных средств извлечения информации в соответствии с требуемыми полями из научных источников, при этом необходимо учитывать автора научного текста;

· определение числа уровней понятий;

· определение ценности полученной информации; количественно ценность может быть, в первом приближении, определена по ранговой шкале методом согласованной оценки экспертов;

· корректировка баз знаний по примерам, позволяющая производить необходимую интерпретацию;

· определение в базе исходных понятий, вспомогательных понятий, гипотез;

· адаптивная ранжировка понятий по степени правдоподобности;

· разработка фреймов;

· построение отношений.

При определении семантической метрики целесообразно создавать следующие отношения: историко-личностные; причинно-следственные; функциональные; целевые; релевантные; инструктирующие, показывающие известные отношения к данным.

Процесс формирования базы знаний можно разделить на следующие этапы.

1. Анализ: обследование и создание моделей предметных областей; анализ моделей существующих баз знаний; формирование требований к базе знаний; разработка плана создания интеллектуальной информационной системы.

2. Проектирование базы знаний: концептуальное проектирование; разработка архитектуры; проектирование общей модели данных; формирование требований к приложениям.

3. Разработка: прототипирование и тестирование приложений; разработка интеграционных тестов; разработка пользовательской документации.

4. Интеграция и тестирование: интеграция и тестирование приложений в составе системы; оптимизация приложений и баз данных; подготовка эксплуатационной документации; тестирование системы.

5. Внедрение: обучение пользователей; развертывание системы на месте эксплуатации; эксплуатация.

6. Сопровождение: корректировка структуры отношений; регистрация, диагностика и локализация ошибок; внесение изменений и тестирование.

Таким образом, формирование базы знаний единого педагогического комплекса – сложный процесс, требующий привлечения усилий специалистов предметных областей и аналитиков-программистов. В то же время современные требования к образовательному процессу и научным исследованиям говорят о необходимости практической реализации создания баз знаний и невозможности полноценного функционирования единого педагогического комплекса без таких баз.

Литература

1. Образование и XXI-й век. Информационные и коммуникационные технологии. – М.: Наука, 1999.

2. Беляев Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений. – М.: ИЦКПС, 2000.

3. Концепция информатизации образования в России.

4. Шумакова А.В. Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе непрерывного профессионального образования. Монография. – Ставрополь: ООО «Бюро новостей», 2007.

5. Гаврилова Т.А., Хорошевский В.Ф. Базы знаний интеллектуальных систем. – СПб: Питер, 2000.

6. Смолин Д.В. Введение в искусственный интеллект: конспект лекций – М.:Физматлит, 2004.

7. Андрейчиков А.В., Андрейчикова О.Н. Интеллектуальные информационные системы: Учебник. – М.: Финансы и статистика, 2006.

8. Мишанкина Н.А. Информационный потенциал текстового источника в свете теории информации //Гуманитарная информатика- Вып. 1. – Томск: ТГУ, 2004. – С. 114 – 126

9. Поспелов Д.А. Десять "горячих точек" в исследованиях по искусственному интеллекту. – Интеллектуальные системы (МГУ). – 1996. – Т.1, вып.1-4. – С. 47-56.

10. Тим Брэй, Джин Паоли, С.М. Сперберг-Макквин, Ив Мэйлер. Расширяемый язык разметки (XML) 1.0 (вторая редакция). Перевод Радика Усманова. – М., 2001.

11. Искусственный интеллект. Справочное издание в 3 книгах. Том 2 – М., 1990.

Сведения об авторах

Красильников Владимир Вячеславович – кандидат технических наук, доцент, профессор кафедры прикладной информатики и информационных технологий СГПИ. Сфера научных интересов: информатизация образования, телекоммуникации. Автор более 50 публикаций, из них 1 учебник, 7 учебных пособий. Имеет 11 авторских свидетельств на изобретения.

Тоискин Владимир Сергеевич – кандидат технических наук, профессор, заведующий кафедрой прикладной информатики и информационных технологий СГПИ. Сфера научных интересов: информатизация образования, телекоммуникации. Автор 160 публикаций, из них 2 учебника, 32 учебных пособия. Имеет 21 авторское свидетельство на изобретения и регистрацию программных продуктов.

* * *

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТА КАК ОСНОВЫ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ

В.А. Маяцкая

Современные социальные и экономические преобразования резко изменили экономические и ценностные ориентиры российского общества, привели к его расслоению. Социальный заказ на форму, качество и содержание образования стал определяться не только государственным приоритетом, но и спросом, возникающим в разных социальных группах. Стало ясно, что продуктом системы образования должна быть не унифицированная личность, а личность, обладающая индивидуальностью, способная к непрерывному образованию, к гибкому изменению траектории своей образовательной и социальной деятельности, умеющая работать с другими и над собой, причем работать не по стереотипу, а с учетом имеющихся условий, требований и т. д.

Необходимость смены существующей «знаниевой» образовательной парадигмы новой признается сегодня подавляющим большинством педагогов, ученых и практиков. В современных условиях авторитарно-репродуктивная, «знаниевая» парадигма образования себя изжила. Образовательная система в целом и учительство в частности выполняют жизненно – важную функцию – а именно, функцию помощи и поддержки при вхождении молодого поколения в мир социального опыта. Но сегодня совершенно ясно, что сама по себе передача информации от одного поколения к другому тоже не в состоянии обеспечить развитие общества. Важнейшим условием такого развития является способность каждого члена общества к творческой деятельности, результаты которой и лежат в основе процессов обогащения, трансформации и развития социального опыта человечества. Образовательное учреждение своим ученикам окажет наиболее глубокое влияние в том случае, когда образование поставит на почву самообразования и саморазвития и лишь будет по мере средств и возможности помогать этому процессу, в основе которого лежит способность индивида к инициированию собственного пути познания.

Необратимость таких преобразований отражена в «Национальной доктрине образования в России», где указывается «переход традиционной парадигмы образования (знаний, умений и навыков) к парадигме гуманистической». Гуманистическая парадигма раскрывается через такие понятия как «гуманизм», «гуманность», «гуманизация».

В центре внимания гуманистической парадигмы находится ценность уникальной целостной личности, стремления которой направлены к оптимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), к наибольшей открытости для восприятия нового опыта, на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях и способной определять свою образовательную траекторию в познании.

Чтобы рассмотреть составляющие индивидуальной образовательной траектории необходимо остановиться на способах познания, характеризующих продуктивное обучение, компонентах, видах и признаках такого обучения и осмыслить следующие понятия: «позна-

вательная инициатива» и «исследовательская активность».

Термин «познавательная инициатива» употребляется в трудах Д.Б. Богоявленской, Н.Л. Менчинской, А.В. Брушлинского, но само понятие не раскрывается (1;2). Рассматривая взаимосвязь учебных мотивов и деятельности ребёнка, А.К. Маркова отмечает, что познавательная инициатива связана с формированием внутренней мотивации, и учебно-познавательные мотивы формируются в ходе самой учебной деятельности (8). Таким образом, для проявления познавательной инициативы очень важно, как эта деятельность осуществляется. При этом необходимым и достаточным условием является востребованность знаний в образовательном процессе, а также использование психофизиологических данных студентов в процессе познания.

Более доступной для разрешения вопросов мотивации студентов к познанию выступает учебно-исследовательская (1,2 курсы), а в последствии научно-исследовательская деятельность (3-5 курсы) основной функцией которых и должно являться инициирование студентов к научному изучению мира, себя, а также решение ими учебно-практических и научных задач.

Мы согласны с мнением таких авторов, как Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.А. Леонтьев, которые определяют исследовательскую активность учащихся как творческий процесс совместной деятельности двух субъектов (учителя и ученика) (4;10;6). Г.К. Селевко, ссылаясь на исследования данных учёных, уточняет, что при коллективно-распределительной деятельности «каждый ученик ставится в положение либо субъекта, либо источника идеи, либо оппонента, действуя в рамках коллективного обсуждения проблемы» (5).

Согласно Л.С. Выготскому, «исходным субъектом психического развития является не отдельный человек, а группа людей. В их социально-культурной деятельности и под ее решающим влиянием формируется индивидуальный субъект, который на определенной стадии становления приобретает автономные источники своего сознания и переходит в «ранг» развивающих субъектов» (3,с.119).

По нашему мнению, такая коллективно-распределительная мыследеятельность дает двойной результат: помогает решить учебную, а в последствии научную задачу и существенно развивает умение студентов формировать вопросы и ответы, искать аргументацию и источники решений, строить гипотезы и проверять их критически, рефлексировать свои действия, а также способствует деловому общению. Для студентов, предрасположенных к научной деятельности эти условия являются реализацией их творческого потенциала.

В этом плане особое значение придается созданию коллективно-исследовательской деятельности, благодаря которым у ученика формируется внутренняя мотивация, как потребность к научно-исследовательской деятельности. Отсюда считаем, что усилия по организации системы исследовательской деятельности студентов должны быть направлены именно на эту задачу: подготовку к «взрослой» жизни в науке как основе самообразования и саморазвития. Развитие общеисследовательских навыков, а также получение определенных специальных знаний выступают желательным следствием *в том случае*, если будет искренняя заинтересованность в собственной исследовательской деятельности.

Навыки исследовательской деятельности приобретаются и совершенствуются в организационном коллективном учебном исследовании. При этом обнаружено, что, если исследовательские задачи приобретают социальную значимость и не сталкиваются с задачами личностного развития учащихся, то во многих случаях они становятся студенту неинтерес-

ны и кажутся бесполезными. Поэтому большую социальную значимость исследовательская деятельность приобретает тогда, когда мотив проведения исследования является внутренней потребностью человека. В решении этих задач нами были определены два направления. Это:

- во-первых, организация учебного исследования непосредственно в образовательном процессе в совместной коллективно-распределительной деятельности;
- во-вторых, индивидуальные исследования.

Чтобы исследовательская деятельность студента являлась необходимым условием научного познания, необходимо опираться на следующие этапы в изучении каждого раздела или темы учебной программы: мотивационный, операционно-познавательный и рефлексивно-оценочный. Раскроем суть каждого из этапов.

Мотивационный этап состоит из трех учебных действий:

1) создание учебно-проблемной ситуации, вводящей в содержание предстоящей темы;

2) формулировка основной учебной задачи как итога обсуждения проблемной ситуации;

3) самоконтроль и самооценка возможностей по изучению данной темы.

Здесь следует заметить, что ввести в содержание предстоящей темы возможно с помощью ряда приемов:

-через систему упражнений или анализа ситуаций *выход* на проблему, которую нельзя решить в данный момент;

-совместное определение практической и теоретической значимости предлагаемой темы;

-рассказом о том, как решалась эта проблема в истории науки (по необходимости).

Вышеназванные учебные действия выполняются на основе учебного сотрудничества преподавателя со студентами. В результате этих действий определяются границы знания и незнания обучающихся, позволяющие ставить перед собой конкретные задачи, а также побуждающие к проведению исследования. Что в свою очередь развивает познавательную инициативу и исследовательскую активность.

Во время *операционно-познавательного* этапа учащиеся усваивают тему, овладевают учебными действиями и операциями. Роль данного этапа в поддержке мотивации будет зависеть от того, ясна ли обучающимся необходимость данной информации, осознают ли они связь между частными учебными задачами и основной, выступают ли эти задачи как целостная структура.

Наши экспериментальные данные подтверждают, что на этом этапе студенты начинают действовать самостоятельно, приобретают первые исследовательские навыки и приемы при условии создания преподавателем учебно-развивающей среды с обязательным использованием методов активного обучения. Важно подвести к результату, и открытие *должно* состояться, т.к, момент осознания является необходимым условием развития познавательной инициативы к исследованию.

Рефлексивно-оценочный этап связан с анализом проделанного, сопоставлением достигнутого с поставленной задачей и оценкой работы. Организовывать работу надо так, чтобы студенты испытали удовольствие от уже проделанной работы, от преодоления возникших трудностей и познания нового. Этот этап должен служить своеобразным подкреплением учебной мотивации.

Задача педагога при к*оллективной (групповой) форме* организации исследовательской деятельности состоит в том, чтобы приучить студентов к самостоятельности суждений, умению спорить, отстаивать свои мнения, задавать вопросы, а также быть инициативными в получении новых знаний. В группе, как и в любом человеческом сообществе, оправдывает себя идея К. Роджерса о том,

что лишь человек, имеющий единомышленников, доверяя, способен на полное самораскрытие и самовыражение, столь необходимое и для инициативного неподражательного сотрудничества обучающегося с педагогом, и для содержательных дискуссий с однокурсниками.

Исследуя природу познавательной активности детей, психологи и педагоги, в частности Г.А. Цукерман, Н.С. Лейтес, А.Г. Ривин, А.С. Границкая отмечают, что «инкубатором» самостоятельного мышления, познавательной инициативы учащегося является не индивидуальная работа под руководством сколь угодно чуткого взрослого, а работа в группе совместно работающих детей (11;7; 5). Известно, что во многих случаях групповая форма учебной деятельности создает лучшую мотивацию, чем индивидуальная. Групповая форма втягивает в активную работу даже пассивных. Условием рождения первых познавательных вопросов к преподавателю является спор между студентами, предлагающими разные способы решения общей задачи. Но чтобы спор был содержательным, собеседники должны уметь следующее: сформировать свою точку зрения; выяснить точку зрения своих партнёров; обнаружить разницу точек зрения; попытаться разрешить разногласие с помощью логических аргументов, не переводя логическое противоречие в плоскость личных отношений.

В результате исследовательское мышление дает каждому человеку шанс на самореализацию.

Литература

1. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов н/Д, 1993.

2. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. – М.: Знание, 1983.

3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1971. – 349с.

4. Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982.

5. Границкая С. Г. Научить думать и действовать. – М.,1991.

6. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.

7. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия // Избр. Труды. – М.: Институт практической психологии, – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.

8. Маркова А. К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. – М., 1983.

9. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.

10. Эльконин Д. Б. Избр. психологические труды / Под ред. В. В. Давыдова, В П. Зинченко. – М., 1995.

11. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. – Томск: Пеленг,1993.

Сведения об авторе

Маяцкая Валентина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики Ставропольского государственно педагогического института. Имеет более 20 научно–методических статей. Сфера научных интересов: общая педагогика, личностно–ориентированные педагогические технологии для детей опережающего развития.

* * *

СОЦИАЛЬНАЯ И ШКОЛЬНАЯ ДЕЗАДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Л.Ф. Артеменкова

Исследования последних лет показывают увеличение среди детей и подростков таких негативных особенностей, как педагогическая запущенность, задержка психического развития, отсутствие желания учиться, снижение настроения, утомляемость, истощаемость, чрезмерная подвижность, нецеленаправленность умственной деятельности, трудности сосредоточения внимания, ранняя алкоголизация, наркотизация и т. д. Несомненно, на формирование таких особенностей непосредственно влияют социальные и биологические факторы, тесно связанные и обусловленные, главным образом, изменяющимися условиями жизни детей и взрослых.

Каждый специалист, работающий с ребенком и подростком, так или иначе преследует единственную цель: вырастить ребенка здоровым, способным адаптироваться в жизни, получить профессию, иметь семью и быть в состоянии ее обеспечить, морально и материально помочь близким в старости, – если определить кратко, то речь идет о способности личности играть позитивную социальную роль.

Под позитивной социализацией понимается такое положение индивидуума (семьи, группы) в микросоциуме, которое дает ему возможность развития и максимально полной реализации природных, познавательных, творческих и духовных задатков с присвоением (интериоризацией) социокультурных ценностей общества в условиях личностной защищенности (5). Отсюда, позитивная социальная роль – это деятельность индивидуума (семьи, группы), способствующая его собственной позитивной социализации и одновременно позитивной социализации его микро- и макросоциального окружения.

Основы приспособления молодого человека в социальной жизни (социальной адаптации) во многом определяются условиями его развития в детском и подростковом возрасте, его адаптированностью в детской социальной среде. В связи с этим возникает главная проблема – социальная и школьная дезадаптация ребенка или подростка и главная задача – ее предотвращение (профилактика) или коррекция (исправление).

Под социальной дезадаптацией понимается нарушение взаимодействия индивидуума со средой, которое характеризуется невозможностью осуществления им в конкретных микросоциальных условиях своей позитивной социальной роли, соответствующей его возможностям и запросам (6). Наиболее часто социальная дезадаптация в детско-подростковом возрасте проявляется в виде дезадаптации школьной, которая может быть определена как невозможность обучения и адекватного взаимодействия ребенка с окружением в условиях, предъявляемых ему той индивидуальной микросоциальной средой, в которой он существует.

Школьная дезадаптация чаще проявляется в невозможности обучения ребенка/подростка по программе, адекватной его способностям, или в невозможности следовать принятым в школе дисциплинарным нормам. Школьная дезадаптация учащегося выступает в основных трех формах: нарушении обучения, нарушении поведения, нарушении контактов или в смешанных видах дезадаптации, включающих сочетание указанных признаков (7).

Ранними признаками школьной дезадаптации являются: появление неудовлетворительных оценок у детей, прежде хорошо успевавших; удлинение времени, необходимого для приготовления домашних заданий; возникновение потребности в помощи родителей или репетиторов; утрата интереса к учебе; страх перед ситуациями проверки уровня знаний (контрольными работами, зачетами, экзаменами); отказ отвечать у доски; прогулы; отгороженность; антидисциплинарные поступки. Глубокие формы школьной дезадаптации выступают в виде неуспеваемости; второгодничества; «школьной фобии»; отказа от посещения школы; дисциплинарных нарушений с озорством, драками, срывом уроков, поведенческих расстройств с прогулами, побегами, воровством, употреблением алкоголя и наркотических веществ; ранними сексуальными связями; изоляцией; конфликтами с одноклассниками, родителями и педагогами и, наконец, в виде полной невозможности пребывания в стенах обычной школы.

В настоящее время в России, по различным оценкам, до 2,5 млн детей школьного возраста (более 10% соответствующей популяции) нигде не учатся (на них приходится 40% детско-подростковой преступности); по экспертным оценкам, от 2 до 4 млн детей бродяжничают (2). Тяжелые формы школьной дезадаптации так или иначе приводят к дезадаптации социальной, крайними проявлениями которой являются низкий образовательный и профессиональный уровень, незанятость молодежи, алкоголизм, наркомания, правонарушения, проституция, сверхраннее материнство с отказом от новорожденного и, соответственно, ростом социального сиротства. При социальной дезадаптации в подростковом возрасте оказывается разрушенным основное условие позитивной социализации – адекватное профессиональное самоопределение с выбором направления профессионального обучения, соответствующего интересам и способностям подростка, целенаправленным приобретением профессиональных знаний и опыта, определением спектра приложения профессиональных навыков.

Социальная дезадаптация детей и подростков представляет собой сложное вторичное социально-личностное явление, возникающее в результате нарушенного взаимодействия личности школьника и среды. К средовым факторам относятся особенности психологического климата в педагогическом коллективе, личностные характеристики учителей, администрации и персонала школы, психогигиенические условия учебного процесса, взаимоотношения в семье, психическое здоровье родителей школьника, межперсональные отношения в среде сверстников и т.п. (6).

Любой из перечисленных факторов может создавать предпосылки для возникновения социальной дезадаптации, но в изолированном виде почти никогда не вызывает социальную дезадаптацию, в происхождении которой участвует, как правило, целый комплекс факторов.

1. Школьный фактор: отсутствие индивидуального подхода к ребенку; неадекватность воспитательных мер; непонимание душевного состояния школьника; несправедливое, грубое, оскорбительное отношение учителя; занижение оценок; отсутствие своевременной помощи даже при обоснованном пропуске занятий; психологическое и физическое, в том числе сексуальное, насилие; вымогательство.

2. Семейный фактор: бедность; неблагоприятные жилищные условия; неполная семья; дисгармоничная семья с тяжелым эмоциональным климатом; низкий интеллектуальный и культурный уровень членов семьи; примитивность их запросов; бездуховность, трудовая незанятость родителей или, напротив, их чрезмерная занятость; алкоголизм; наркомания одного или обоих родителей; правонарушения; хронические, в том числе психические, заболевания в семье; искаженные

способы воспитания – отторжение ребенка родителями, заброшенность, запущенность, гипоопека, жестокое, чрезмерно требовательное и холодное отношение родителей или, наоборот, чрезмерная опека, заласкивание, вседозволенность, противоречивость требований и форм поощрения и наказания (при нескольких взрослых, выполняющих в семье функции воспитателя); противоречивость политических взглядов в одной семье; несоответствие высказываемых родителями принципов чести, совести, достоинства их реальным поступками.

3. Средовой фактор: влияние групп сверстников; «улицы»; легкость свободного от занятий и обязанностей образа жизни; удобство нигилистической и оппозиционной идеологии асоциальной среды; искаженный образ лидера, кумира; доступность алкоголя, наркотиков; легкость заработка, спекуляции; острота новых ощущений и впечатлений; романтический ореол нарушений закона и т. п.

4. Собственно социальный (социально-психологический) фактор приобретает особое значение в период социально-экономической и политической нестабильности общества. Так, в последние годы отмечаются утрата прежних идеалов при отсутствии новых; стремление к обогащению при потере интереса к приобретению специальности и профессионализма; социально-экономическая поляризация общества; появление множества значимых для подростка сверхдорогих соблазнов; безнаказанность спекуляции, воровства, взяточничества и коррупции. Значительную роль в становлении личности играют и средства массовой информации с пропагандой зла, насилия, сексуальной распущенности и т. п. Социальный фактор сам по себе не вызывает дезадаптации подростка, но, участвуя в формировании идеологии и нравственной основы созревающей личности, совершенно отличной от представителей старших поколений, в ряде случаев создает предпосылки для социальной дезадаптации.

5. Соматический (физический) фактор: тяжелые соматические заболевания, в том числе инфекционные, оставляющие после своего завершения длительные состояния астении; хронические соматические заболевания, требующие длительного и частого стационарного лечения; врожденные уродства; нарушения двигательной сферы, зрения, слуха, речи; травмы, вызывающие временные или стойкие повреждения головного мозга, калечащие, вызывающие уродливые изменения внешнего облика и т. п.

6. Психический фактор: инвалидизирующие тяжелые психические заболевания у детей и подростков встречаются относительно редко и не исчерпывают психической патологии, способной вызвать глубокие формы социальной дезадаптации. В преобладающем большинстве случаев психические расстройства, составляющие основу социальной дезадаптации, относятся к разряду пограничных: резидуально-органические поражения центральной нервной системы (ЦНС) с утомляемостью, истощаемостью, снижением целенаправленности, волевой активности, искажением познавательных процессов, дисгармоничностью психического развития, расстройствами концентрации внимания, чрезмерной двигательной активностью; уродливые черты характера возбудимого, неустойчивого, аутистического, истероидного, эпилептоидного или мозаичного круга; невротические реакции и реактивные депрессии, неврозы, невротические развития; задержки психического развития, особенно в сочетании с педагогической запущенностью; легкие и скрытые формы душевных заболеваний (шизофрении, циклотимии), состояния после перенесенных приступов этих заболеваний.

7. Возрастной фактор. Нельзя не учитывать в общем контексте социальной

дезадаптации особенности пубертатного периода, в той или иной мере присущие каждому психически здоровому подростку. Они могут послужить предпосылкой, почвой, порождающей возрастную зону риска.

8. Коррекционно-профилактический фактор, к которому относятся: а) наличие или отсутствие медико-социально-психологической службы в системе образовательных учреждений, способной своевременно диагностировать признаки декомпенсации и предотвратить наступление тяжелых форм социальной дезадаптации у школьников; б) квалификация специалистов такой службы и уровень междисциплинарного взаимодействия в ней (6,7).

Школьная дезадаптация развивается благодаря сочетанию многих факторов, ведущими из которых являются психический и семейный, особенно при отсутствии индивидуального учебно-воспитательного подхода к каждому школьнику и школьной медико-психологической службы, направленной на выявление среди учащихся групп повышенного риска и на профилактическую работу с ними.

Школьная и социальная дезадаптация во всех случаях является процессом мучительным, длительным, почти всегда доступным предотвращению при комплексном (междисциплинарном) профилактическом подходе. Между тем именно профилактике меньше всего уделяется внимания в школе и детском саду, хотя термин «группы риска», так часто употребляемый различными специалистами, тесно спаян именно с профилактическим подходом. Система профилактики школьной дезадаптации, охватывающая не только школу, но и дошкольные детские учреждения, пока существует лишь в зачаточном состоянии в единичных детских учреждениях, хотя она не только гуманнее, но и дешевле системы коррекции глубоких форм школьной и социальной дезадаптации.

Если в конце 1980-х – начале 1990-х годов преобладали психические расстройства, составляющие основную причину школьной дезадаптации, то в последние годы наметился определенный перевес в сторону психической патологии, возникающей в процессе нарастающей школьной дезадаптации или являющейся ее следствием (1,3). Среди этих нарушений наиболее частыми являются школьные неврозы, в том числе различной степени выраженности «школьная фобия», генерализованные тики, заикание, элективный мутизм (избирательный отказ от общения), массивные психосоматические расстройства; «дидактогенные» депрессии, поведенческие нарушения, нередко приводящие к злоупотреблению алкоголем, наркотиками или противоправным действиям. Причиной этих нарушений чаще всего является школьный фактор, который, по-видимому, правомернее назвать «фактором учителя». Не остаются в стороне и родители. Практика показывает, что с течением времени даже в самых благополучных семьях усиливаются гиперопека, контроль, требование положительных оценок, чрезмерная загруженность детей дополнительными занятиями при отсутствии представлений об истинных способностях и возможностях ребенка. Нередко ребенок оказывается в ловушке под двойным прессингом семьи и школы, а иногда и собственного гиперсоциального характера – и, отчаявшийся, непонятый, чувствующий себя несостоятельным, не соответствующим родительским и собственным идеалам, «уходит в болезнь». При этом в доболезненном периоде у таких детей чаще всего не выявляется никакой психической патологии, за исключением акцентуаций характера психастенического, шизотимического, истеровозбудимого круга. При наступлении дезадаптации и болезненных психических расстройств, ею по-

рожденных, ребенок нуждается не только в психотропном и психотерапевтическом вмешательстве, но и в кардинальном изменении ситуации обучения и семейного воспитания, без чего даже многолетние усилия специалистов могут остаться безрезультатными. Следовательно, одной из важнейших задач в данном случае является разъяснительная и психотерапевтическая работа с семьей дезадаптированного ребенка (3).

Еще одним существенным аспектом школьной дезадаптации в настоящее время является ее «омоложение», что сказывается, прежде всего, в раннем – уже в начальных классах – проявлении учебной несостоятельности. Этот факт, по-видимому, объясняется несомненным увеличением количества детей с остаточными явлениями резидуально-органического поражения ЦНС, что обусловлено множеством объективных причин: неблагополучным экологическим фоном, разнообразными стрессогенными ситуациями, злоупотреблением лицами фертильного (детородного) возраста алкоголем и психоактивными веществами, ростом количества заболеваний среди девочек – будущих матерей, многими ошибками и нарушениями в тактике ведения беременности и родовспоможения и т. д. У преобладающего числа детей с остаточными явлениями резидуально-органического поражения ЦНС отмечаются минимальные, крайне незначительные психоневрологические симптомы, либо незамеченные, либо проигнорированные невропатологами и психоневрологами. В дошкольном возрасте у таких детей незамеченной остается и неравномерность познавательных процессов, которая в отсутствие своевременного коррекционно-педагогического вмешательства приводит к учебной неуспеваемости. Эти дети нуждаются не столько в медикаментозном лечении и психотерапии, сколько в дефектологической коррекционной работе. Ребенок попадает в неразрешимую ситуацию, итогом которой является в лучшем случае помещение его в коррекционную школу, школу для детей с задержками психического развития, классы коррекционно-развивающего обучения, в худшем (особенно при сопутствующем нарушении поведения) – на домашнее обучение или во вспомогательную школу. Стоит ли говорить, что во всех случаях такой перевод для ребенка с нормальным интеллектом является чрезвычайно серьезным психотравмирующим фактором, никакие способствующим его любви к школе и обучению в целом (5).

Таким образом, коррекционная работа с дезадаптированными детьми и подростками требует применения усилий различных специалистов: психологов, педагогов, психиатров, педиатров, наркологов, психотерапевтов, семейных терапевтов, коррекционных и социальных педагогов, социальных работников, юристов. Основные принципы работы с дезадаптированными детьми и подростками: междисциплинарность, приоритетность комплексной работы с семьей, профилактическая направленность, интегративность.

Литература

1. I Международный конгресс по детской психиатрии. – М., 2001.

2. II Международный конгресс «Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья». – Минск, 2003.

3. Вопросы психического здоровья детей и подростков (научно-практический журнал психиатрии, психологии, психотерапии и смежных дисциплин). 2001-2004 гг.

4. Дети России: насилие и защита. – М., 1997.

5. Северный А.А., Шевченко Ю.С., Иовчук Н.М. Современные проблемы охраны психического здоровья детей и под-

ростков // Независимый психиатрический журнал. – 1998. – Вып. II. – С. 34-36.

6. Социальная дезадаптация: нарушение поведения у детей и подростков. – М., 1996.

7. Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства. – М., 1995.

Сведения об авторе

Артеменкова Лариса Феликсовна – к.пед.наук, доцент кафедры специальной психологии СГПИ, автор более 30 научных и учебно-методических работ, в том числе 4 учебно-методических пособий. Сфера научных интересов: психология лиц с нарушениями в развитии, проблемы социализации и интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья.

* * *

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКА

Е.В. Волобуева

Ранний юношеский возраст является сензитивным для решения проблем личностного и профессионального самоопределения (6).

Профессиональное самоопределение представляет собой многокомпонентный и многоуровневый процесс поиска субъектом смысла выполняемой профессиональной деятельности. Его принято рассматривать в контексте социального и личностного развития, в аспекте формирования жизненных перспектив и нахождения смыслов выполняемой деятельности (1).

К настоящему времени наиболее изученными оказались следующие аспекты профессионального самоопределения: его место в процессе социализации; особенности психологической готовности к профессиональному самоопределению в подростковом и юношеском возрастах; роль в становлении и расширении сфер профессиональных намерений, профессиональная направленность личности, развитие профессионального самосознания; вклад профессионального самоопределения в процесс развития и совершенствования таких личностных характеристик, как ценностные ориентации, мотивация, интересы, установки; психологические особенности профессионального развития и профессиональных типологий личности (2, 5, 6).

Профессиональное самоопределение рассматривается как целостное проявление и неотъемлемая часть жизненного и личностного самоопределения. Оно включает: самопознание, профессиональное самосознание как осознание своих реальных и потенциальных способностей и возможностей, их соответствия требованиям профессии, перспективам личностного и профессионального роста. Его связывают также с активностью по формированию важных для достижения успеха личностных качеств, с моделированием своего профессионального будущего и образа профессионального «Я», с формированием системы ценностных ориентации, с поиском новых возможностей и условий, необходимых для реализации своих профессиональных целей и планов. Не случайно в качестве важнейшей особенности профессионального самоопределения называют (1) его ориентированность в будущее. Кроме того, согласно М.Р. Гинзбург, выбор профессии фактически означает проецирование определенной социальной позиции (2).

Изучение профессионального самоопределения традиционно строится на выделении трех его компонентов: эмоционального (доминирующие у человека настроения, связанные с профессией и профессиональной деятельностью; эмоциональная окрашенность профессиональных представлений о будущем; уверенность в завтрашнем дне), когнитивного (оценка своей профессиональной компетентности, стремление к росту; понимание профессиональных перспектив, сформированность профессиональных планов, понимание своего места в сложной системе профессиональных отношений) и поведенческого (готовность к тем или иным действиям по сохранению или повышению своей профессиональной компетентности и профессионального статуса, уровень активности в достижении поставленных профессиональных целей) (4). Д.Е. Белова выделила сходные, однако более детализированные компоненты профессионального са-

моопределения: ценностный, смысловой, аффективный, когнитивный, временной, а также отдельные элементы профессиональной готовности (1).

Учитывая особенности структуры профессионального самоопределения, Е.А. Климов выделил два его уровня: 1) гностический (перестройка сознания и самосознания); 2) практический (реальные изменения социального статуса человека) (3). Признание сложности феномена профессионального самоопределения при раскрытии его психологического содержания отразилось в использовании смежных на смысловом уровне понятий: «профессиональное становление», «готовность к труду», системогенез профессиональной деятельности (4, 5, 6). Называются и другие близкие к ним понятия: самоактуализация, самореализация, самоосуществление, которые нередко раскрываются «через увлеченность значимой работой», через «дело», которое делает человек (7).

Профессиональное самоопределение рассматривается либо как акт, момент выбора профессии, либо как длительный процесс, занимающий большую часть жизни человека (3, 6).

Данные подходы прослеживаются и в зарубежной психологии, которая сводит изучаемый процесс к выбору профессии и подготовке к этому выбору (дифференциально-диагностический подход Ф. Парсона, типологические концепции Э. Шпрангера, Д. Холланда, направление теории решений Х. Тома, Т. Ривса, Д. Тиддемана). Они рассматривают профессиональное самоопределение как неотъемлемый и существенный компонент профессионального становления личности, объединяя стадиальную теорию Э. Гинцберга и концепцию «профессиональной зрелости» Д. Сьюпера (7).

Профессиональное самоопределение не является статичным феноменом, а представляет собой процесс, развивающийся в соответствии с этапами профессионального развития. В его структуре выделяются следующие стадии: формирование профессиональных намерений и выбор профессии, профессиональное обучение, адаптация к профессиональной деятельности, профессиональная самореализация. При таком понимании профессиональное самоопределение – это процесс чередующихся выборов, каждый из которых рассматривается как важное жизненное событие, определяющее дальнейшие шаги на пути профессионального развития личности (3, 4).

На каждой стадии профессионального самоопределения человеком рефлексируются и формулируются определенные цели и задачи, которые сознательно соотносятся с выработанными обществом требованиями и нормами, традициями и правилами.

Процесс профессионального самоопределения, в результате, представляет собой достаточно сложные на субъектном уровне действия молодого человека по самоанализу, самопознанию и самооцениванию собственных способностей и ценностных ориентации, действия по осознанию своего соответствия требованиям выбираемой профессии и действия по саморазвитию необходимых способностей и возможностей.

Только в том случае, когда юноша выбирает профессию в соответствии со своими интересами, склонностями, устремлениями и способностями, профессиональное самоопределение может совпадать с выбором профессии. Профессиональный выбор имеет особое значение для старшеклассников, так как он является, в своем большинстве, первым в их жизни нормативным выбором. Это событие в корне меняет дальнейшее течение их жизни и влияет не только на профессиональную составляющую, но и на брачно-семейные перспективы, на материальное благосостояние, на психологическую гармонию, самооценку и взаимоотношения с самим собой и с другими людьми. Трудно назвать

хоть один аспект образа жизни, на который не влиял бы самым существенным образом выбор профессии, сделанный в старшем школьном возрасте

Выбор профессии наделяет старшего школьника новым социальным статусом и дает возможность предметно реализовать свои силы и способности в определенной сфере деятельности. Сделанный профессиональный выбор и приобретаемый на жизненном пути опыт меняют всю картину дальнейших выборов и направление его развития. Вместе с тем, несмотря на смысловую «нагруженность» факта профессионального самоопределения, его, по словам Е.А. Климова, нельзя все-таки назвать фатальным, как некоторый «стоп-кадр» процесса развития. Он считает, что, делая последовательные выборы, человек не сужает свои возможности, теряя невыбранные варианты, а наоборот, открывает для себя новый мир, расширяет свой выбор, увеличивая ранее недоступные возможности. Вместе с тем, при рассмотрении специфики осуществления профессионального выбора важно ключевые акценты делать на его качественной стороне. Только осознанный и самостоятельный выбор старшеклассником своей профессии определяет стратегию профессионального развития и личностного роста, в то время как случайный, неосознанный, несамостоятельный выбор в большинстве случаев определяет модель адаптивного поведения (4).

Данная позиция достаточно близка точке зрения Д.А. Леонтьева, который предложил классификацию актов выбора профессии, построенную на основании двух признаков: даны ли субъекту все возможные альтернативы и есть ли критерии для их сравнения. В результате было выделено три разновидности акта выбора профессии: 1) простой – выбор при наличии, как альтернатив, так и критериев для их сравнения; 2) смысловой – выбор при наличии альтернатив, которые субъекту еще предстоит вырабатать; 3) личностный, или экзистенциальный, – выбор при отсутствии или полноте альтернатив, требующий конструирования самих альтернатив. Очевидно, что выбор, совершаемый в процессе профессионального самоопределения, относится к третьей разновидности, т.к. варианты профессиональной карьеры настолько разнообразны, что требуется специальная работа сознания для того, чтобы сформировать набор альтернатив, которые будут приниматься во внимание, не говоря уже о самом выборе (2).

Рассмотрение первичного акта профессионального самоопределения – момента выбора старшеклассником своего профессионального пути – ориентирует на установление его исходных психологических координат. К таковым Н.С. Андреева относит профессиональные намерения, психологическую готовность к профессиональному выбору и сам акт выбора человеком профессии (1).

Профессиональное самоопределение в рамках выбора профессии представляет собой необходимый аспект развития личности в старшем школьном возрасте (1, 2, 5). Начальным ее шагом к осуществлению профессионального выбора является построение представлений о профессии. Роль представлений в качестве регуляторов профессионального самоопределения рассматривалась В.Н. Гоголевым, А.И. Донцовым, Н.В. Комусовой, Т.В. Кудрявцевым, Р.П. Мильрудом.

Анализ различных подходов к пониманию и структуре профессиональных представлений, позволил нам дать следующее его определение: профессиональное представление – это совокупность образов, обладающих отражающей, регулирующей, мотивирующей, оценочной, прогностической функциями и обеспечивающих успешность выполнения профессиональной деятельности (2, 5, 6).

В структуре профессионального представления выделяются три взаимообусловленных компонента: представление

о профессии и личности профессионала; представление о себе как будущем профессионале; представление о возможном профессиональном будущем. Структурной характеристикой представлений является единство информативных и смысловых компонентов как на уровне индивидуального, так и общественного сознания.

Итогом развития представлений о профессии является построение ее образа. Привлекательность как эмоциональная составляющая образа профессии, во многом влияющая на профессиональный выбор личности, формируется под влиянием ее престижа и популярности на рынке труда. В старшем подростковом и раннем юношеском возрасте, как было показано в работах Н.С. Пряжникова, связь между субъективной привлекательностью профессии и ее социальной престижностью оказывается особенно явной (3).

Важнейшим фактором профессионального самоопределения личности является свойственная ей система ценностных ориентации. Наряду с признанием первоочередного значения ценностно-нравственных аспектов профессионального самоопределения личности на этапе выбора профессии указывается их значимость и на последующих этапах профессионализации личности (1, 4).

Было показано, что развитая, целостная, согласованная, непротиворечивая индивидуальная система ценностных ориентации способствует эффективному профессиональному самоопределению (5).

Основными функциями ценностных ориентации в контексте профессионального выбора являются: смыслообразующая, обеспечивающая содержательную сторону желательных состояний действительности; интегрирующая, обеспечивающая содержательно-смысловое единство ценностно-мотивационных установок; стимулирующая, обеспечивающая деятельностную, функциональную готовность к реализации ценностной установки; регулирующая, обеспечивающая практическую реализацию ценностных установок; развивающая, позволяющая опережать реальные возможности человека, быть стимулом развития его функциональных возможностей и способностей.

Ценностные ориентации личности составляют основу образования мотивов профессионального выбора. Новообразованием, интегрирующим различные аспекты ценностно-смыслового отношения личности к профессии и к себе как субъекту деятельности, является ее внутренняя позиция в отношении всего комплекса проблем, связанных с выбором профессии. Согласно проведенным исследованиям, внутренняя позиция, впервые возникающая на пороге школы, сохраняется с определенными преобразованиями на всех возрастных этапах, в юношеском возрасте отражает готовность личности к предстоящей профессиональной деятельности (1, 5, 6).

Внутренняя позиция старшего школьника в отношении проблем, связанных с профессиональным выбором, находит непосредственное выражение в мотивации профессионального выбора. Мотивация профессионального выбора определяется сложным соотношением разных побуждений, входящих в мотивационно-смысловую сферу личности. Обладая индивидуальным своеобразием, мотивы профессионального выбора концентрируются возле конкретных групп потребностей, связанных с возрастом и рассматриваемой предметной сферой.

Основные мотивы профессиональной деятельности, по Н.Э. Касаткиной, группируются вокруг трех главных групп потребностей: потребности, связанные с содержанием труда, овладением мастерством; потребности общения, оценки престижа; материальные потребности (3).

Изучение наиболее и наименее значимых для современных старшеклассников мотивов профессионального выбора позволяет к первой группе отнести норма-

тивные ценности, которые являются его внутренними побудительными силами, а ко второй группе – гедонистические, достижение высокого положения в обществе, а также активное участие в жизни общества и воспитание детей.

На процесс формирования у старшеклассников начального уровня профессиональной идентичности оказывают влияние следующие составляющие социального контекста: наличие внешних положительных эмоциональных условий формирования профессиональной идентичности; наличие широких познавательных возможностей; наличие возможности приобретения и реализации опыта; отсутствие объективных условий, препятствующих формированию профессиональной идентичности. Обретенный старшеклассником статус профессиональной идентичности оказывает непосредственное влияние на осуществление действий по профессиональному выбору.

Позволяя структурировать представления о будущем, образ профессии и развитые ценностные ориентации способствует формированию у старшеклассников психологической готовности к осуществлению профессионального выбора.

Д. Сьюпер психологическую готовность личности к профессиональному выбору увязывает с ее профессиональной зрелостью, уровень которой определяется тем объемом знаний, умений, навыков, которые человек должен приобрести в соответствии с ожиданиями общества и непосредственного окружения, и тем классом задач, которые он должен решать на различных этапах своего становления; соответственно, в старшем школьном возрасте профессиональная зрелость проявляется через умение самостоятельно решать проблемы, связанные с выбором будущей карьеры (7).

Может проявиться опасность затягивания и откладывания старшеклассниками профессионального самоопределения. Эта задержка часто сочетается с его общей незрелостью, инфантильностью поведения и социальных ориентаций. Попытки родителей ускорить, форсировать этот процесс с помощью прямого психологического нажима, как правило, дают отрицательные результаты, вызывая у старшеклассников рост тревожности, а иногда и негативный отказ от всякого самоопределения, нежелание вообще что-либо выбирать, уход в разного рода хобби. Противоположный полюс ситуации – раннее и твердое самоопределение – тоже имеет свои издержки. Старшеклассник может сориентироваться только на содержание и внешний престиж профессиональной деятельности, не замечая других ее аспектов. К тому же мир профессий, как и все остальное, в этом возрасте часто кажется черно-белым: в «хорошей» профессии все хорошо, в «плохой» – все плохо. Категоричность выбора и нежелание рассмотреть другие варианты и возможности часто служат своего рода психологическим защитным механизмом, средством уйти от мучительных сомнений и колебаний. В будущем это может привести к разочарованию.

На выборе профессии отражается уровень личных притязаний старшеклассника, включающий оценку им своих объективных возможностей и способностей.

Проведенный анализ психологических, педагогических и социологических работ показал, что самоопределение, включая его важнейшую для старшего школьного возраста форму – профессиональное самоопределение, играет важнейшую роль в жизнедеятельности человека. Отражая индивидуально-психологические особенности субъекта профессионального выбора и социальные особенности окружающей реальности, профессиональное самоопределение реализуется под влиянием экзо- и эндогенных факторов.

В силу важности для конкретного субъекта и для общества в целом осуществления старшеклассником успешных профессиональных выборов в данной

сфере необходимо содействие психолога. Работа психолога должна учитывать все важнейшие детерминанты профессиональных выборов старшеклассников, в первую очередь, влияние значимого для него семейного окружения – родителей.

Литература

1. Абульханова-Славская, К.А. О субъекте психической деятельности / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1973.

2. Гинзбург, М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1988. – №2. – С. 19-26.

3. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 1996.

4. Крягжде С.П. Психология формирования профессиональных интересов / С.П. Крягжде. – Вильнюс, 1981.

5. Леонтьев, Д.А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2001. – №1. – С.57-66.

6. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. – М.: Издательство Педагогика, 1989.

7. Ericson, E.H. Childhood and society / E.H. Ericson. - 2nd ed. – New York: Norton, 1963.

Сведения об авторе

Волобуева Евгения Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Ставропольского государственного педагогического института. Научное направление: «Психология профессионального самоопределения». Имеет 15 научных публикаций.

* * *

РЕАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ ДЕТСТВА В РАМКАХ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ

И.В. Боброва

Система образования не может полностью предоставить подрастающему поколению развитое детство. Она и не должна притязать на подобное. Эту задачу решает не система образования, а исторический процесс в целом. Однако образование способно внести вклад в процесс формирования развитого детства у современных детей посредством проектирования его сущностной – культуротворческой функции. В сфере инновационного образования могут быть смоделированы условия происхождения и развития исторически новых форм деятельного отношения к миру. Это даст возможность «запустить» внутри образовательной системы опережающие механизмы социокультурного роста.

Рассмотрим это на примере развивающей начальной школы. Одна из ее основных целей состоит в формировании у детей средствами учебной деятельности начал теоретического сознания и мышления (В.В.Давыдов).

Такое мышление существовало и в эпоху античности, и в средние века. Однако уже, будучи там родовой человеческой способностью, оно оставалось специализированной функцией отдельных людей – ученых, управленцев и т.д. Прочим гражданам, тем более – детям, отнюдь не вменялось в обязанность мыслить теоретически. Подлинной универсальностью любая родовая способность начинает обладать только тогда, когда ею овладеет подрастающее поколение.

В рамках развивающего, инновационного образования становится возможным «выращивание» новой культуры детства, открытие образа детства, обращенного в XXI столетие, проектирование новых типов отношений мира взрослых и мира детей.

Реализация культуротворческой функции детства в рамках инновационных образовательных проектов позволит теоретически и практически утвердить его подлинную самоценность.

Идея самоценности детства лишь тогда органично войдет в сознание взрослого сообщества, когда ему воочию будут продемонстрированы возможности и превосходства подобной развивающей образовательной системы. А это предполагает определение комплексных критериев оценки результатов инновационной деятельности ученых-психологов и педагогов, практических работников, через которые, вместе с тем, вполне зримо и отчетливо может быть передан смысл данной идеи. Ее признание «на словах» и, по сути, неприятие «на деле» взрослым сообществом как раз и объясняется тем, что она пока не нашла своего должного воплощения в практике обучения и воспитания подрастающего поколения.

Наряду с этим нуждается в переосмыслении социальное и психологическое значение феноменов детской субкультуры, в которых также проступают самобытные особенности детского возраста.

Такие атрибуты детской субкультуры, как игрушки, являются своеобразными «агентами» мира взрослых в мире детей, средствами достижения вполне определенных педагогических целей. Древнейшие из них – мяч и кукла – по сей день, сохраняют свое значение в воспитании и развитии детей разных народов.

Однако игрушки и все остальные атрибуты, и элементы детской субкультуры, привнесенные в нее из мира взрослых, одновременно могут считаться и продуктами самой детской субкультуры.

Современный исследователь закономерно связывает источники детского воображения исключительно с построением «воображаемой ситуации» при принятии игровой роли взрослого (а саму игру – с моделированием социальных отношений взрослых), восприятие и образное мышление – с освоением системы эталонов познавательной деятельности взрослых людей, разумные эмоции – с обобщением переживаний по шкале ценностей взрослого сообщества, произвольность – с управлением своим поведением через «интериоризированный» (вращенный внутрь) образ взрослого человека.

Таким образом, детская субкультура создается совместными усилиями детского и взрослого сообщества. Проследим это более подробно на примере детского игрового праздника – составляющей детскую субкультуру.

На примере детского игрового праздника можно наблюдать две взаимопротиворечащие характеристики детской субкультуры. С одной стороны, она достаточно консервативна, удерживая и воспроизводя в себе тексты, ритуалы, игры, «возраст» которых исчисляется десятилетиями. С другой стороны, детская субкультура предельно динамична. Ни одно произведение в ней не существует в единственном варианте. Один и тот же ребенок может предложить сразу несколько версий одного и того же этапа праздника или игры, не возражая при этом против тех его вариантов, которые предлагают другие дети.

В данном случае игра выступает как форма самодеятельности и развития человека. В.М. Григорьев предлагает заменить безгранично многозначное и оттого во многом расплывчатое понятие «игра» на более строгое, правда тоже не простое понятие «игровая культура». Такая замена позволяет опереться на солидный арсенал знаний, накопленных в ходе многовекового изучения вопросов культуры. Игровая культура может быть структурирована по образцу совокупной культуры человечества. Тогда она предстанет во всей своей полноте: не только собственно «игры» (деятельностная сторона игровой культуры), но и материальная игровая культура (игрушки, игровое пространство, игровое оборудование, сооружения, телесно-физическая культура участников игр и др.), а также духовная культура игры (знания и представления об играх, отношение к игре и т.д.).

Единой, целостной картины игровой культуры пока не получается. Для этого требуется отрасль знания, специально занятая игрой во всей её полноте и цельности. Видимо, она сформируется в будущем, быть может, даже недалёком. В.М. Григорьев отмечает, что в сложившейся в начале 1970-х годов «... теоретической классификации типов игр было уже около 100, причём каждый тип включает десятки видов и разновидностей, не говоря уже о вариантах игр» (3). «Классификация проводилась по единому психолого-педагогическому основанию – по функциям игры в воспитании и развитии человека. Оказалось, что нет буквально ни одной такой функции, для которой не находилось бы соответствующих типов игровых явлений. Есть множество игр, служащих интеллектуальному, эстетическому воспитанию и развитию человека, его физическому, социально-нравственному развитию и т.д. Стоит только появиться новой актуальной потребности развития – и сразу же находятся подходящие для этого игры, а одновременно изобретаются новые, приспосабливаются, видоизменяясь, некоторые старые игровые формы».

В.М. Григорьев утверждает мысль о том, что игровая и празднично-игровая культура тесно связаны. Само понятие

игровой или празднично-игровой культуры является сравнительно новым, обоснованно введённым в научный оборот на рубеже 1980-90-х годов. Двадцатый век во многом стал веком игры. Субъектами развития игровой культуры выступают современные игроцентры разных типов. Игровой праздник – это наиболее антропологически естественная для фило- и онтогенеза практика саморазвития, оздоровления, переключения форм активности, восстановления сил и отдыха. Осознанное регулирование и самоорганизация игрового элемента в жизни и культуре становится необходимым условием выживания и саморазвития планетарной культуры на всех уровнях – от всеобщего до индивидуального.

С.Л. Новосёлова, исследуя игру в игровых праздниках, отмечает: «игра является практической формой размышления человека об окружающем мире, и как таковая она – прообраз теоретической деятельности». Семантика понятия «игра» всегда фиксирует некоторый отлёт от реальности и шаблонной нормативности. Игра – это не настоящее, а нечто условное; модель, некоторая замысловатость. А игры, возникающие по инициативе самих детей, наиболее ярко представляют игру как форму практического размышления на материале знаний об окружающей действительности, значимых переживаний и впечатлений, связанных с жизненным опытом ребёнка. Именно самодеятельная игра является ведущей деятельностью в дошкольном детстве. Содержание самодеятельных игр «питается» опытом других видов деятельности ребёнка и содержательным общением со взрослым.

А.С. Фролов: «Празднично игровая культура ближе всего к интересам детей, она формирует определённые навыки, знания и умения, которые впоследствии помогают ребёнку войти в жизнь». Ученый считает, что игра для человека – воображение или воплощение себя в какой-то роли; самовыражение притязаний, проявление синтеза разума и чувств, фантазии и воли. Игра – постоянная и непременная составляющая всей нашей жизни. То же праздник как повод и поле положительного эмоционального всплеска. Игра – вид деятельности. Праздник – действие и переживание. В игре – всегда праздник, в празднике – игра. Это не просто занятие, вид деятельности, форма освоения социального опыта, культуры и т.п., но и одна из общих сложных способностей человека, связанных с организацией времени жизни, его использования как ценности для саморазвития, самосовершенствования субъекта, определяющих его самовыражение, развитие и саморазвитие. Самосознание субъекта игры – антиципация будущего развития. Широкое философское и психологическое понимание игрового праздника связано с его толкованием как важнейшего жизненного отношения способа и способности субъекта в условиях единства и многомерности субъектообразующей социальной эволюции – ноосферного процесса развития.

Широкий культурный контекст постановки проблемы игры, игросферы развития, играизации общества и игровой культуры субъекта лишь подчёркивает особую значимость психолого-педагогического ракурса анализа.

Типологическая связь игрового бытия и игрового сознания, при котором могут трансформироваться и сдвигаются внешние (социальные, культурные, а иногда даже природные) границы неигрового и игрового отражения существующего и порождения нового содержания и форм, границы жизненного и творческого в развитии человека как личности и субъекта культуры. В этом смысле, например, игрушка – это спутница игры, обеспечивающая и самовыражение, и развитие конкретной личности и её игровой культуры в общей логике индивидуального, коллективно-группового и всеобщего субъекта культуры.

Пространство-время игрового праздника при всём своём психологическом своеобразии (условность, обобщённость и моделируемость игровых отношений) является частью времени человеческой жизни, реализующей через игровую ситуацию главную функцию – самовыражение и развитие личности как самоценность культурного бытия человека и его субъектно-субъективного мира смыслов, отношений и ценностей существования и развития.

Как известно, игровой праздник – это исторически обусловленный, естественный и органический элемент культуры детства, представляющий собой самостоятельный вид деятельности ребёнка, в которой происходит воспроизводство социального опыта предшествующих поколений, норм и правил человеческой жизнедеятельности через добровольное принятие ребёнком игровой роли, виртуальное моделирование игрового пространства, условий своего собственного бытия в мире, реализация им своих природных сущностных сил, творческого потенциала. Такая деятельность мобилизует творческие силы личности, её воображение, побуждает ребёнка искать новые, ещё неосвоенные им способы решения игровых (жизненных) проблем, соблюдая предписываемые игровой ролью правила и нормы поведения и отношений.

Всех авторов, работающих сегодня над проблемой игры, можно в некотором смысле рассматривать как коллективный разум. Игра, как и все на свете, может быть со знаком плюс и со знаком минус.

Б.Д.Эльконин и В.И.Слободчиков, применив гипотезу Д.Б.Эльконина об историческом происхождении периодов детства, обосновали идею о современном кризисе российского детства как особом критическом периоде в историческом развитии детства. Свой подход авторы поясняют – это кризис определенного детства, в котором освоение культуры и взросление было единым процессом, т.е. взросление выступало как освоение культуры, а освоение культуры представлялось всему сообществу и, конечно, ребенку как взросление. В качестве доказательств кризисного состояния детства психологи приводят данные о разрушении событийности взросления, которое объясняет как отсутствие конкретных праздников, обрядов, соответствующих переходу ребенка на следующую ступеньку на пути к статусу взрослого. По мнению исследователя, для ребенка более не существует образа идеального взрослого, который ранее служил единственным примером и опорой в представлении детьми их будущего.

Обнаружено резкое снижение уровня игры современных детей. Сворачивание игры в дошкольном возрасте весьма печально отражается на общем психическом и личностном развитии детей, на их готовности к школе. Преимущество игры перед любой другой детской деятельностью заключается в том, что она, оставаясь максимально свободной и привлекательной для ребенка, учит его добиваться цели (пусть пока игровой), преодолевать свои импульсивные желания. Это практически единственная область, где дошкольник может проявить свою инициативу и творческую активность. И в то же время именно в игре дети учатся контролировать и оценивать себя, понимать то, что они делают, и желать действовать правильно. В развитой форме игры дети сами хотят действовать в соответствии с принятыми правилами. Исчезновение таких правил из игры может свидетельствовать о том, что у современных детей игра перестает быть школой произвольного поведения, но никакая другая деятельность для ребенка 3–6 лет выполнить эту функцию не может. А ведь произвольность – это не только действия по правилам, это осознанность, независимость, ответственность, самоконтроль, инициативность и внутренняя свобода. Лишившись игры,

дети не приобретают всего этого. В результате их поведение останется ситуативным, непроизвольным, зависящим от окружающих взрослых. Наблюдения психологов и педагогов показывают, что современные дошкольники, оставшись без руководства взрослого, не умеют организовать свою самостоятельную деятельность, наполнить ее смыслом: они слоняются, толкаются, перебирают и разбрасывают игрушки и др. У большинства из них не развито воображение, отсутствует творческая инициатива и самостоятельность мышления. А поскольку дошкольный возраст является оптимальным периодом для формирования этих важнейших качеств, не стоит надеяться, что эти способности возникнут сами собой потом, в более зрелом возрасте.

Специалистов-психологов и педагогов всего мира беспокоит то, что современные дети перестают играть. Проведенное недавно в детских садах психологическое исследование показало, что на вопрос: «Во что ты любишь играть?» 5% детей 4-6 лет вообще не могли назвать ни одну игру, 4% назвали компьютерные игры, четверть детей вместо игры называли игрушки, которыми они просто манипулировали. Большинство детей называли подвижные игры типа салок и пряток, но правила игры (самое главное, ее смысловой стержень) сформулировать смогли лишь некоторые. Из игры уходит ее правилосообразность и соотносимость с образом идеального взрослого.

По сути дела настоящая игра (а это игра с правилами) возможна лишь в горизонтальной плоскости связей, в детской субкультуре – особом пространстве отношений, разворачивающихся на почве определенного народа в ту или иную эпоху. При этом каждый ребенок несет в себе не только опыт многих поколений своих соотечественников, не только свой собственный опыт, но и целые пласты и элементы традиций и опыта других культур и эпох.

На протяжении тысячелетий рядом с широкой дорогой цивилизации – мира взрослых – петляла, теряясь из вида, незаметная тропка детской субкультуры – мира детства. Возникшая из обрядовой жизни взрослых, всегда бесписьменная, «низова», с социальной точки зрения, культура маленьких создавала свой особый мир – мир «для себя». На протяжении тысячелетий, из уст в уста, от одного детского поколения к другому передавались традиционные групповые игры, песенки, считалки, дразнилки, эстетические представления, правовой кодекс и другие формы проявления детской жизни, «вечно детского», по выражению Л.С. Выготского. Поражает универсальность, инвариантность этих форм во многих детских культурах мира и в то же время – их особость, непроницаемость для взрослых, их уникальность. Насчитывая не одну тысячу лет, богатое содержание детской субкультуры оказывалось питательной почвой для социализации многих детских поколений, столь же необходимой, как ласковые руки матери, доброе слово учителя, мудрая книга.

Гибкость и готовность обслуживать развитие человека – ценнейшее свойство игровой культуры, проводимой в жизнь через игровой праздник для детей. Однако оно же заставляет постоянно расширять набор игровых технологий. А вместе с тем требуется опираться на знание всего имеющегося потенциала игровых средств, чтобы выбирать каждый раз действительно самое лучшее.

Для развития творческих способностей младших школьников эффективным будет, если детский игровой праздник понимать и рассматривать как средство самореализации в творческом познании мира. В этом случае применяемые педагогом технологии должны стимулировать учащегося к творческой деятельности в процессе подготовки, организации и проведения детского игрового праздника.

В системе воспитательной работы приемлемыми станут «технология СТИМУЛ», «технология ЭФФЕКТ», которые будут регулировать внесение в содержание игровых праздников этнических игр и определять базу игрового творчества. Модель игрового праздника должна проектироваться на принципах творческой самостоятельности, творческой активности, целеустремленности. При такой организации учебно-воспитательного процесса, каждый младший школьник найдет определенную роль, активную позицию в творческой деятельности в процессе праздника. А игры, включенные в содержание игрового праздника, будут нести определенные ценности культуры, эталон, опыт народа. В игровой среде детского праздника необходимо создавать индивидуальные условия для самореализации каждого из участников. Необходимо построить работу таким образом, чтобы детские игровые праздники стали доминирующей составной частью воспитательной работы с младшими школьниками.

Творчество – есть преодоление старых шаблонов, стереотипов мышления, поведения, т.е. оригинальность. Креативность – это состояние развития, основная его характеристика – легкость продуцирования идей, повышенная гибкость интеллекта. Считается, что расплатой за отсутствие творчества будет не только плохое приспособление индивида и групповая напряженность, но и полное уничтожение народов. Процесс деградации личности начинается с неуважения к труду, к прошлому своей страны и пренебрежения нравственными принципами, поэтому формирование высоконравственной личности, способной к творческому саморазвитию является важнейшей целью общества. И во многом решению этих задач способствуют инновационные игровые технологии.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1996.

2. Григорьев В.М. Взаимосвязи народной празднично-игровой культуры и музейно-выставочного дела // Праздничноигровой мир детства: проблемы и технологии развития. Материалы межрегиональной научно-практической конференции / Отв. ред. С.Г. Григорьев, А.С. Фролов. – М.: МГДД (Ю)Т, 2005.

3. Григорьев В.М. Методика собирания и изучения народных игр. – Изд. 2-е. – М., 1992.

4. Григорьев В.М. Постижение игровой культуры и её воспитательно-развивающего потенциала // Развивающе-воспитательный потенциал игры и праздника на рубеже XXI века / Отв. ред. С.В. Григорьев. – М.: Московский городской Дворец творчества детей и юношества; Гос. НИИ семьи и воспитания РАО и Минтруда РФ, 2001.

5. Новосёлова С.Л. Игра и место дошкольника в структуре празднично-игровой культуры // Развивающе-воспитательный потенциал игры и праздника на рубеже XXI века / Отв. ред. С.В. Григорьев. – М.: Московский городской Дворец творчества детей и юношества; Гос. НИИ семьи и воспитания РАО и Минтруда РФ, 2001.

6. Фролов А.С. Развивающий и воспитательный потенциал праздника игры для детей и родителей // Развивающе-воспитательный потенциал игры и праздника на рубеже XXI века / Отв.ред. С.В. Григорьев. – М.: Московский городской Дворец творчества детей и юношества; Гос.НИИ семьи и воспитания РАО и Минтруда РФ, 2001.

7. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития// Вопросы психологии. – 1992.- № 3-4.

8. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1978.

9. http://www.ditya.ru
10. http://www.psyedu/view.php
11. http://www.toviевich.ru

Сведения об авторе

Боброва Ирина Владимировна – учитель начальных классов, заместитель директора по учебно-воспитательной работе МОУ СОШ №8 г.Ессентуки. Сфера научных интересов – культура детства, формы детской субкультуры, условия творческого развития личности, культурное пространство игры, теория игры.

* * *

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ КАК АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

О.С.Бобренко,
С.Н.Пешков

«Здоровье – это мера
духовного развития человека».
В.Франкл

Всемирная организация здравоохранения определяет ***здоровье*** как «состояние человека, которому свойственно не только отсутствие болезней или физических дефектов, но и полное физическое, душевное и социальное благополучие».

А. Маслоу писал: «Проблема психологического здоровья настолько актуальна сейчас, что любые предположения, любые гипотезы, даже самые спорные, могут иметь эвристическую ценность» (1).

И действительно, многое противоречиво потому, что существуют расхождения по поводу самого понятия «психологическое здоровье»…. Каковы его критерии? Чем психологическое здоровье отличается от здоровья психического?

В психологическом словаре *психическое здоровье* описано как «состояние душевного благополучия, характерное отсутствием болезненных психических проявлений и обеспечивающее адекватную условиям действительности регуляцию поведения и деятельности» (2).

Выделяются основные *критерии психического здоровья*:

1) соответствие субъективных образов отражаемым объектам действительности и характера реакций – внешним раздражителям, значению жизненных событий;

2) адекватный возрасту уровень зрелости личностных сфер эмоционально-волевой и познавательной;

3) адаптивность в микросоциальных отношениях;

4) способность самоуправления поведением, разумного планирования жизненных целей и поддержания активности в их достижении и пр.

Но в этом же психологическом словаре дается несколько иная трактовка *психического здоровья*: это «положительная жизнедеятельность человека как сложной живой системы». И в качестве ключевого критерия выводится *критерий психического равновесия*, с помощью которого можно судить о характере функционирования психической сферы человека с различных сторон (познавательной, эмоциональной, волевой). Психическое здоровье, с этой точки зрения, обеспечивается на разных, но взаимосвязанных между собой *уровнях функционирования*: биологическом, психологическом и социальном. Ясно, что на биологическом уровне здоровье предполагает динамическое равновесие функций всех внутренних органов и их адекватное реагирование на влияние окружающей среды. Достаточно условным представляется переход от психического к социальному уровню. Психические свойства личности не существуют вне системы общественных отношений, в которую они включены. Человек предстает на этом уровне, прежде всего, как существо социальное, и, соответственно, здесь на первый план выходят вопросы влияния социума на здоровье личности. Кроме того, психическое здоровье испытывает воздействие со стороны различных социальных связей, в том числе, семьи, общения с друзьями, родственниками, досуга, принадлежности к религиозным и другим организациям. Последствия этих воздействий могут носить как благотворный, так и негативный характер.

Но еще сложнее обстоит дело со здоровьем на психологическом уровне. Здесь оно связывается с личностью человека, в рамках которой он предстает как психическое целое. Благополучие, в этой связи, психического здоровья, может быть нарушено доминированием каких-либо черт характера, деформациями в нравственной сфере, смещенной системой ценностных ориентаций.

Именно поэтому нам представляется важным о психологическом здоровье говорить как об отдельной категории.

Психология XX столетия по большей части была сосредоточена на аномалиях человеческой природы. И только в конце 70-х годов появились первые разработки психологических концепций здоровья, главным образом, в рамках гуманистической психологии *(Э. Фромм. Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл и др.).*

С точки зрения гуманистической психологии *продуктивный характер нового Человека* включает:

· всестороннее развитие человека и его ближних;

· любовь и уважение к жизни во всех её проявлениях, всевозрастающая любовь к жизни;

· готовность отказаться от всех форм обладания ради возможности в полной мере *быть* (а не иметь);

· чувство безопасности, идентичности и уверенности в себе;

· ощущение себя на своём месте;

· радость, получаемая от служения людям;

· освобождение от негативных чувств и иллюзий;

· дисциплинированность и реалистичность;

· глубокое и всестороннее самопознание;

· ощущение своего единения с жизнью;

· свободу, как возможность быть самим собой (4).

Отсюда становится актуальной проблема *нормы*. Что именно считать нормой психологического развития? *Медицинский подход* определяет норму как синоним отсутствия болезни, исключение отклонений в состоянии и поведении человека; *описательный* – как актуализацию собственно человеческого в человеке, а *статистически-адаптационный* – как образец типичного, широко распространённого и задаётся совокупностью средних показателей по ключевому критерию. Здесь в качестве эталона выступает популяция людей.

В качестве эталона большинство теорий предлагают выбрать **единоообразие,** которое, прежде всего, включает в себя **обыденность и заурядность** – состояния, в которых меньше всего проявляется личность человека. Ведь обыденность определяется *уровнем жизни,* то есть уровнем материального потребления, а не *полнотой,* наполненностью ее смыслом (***«Следует ли рассматривать среднее как полезное и желательное для человека?» А.Маслоу***) (1).

В контексте данной статьи в понимании нормы психологического здоровья мы будем ориентироваться на антропологический подход. Г.А. Цукерман, В.И. Слободчиков определяют норму как «то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного человека при соответствующих условиях развития». А основу психологического здоровья человека в этой связи, составляет «нормальное развитие *человеческого в человеке* в процессе онтогенеза» (3).

Что же можно назвать человеческим в человеке? Это не только прямохождение, речь, разум, сознание, но и совесть, ответственность, свобода, рефлексия, творчество, вера, труд, юмор, высшие чувства: любовь, долг, честь, достоинство и др.

Линии развития человеческого в человеке – это САМО-БЫТНОСТЬ и СО-БЫТИЙНОСТЬ, проявляющиеся через свободу и любовь. Если они попираются взрослыми – это и поводит к психо- и дидактогениям, ценностно-смысловой дезориентированности. *Дидактогения – (от греч. didaktikos – поучитель-*

ный, genos – происхождение) – возникновение негативных психические процессов в структуре личности ребенка (угнетенное состояние, страх, фрустрация), вызванное нетактичным, неэтичным, непедагогическим поведением, воздействием педагога, руководителя, родителя и т.д., отрицательно сказывающимся на деятельности и межличностных отношениях. *Психогении* – (от греч. psyche – душа и geneia – часть слова, обозначающее происхождение, возникновение) – группа психических заболеваний, возникающих как реакция на тяжелую жизненную ситуацию. Основные виды психогений – неврозы и реактивные состояния. От данного слова происходит нередко употребляемое сочетание "психогенные потери". *Ценностная дезориентация личности* – смещенная система ценностей (материальных, духовных, нравственных, эстетических и др.) которыми руководствуется ребенок в своей жизни. Производными понятиями ценностной дезориентации личности являются низкий уровень притязаний, отсутствие ценностно-ориентационного единства и эстетического вкуса. Таким образом, нарушается важнейший фактор общения, содержащий мыслительный и эмоциональные, нравственные и правовые компоненты способностей личности.

Итак, каковы же *критерии психологического здоровья* личности? Что считать признаками психологического здоровья?

· переживание радости и самоценности жизни;

· развитый самоконтроль поведения;

· нравственное отношение к людям;

· ориентация на высшие образцы человеческой культуры;

· способность к саморазвитию, созидательному труду и жизнетворчеству;

· стремление к осмыслению и свободному выбору своего жизненного пути.

Нарушениями психологического здоровья личности, в этой связи, будут малодушие и криводушие. *Малодушие,* проявляющееся через инфантильность, незрелость, обезличенность, зависимость от людей и обстоятельств, неспособность делать самостоятельно нравственный выбор (именно поэтому появляется *со-зависимость), а криводушие* – через деформацию личности, чрезмерное самолюбие, односторонность, бесчувственность, потребность самоутвердиться в ущерб другим, отрицание чувства долга, отсутствие нравственных чувств и добродетельных ценностей. В этом случае можно говорить о смысловом вакууме.

Поскольку психологическое здоровье детей непосредственно зависит от состояния его естественного человеческого окружения, прежде всего – системы связей и отношений ребёнка со значимыми взрослыми, детско-взрослая общность является пространством личностного развития ребёнка и способом сохранения его психологического здоровья.

Социально-психологический импритинг (*импритинг – (от англ. imprint – запечатлевать)* представляет собой специфическую форму мгновенного принятия ребенком тех ценностей взрослого, носителем которых он является. И результат импритинга, как правило, не обратим. В этой связи действительно уникальным и универсальным способом трансляции исторического опыта, даром одного поколения другому является образование и воспитание. От того, ЧТО мы (взрослые) передаём в дар другому поколению и КАК мы это ДЕЛАЕМ, зависит и физическое, и душевное, и духовное здоровье живущих рядом с нами детей.

Нами были выделены базовые педагогические позиции, представленные в таблице. Вначале, на этапе отождествления, это позиции родителя и умельца, а затем, на стадии обособления – *мудреца и учителя*.

Процессуальный аспект	***Онтологический аспект***	
	Бытийные	*Культурные*
Отождествление (самовоспроизводство)	РОДИТЕЛЬ	УМЕЛЕЦ
Обособление (утверждение самобытности ребёнка)	МУДРЕЦ	УЧИТЕЛЬ

Несостоятельность позиции «родитель», дефицитарность процесса *выращивания* жизнеспособного человека порождает *комплекс сиротства*, который переживается как одинокость, отчуждение и безродность, проявляется в дефиците душевной щедрости и искренности, отсутствии чувства здоровой сентиментальности по отношению к другим (так называемая – «маугализация»).

Несостоятельность позиции «умелец», дефицитарность процесса *формирования* специальных способностей порождает *комплекс нереализованности*, который проявляется в эффекте «педагогической запущенности», практической ограниченности, неграмотности, неумелости, безграмотной функциональности.

Несостоятельность позиции «учитель», дефицитарность процесса *обучения* всеобщим способам мышления и деятельности порождает *комплекс бесперспективности*, который проявляется в эффекте «выученной беспомощности», социальной зависимости, конформности, неспособности самостоятельно принимать решения, размытости целевых ориентиров

Несостоятельность позиции «мудрец», дефицитарность процесса *воспитания* Всечеловеческого в человеке порождает *комплекс опустошённости*, который переживается как экзистенциальный вакуум, проявляется в отсутствии или скудности ценностно-смысловых оснований жизни, приземлённости интересов, нравственном скептицизме, моральной неустойчивости («синдром Кая»).

Как писал В.Франкл: ***«Несмотря на нашу веру в потенциал человека, мы не должны закрывать глаза на то, что человечные люди являются и, быть может, всегда будут оставаться меньшинством. Но именно поэтому каждый из нас чувствует вызов присоединиться к этому меньшинству»*** **(5).**

С этой точки зрения *здоровый образ жизни* – это способность сохранять соответствующие возрасту и полу психическую и физиологическую устойчивость в постоянно изменяющихся условиях окружающей среды и создавать собственными силами факторы, способствующие сохранению и укреплению собственного психофизического благополучия.

Литература

1. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. – СПб., 1997.

2. Психологический словарь /авт.-сост. В.Н.Копорулина, М.Н.Смирнова, Н.О.Гордеева, Л.М.Балабанова; под общей ред. Ю.Л.Неймера. – Ростов-на-Дону, 2003.

3. Слободчиков В.И. Духовное развитие ребенка. – М., 2007.

4. Фромм Э. Душа человека. – М., 1992.

5. Франкл В. Сказать жизни «да». – М., 2004.

Сведения об авторах

Бобренко Ольга Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры воспитания, социализации и развития личности СГПИ. *Сфера научных интересов:* «Условия формирования социально-психологического здоровья личности»; «Развитие индивидуальности в контексте педагогической антропологии». Имеет 25 публикаций; из них 5 учебно-методических и 20 научных работ, используемых в педагогической и психологической практике.

Пешков Сергей Николаевич – старший преподаватель кафедры психологии СКСИ, аналитико-ориентированный психотерапевт, руководитель Ставропольской краевой психоаналитической ассоциации. *Сфера научных интересов:* феномен психотерапевтического взаимодействия, язык и речь в психоаналитической практике, психологическое здоровье личности.

* * *

НЕКОТОРЫЕ АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

В.В. Ивакина

Реалией наших дней является тот факт, что психологическая служба стала важным элементом структуры образования, основная цель которой – изучение и создание условий, максимально содействующих психологическому здоровью и развитию индивидуальности человека. И это действительно первостепенная и актуальная задача. Но практика еще и еще раз доказывает, что психолог, действуя в одиночку, оказывается бессильным помочь ребенку, если он не обретает поддержку в лице преподавателя и администрации школы. Как отмечают сами психологи, работа с педагогическим коллективом является одним из самых сложных и мало разработанных направлений деятельности психолога в учебном учреждении.

Анализ мнений и представлений о месте психолога в структуре современного отечественного образования показывает, что психологическая служба преподавательским составом воспринимается по-разному – от безразличия и скептицизма, до недоверия и даже враждебности. Сложность здесь заключается и в том, что педагогический коллектив и администрация представляет к психологу требования и ожидания различного, порой сугубо субъективного содержания (1).

На сегодняшний день вопросов по данной проблеме намного больше, чем ответов. Каковы цели, задачи и методы работы с педагогами? Кто и за что несет ответственность при решении вопроса профессионального и личностного развития педагога? В чем особенности психологического сопровождения педагога в процессе его профессиональной деятельности?

Наименее изученным аспектом данной проблематики является психологическое сопровождение воспитателя в детском дошкольном учреждении.

Но в чем же заключается необходимость столь пристального внимания к проблемам преподавательского состава со стороны психологов. Ведь педагог – это целостная личность с высокими умственными способностями, свободомыслящая, саморегулирующаяся, с высокими морально-нравственными устоями и качествами и т. п., то есть не нуждающаяся в чьей либо помощи и поддержке. Но современные исследования проблем стрессоустойчивости педагога доказывают, что ситуация в этой сфере далека от идеальной.

В своей повседневной работе педагог сосредоточен на решении многих задач, реализация которых зачастую осложнена отношениями учащихся к обучению. Кроме того, ему и членам его семьи приходится преодолевать немало социальных и бытовых трудностей, связанных с материальными и жилищными проблемами, низким статусом профессии в современном российском обществе. По данным социологических исследований, лишь 6% педагогов оценивают свои бытовые условия как хорошие, 13% – считают их сносными, а более 60% относят себя к бедным незащищенным слоям населения (Новикова Е, 2002). Все это приводит к повышению психоэмоциональной возбудимости и перенапряжению. Длительное пребывание в стрессовом состоянии не только негативно сказывается на работоспособ-

ности педагога, но и отрицательно влияет на его здоровье, как физическое, так и психологическое.

В связи с этим поведение современных педагогов характеризуется повышенной напряженностью, ощущением эмоциональной усталости следствием которой является: грубость, несдержанность, окрики, оскорбления детей и т. д. Однако подобные агрессивные реакции противоречат педагогической целесообразности воздействия на ребенка и являются причиной невротизации детей. Еще в начале века П. Ф. Каптерев отметил, что «личность учителя в обстановке обучения занимает первое место, те или другие свойства его будут повышать или понижать воспитательное влияние обучения» (2).

Но, возникает вопрос, как же можно обеспечивать психологическое здоровье ребенка, если он изо дня в день много часов к ряду испытывает на себе сильнейшее влияние педагога, переживающего эмоциональное выгорание и профессиональную деформацию личности? Каковы же будут результаты подобного взаимодействия?

Таким образом, возникает насущная необходимость психологического сопровождения педагогических кадров на всех уровнях современного отечественного образования.

В научной литературе психологическое сопровождение определяется как система психолого-педагогической деятельности, раскрывающая личностный потенциал человека, включающая помощь ученикам, учителям, родителям в преодолении социальных, психологических и личностных трудностей. Американские и шведские психологи предлагают в качестве цели психологического сопровождения в образовании рассматривать психологическое здоровье личности. В качестве критериев авторы выделяют: способность к эмпатии, самостоятельность, самореализация, развитие личности, физическое здоровье, способность к быстрой адаптации к реальности, способность контролировать свою жизнь при различных обстоятельствах, как благоприятных, так и неблагоприятных.

В отечественной психологии среди основных идей по проблематике психологической помощи можно назвать: субъектность личности, гуманизм, возможность конструктивных преобразований личности в актах взаимодействия. Таким образом, трактовка целей психологического сопровождения в отечественной и западной науке во многом совпадает.

Но, стоит оговориться, данные критерии и цели в основном ориентированы на личность учащегося. Педагог как субъект психологической помощи опять остается в стороне.

В свете представленных выше идей автор считает, что психологу желательно и необходимо строить свою работу с преподавательским составом именно в процессе психологического сопровождения, т. к. это наиболее адекватная и всеобъемлющая форма психологической работы с преподавательским составом в образовательном учреждении.

Мы считаем, что данную работу необходимо осуществлять по целому ряду направлений: просветительскому, психодиагностическому, консультативному, психокоррекционному, психотерапевтическому и реабилитационному.

1. Работа психолога по психологическому просвещению предполагает решение целого ряда вопросов:

а) ознакомление воспитателей и учителей с основными закономерностями и условиями благоприятного психологического развития ребенка;

б) популяризация и разъяснение результатов новейших психологических исследований;

в) формирование потребности в получении и использовании психологических знаний в педагогическом процессе;

г) осознание желательности и необходимости в использовании полученных

психологических знаний в повседневной жизни.

И. В. Дубровина отмечает, что важно, чтобы работа в этом направлении не проходила на «… абстрактно-теоретическом уровне, а имела предметом своего обсуждения конкретные профессиональные и личностные проблемы» (3).

2. Психодиагностический аспект психологического сопровождения преподавателя в свою очередь должен быть представлен целым рядом взаимосвязанных практических направлений:

а) исследование индивидуального стиля, качества профессиональной деятельности и профессиональной направленности личности педагога;

б) исследование уровня самооценки, субъективного контроля и ценностных ориентаций личности;

в) изучение потребностно-мотивационной сферы личности;

г) выявление личностных особенностей (характер, темперамент и т. д.);

д) диагностика эмоционально-волевой сферы;

е) анализ межличностно-социальной сферы, который в свою очередь включает диагностику организаторских, коммуникационных качеств педагога, его предрасположенность к конфликтному поведению, а так же психологический климат в коллективе и в семье преподавателя.

3. Консультативный компонент психологического сопровождения представляет собой работу в следующих направлениях:

а) интимно-личностное (консультирование по сокровенным, часто скрываемым проблемам, имеющим особый для человека жизненный смысл);

б) психолого-педагогическое (обсуждение вопросов, связанных с обучением и воспитанием, педагогическим руководством и др.);

в) деловое (обсуждение проблем, связанных с деловыми интересами клиента);

г) семейное (решение проблем, возникающих в семейном окружении педагога, в семьях учеников и сотрудников).

4. Психокоррекционное направление представлено следующими задачами:

а) создание условий для развития тех или иных психологических качеств клиента;

б) создание условий для личностного роста педагога;

в) адаптация к психотравмирующим факторам деятельности;

г) применение средств и способов саморегуляции эмоциональных состояний;

д) овладение способами самопрофилактики и преодоления эмоциональной напряженности (обучение приемам релаксации, медитации, дыхательным упражнениям и др.);

5. По нашему мнению вопрос о правомерности выделения психотерапевтического, как самостоятельного направления остается открытым, т. к. методы психотерапии направлены на лечение невротических заболеваний, таких как неврозы, истерии, навязчивые состояния и др. Причем, среди распространенных методов психотерапии широко используются фармакологические средства. Однако, термин, «психотерапия» является международным и во многих странах мира однозначно используется по отношению к направлениям работы практического психолога.

6. Реабилитационное направление представляет собой комплекс следующих мер:

а) организацию системы мер по социально-психологической реабилитации педагогов, перенесших различные нервные и хронические расстройства психогенного характера;

б) организацию реабилитационной работы с педагогами, испытывающими социально-экономические, профессиональные, психологические затруднения в системе общественных и семейных отношений, вызывающие различные формы социальной дезадаптации;

в) психопрофилактическая работа, направленная на создание благоприятных условий для реализации профессионального и личностного потенциала учителя.

В качестве одного из основных и обязательных элементов работы по психологическому сопровождению педагогических кадров нам представляется осуществление постоянного и планомерного мониторинга психологического здоровья педагогов. Этот аспект может быть самостоятельным направлением данной работы, а может являться связующим звеном и неотъемлемой частью каждой из структурных единиц психологического сопровождения.

Работа предстоит масштабная и сложная. Следовательно, многоаспектность функционального поля психологического сопровождения педагогических кадров, ставит вопрос о необходимости комплексного, антропоориентированного подхода к данной проблеме, что создаст условия целостного решения освещенных выше задач.

Литература

1. Банщикова, Т. Н. Профессиональная деятельность психолога в работе со школьным коллективом (Текст) : учебное пособие / Т. Н. Банщикова, Ю.П. Ветров, Н. П. Клушина. – М. : Книголюб, 2004.

2. Вяткин, Б.А. Метаиндивидуальность и ее проявление у учителей начальных классов / Б. А. Вяткин. – Вопросы психологии. 2001. № 3. С. 72-81.

3. Дубровина, И. В. Состояние развития школьной психологической службы России в русле гуманизации образования / И. В. Дубровина – М., 1997.

Сведения об авторе

Ивакина Виктория Вячеславовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры воспитания социализации и развития личности Ставропольского государственного педагогического института.

* * *

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

О.Н. Полчанинова

В современном обществе возрастает роль психологических знаний о трудовой деятельности в связи с особенностями социально-экономического и технического развития всех сфер и форм нашей жизни, повышению требований к уровню подготовленности субъекта, к уровню его функциональных резервов при выполнении профессиональных задач, в связи с чем увеличивается ответственность учебных профессиональных заведений к готовности будущих специалистов к избранной трудовой деятельности, к повышению адаптивных способностей выпускников. На современном этапе развития общества перед учреждениями профессионального образования стоит насущная проблема в разработке эффективных систем профессиональной адаптации выпускников.

Выделение специфики и особенностей профессиональной адаптации будущих специалистов будет способствовать эффективному решению затронутой нами проблемы. Чтобы полнее и глубже рассмотреть специфические особенности профессиональной адаптации будущих специалистов остановимся на общих вопросах профессионального развития личности будущего специалиста.

Трудовая деятельность является одним из основных видов осознанной активности человека, которая служит средством и способом его самореализации в личной и общественной жизни, познания себя и окружающего мира, развития себя как личности, самоутверждения, создания материальных и духовных ценностей и личного достатка. Труд (его содержание, условия и цели), как целесообразная деятельность по преобразованию окружающего мира для удовлетворения потребностей человека должен способствовать развитию личности, приносить ему радость и удовлетворение достигнутыми результатами.

В психологии является доказанным и приобрело силу аксиомы утверждение, что «психика человека проявляется и формируется в деятельности. Развитие личности … происходит не в любой деятельности, но в нормально напряженной за счет инициативы, активности мотивов субъекта этой деятельности…» (3).

Процесс формирования личности будущего специалиста обуславливается синтезом возможностей, способностей, активности личности и требованиями деятельности. Профессиональная деятельность человека задает направления развития его личности и включает в себя ряд психологических особенностей на начальном этапе взаимодействия будущего специалиста и трудовой сферы. Результатом деятельности является не только создание материальных и духовных ценностей, но также и развитие личности.

Л.М.Митина выделяет две модели становления профессиональной деятельности:

• адаптивную модель, при которой в самосознании человека доминирует тенденция к подчинению профессионального труда внешним обстоятельствам в виде выполнения предписаний, алгоритмов решения профессиональных задач, правил, норм;

• модель профессионального развития, которая характеризуется способностью личности выйти за пределы сложившейся практики, превратить свою деятельность в

предмет практического преобразования и тем самым преодолеть пределы своих профессиональных возможностей (4).

Адаптивная модель отражает становление специалиста, который является носителем профессиональных знаний, умений и опыта. Модель профессионального развития характеризует профессионала, владеющего профессиональной деятельностью в целом, способного к ее самопроектированию и совершенствованию.

Создание внутренних потенций профессионального развития будущего специалиста – результат активного взаимодействия личности с социально-профессиональными группами и средствами труда. При этом происходит обогащение психики. Движущими силами развития будущего специалиста являются противоречия между усложняющимися требованиями профессионального труда и индивидуальным стилем, опытом и способностями. Основная движущая сила развития профессионала – внутриличностное противоречие между «Я-действующим» и «Я-отраженным». Переживание этого противоречия побуждает профессионала к поиску новых способов самоосуществления .

В становлении личности, как социального существа, выделяют стадиальное и так называемое функциональное развитие, осуществляемое внутри определенной стадии и ведущее к количественному накоплению качественно новых элементов, которые образуют потенциальный резерв.

Э.Ф.Зеер выделяет в целостном процессе профессионального становления личности следующие этапы:

• оптация (формирование профессиональных намерений, профессиональное самоопределение, осознанный выбор профессии на основе учета индивидуально-психологических особенностей);

• профессиональная подготовка (формирование профессиональной направленности и системы социально и профессионально ориентированных знаний, умений, навыков, приобретение опыта решения типовых профессиональных задач);

• профессиональная адаптация (вхождение в профессию, освоение новой социальной роли, усвоение новых технологий профессии, приобретение опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности);

• первичная и вторичная профессионализация (формирование профессионального менталитета, интеграция социально и профессионально важных качеств и умений в относительно устойчивые профессионально значимые констеляции, высококачественное выполнение профессиональной деятельности);

• профессиональное мастерство (полная реализация, самоосуществление личности в творческой профессиональной деятельности на основе подвижных интегративных психологических новообразований профессионального развития (1).

Не претендуя на строгую научную дифференциацию профессиональной жизни человека, А.К. Маркова в качестве критерия выделения этапов становления профессионала избрала уровни профессионализма личности. Она выделяет 5 уровней и 9 этапов:

1) допрофессионализм включает этап первичного ознакомления с профессией;

2) профессионализм состоит из трех этапов: адаптации к профессии, самоактуализации в ней и свободного владения профессией в форме мастерства;

3) суперпрофессионализм также состоит из трех этапов: свободного владения профессией в форме творчества, овладения рядом смежных профессий, творческого самопроектирования себя как личности;

4) непрофессионализм – выполнение труда по профессионально искаженным нормам на фоне деформации личности;

5) послепрофессионализм- завершение профессиональной деятельности (6).

В проведенных исследованиях (В.Ф. Зеер1985, Е.А. Климов, 1996;; Т.В. Кудрявцев, 1985; Л.М. Митина, 1995) удалось не только описать выделенные стадии, вскрыть их особенности, но и сформировать соответствующие каждой стадии психологические критерии. Подробное описание их находим в работах Т.В. Кудрявцева (1985; 1988), ниже дана их краткая обобщенная характеристика:

- первая стадия профессионального становления личности связана с зарождением и формированием профессиональных намерений под влиянием общего развития личности и первоначальной ориентировки в различных сферах трудовой деятельности, в мире труда и мире профессий, психологическим критерием успешности прохождения которой является соответствующий общественным потребностям (требованиям рынка труда) и потребностям самой личности выбор профессии или специальности.

- вторая стадия – это период профессионального обучения и воспитания, т.е. целенаправленная подготовка по избранной профессиональной деятельности и овладение всеми тонкостями профессионального мастерства, психологическим критерием успешного прохождения которой является профессиональное самоопределение личности, то есть формирование отношения к себе как к субъекту избранной деятельности и профессиональной направленности, в которой достаточно четко отражаются установки на развитие профессионально значимых качеств.

- третья стадия – активное вхождение в профессиональную среду, отражающее переход учащегося к новому типу деятельности – к профессиональному труду в разных его формах в условиях реального производства, выполнения служебных обязанностей и т.п., где психологическим критерием успешного прохождения данной стадии служит активное овладение профессией в условиях реального трудового процесса и производственных отношений, нахождение себя в системе трудовых коллективов.

- четвертая стадия предполагает полную или частичную реализацию профессиональных устремлений и возможностей личности в самостоятельном труде, где психологический критерий успешного прохождения этой стадии – степень овладения операциональной стороной профессиональной деятельности, уровень сформированности профессионально значимых качеств личности, отношение к труду, мера мастерства и творчества.

Из краткого анализа периодизаций профессионального становления личности следует, что, несмотря на разные критерии и основания дифференциации этого процесса, выделяются примерно одинаковые стадии. Логика развиваемой нами концепции профессионального становления обусловливает правомерность обобщения проделанного анализа и выделяет в целостном процессе профессионального становления личности семь стадий (см. табл.1).

Существенным при этом является то, что смена одних стадий процесса профессионального становления другими не всегда бывает жестко привязана к определенному возрастному этапу, биографическому периоду. Она отражает психологический возраст профессионально-личностного становления, развития и зрелости человека. Исследователями отмечается, что на стадии профессионального образования многие субъекты профессионального обучения, в частности учащиеся средних профессиональных учреждений, переживают разочарование в получаемой профессии: возникает недовольство отдельными предметами, появляются сомнения в правильности профессионального выбора, падает интерес к учебе, наблюдается кризис профессионального выбора, как правило, он отчетливо проявляется в первый и последний годы профессионального обучения, усиливающая-

Таблица 1

Стадии профессионального становления субъекта труда

№ п/п	Название стадии	Основные психологические новообразования стадии
1.	Аморфная оптация (0-12 лет)	Профессионально ориентированные интересы и склонности
2.	Оптация (12-16 лет)	Профессиональные намерения, выбор пути профессионального образования и профессио-нальной подготовки, учебно-профессиональное самоопределение
3.	Профессиональная подготовка (16-23 года)	Профессиональная подготовленность, профессиональное самоопределение, готовность к самостоятельному труду
4.	Профессиональная адаптация (18-25 лет)	Освоение новой социальной роли, опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности, профессионально важные качества
5.	Первичная профессионализация	Профессиональная позиция, интегративные профессионально значимые констелляции, индивидуальный стиль деятельности. Квалифицированный труд
6.	Вторичная профессионализация	Профессиональный менталитет, идентификация с профессиональным сообществом, профессиональная мобильность, корпоративность, гибкий стиль деятельности, высококвалифицированная деятельность
7.	Профессиональное мастерство	Творческая профессиональная деятельность, подвижные интегративные психологические новообразования, самопроектирование своей деятельности и карьеры, вершина (акме) профессионального развития

ся из года в год профессиональная направленность учебных дисциплин «снижает неудовлетворенность будущей профессией», как отмечает Э.Ф. Зеер (1).

При этом выяснилось, что практически на всем протяжении процесса профессионального становления и развития переход от одной стадии к другой может со-

провождаться возникновением у человека тех или иных трудностей и противоречий, а нередко и кризисных ситуаций.

В исследовании Г. Ю. Любимовой (2000) выделены наиболее типичные кризисы профессионального становления будущих специалистов:

- кризис ожиданий (1 курс) – столкновение ожиданий недавних абитуриентов относительно избранной профессии с учебными буднями.

- кризис самоопределения (3 курс) – «Большая часть учебы позади... Что я могу как профессионал?»

– кризис трудоустройства (4-5 курсы) – планирование карьеры, поиск места работы;

- по выходу будущих специалистов из учреждений системы профессионального образования – кризис профессиональной адаптации (трудоустройство по специальности или переквалификация, отказ от полученной профессии) (2).

Неудовлетворенность собой, субъективное чувство остановки в развитии инициируют развитие кризисных явлений. Наступает момент, когда сверхнормативная профессиональная активность может выразиться в переходе на новый образовательно-квалификационный уровень, либо на качественно новый, инновационный уровень выполнения деятельности.

Рассмотрение роли активности личности в профессиональном становлении логически связано с выделением понятия «сверхнормативной активности» (В.А.Петровский). Степень активности человека в формировании собственной судьбы во многом определяется умением ставить перед собой цели, достойные человека и позволяющие ему выходить за пределы своих наличных возможностей. Под сверхнормативной профессиональной активностью мы будем понимать «активность, выражающуюся в стремлении личности превысить требования нормативно-одобряемой профессиональной деятельности и должностных обязанностей» (5).

В связи с этим возникает необходимость повышения роли сверхнормативной активности будущих специалистов, их адаптационных возможностей, как фактора повышения степени овладения операциональной стороной профессиональной деятельности, уровня сформированности профессионально значимых качеств будущих специалистов, их профессионального самосознания, как детерминанты успешной трудовой деятельности.

Смена или перестройка способов выполнения деятельности, изменение отношения к ведущей деятельности обусловливают стадиальность развития профессиональной адаптации будущего специалиста.

В процессе профессиональной адаптации будущий специалист проходит следующие стадии:

- стадия ознакомления, на которой адепт получает информацию о новой ситуации в целом, о критериях оценки различных действий, об эталонах, нормах поведения;

- стадия приспособления, на этом этапе субъект труда переориентируется, признавая главные элементы новой системы ценностей, но пока продолжает сохранять многие свои установки;

- стадия ассимиляции, когда осуществляется полное приспособление к среде, идентификация с новой группой.

Идентификация, когда личные цели работника отождествляются с целями трудовой организации, предприятия, фирмы и т.д. По характеру идентификации различают три категории работников: безразличные, частично идентифицированные, полностью идентифицированные. Ядро любой трудовой организации составляют полностью идентифицированные работники. И конечные результаты такой трудовой организации всегда высоки.

Важное место среди психологических механизмов профессиональной адапта-

ции будущего специалистов занимает самооценка. Завышение самооценки провоцирует постановку целей превышающих возможности, занижение самооценки – пассивность, боязнь ответственности. Результатом неадекватной самооценки в том и в другом случае является недостаточная профессиональная адаптация к труду и неполная реализация возможностей человека в профессиональной деятельности.

Скорость адаптации зависит от многих факторов. Нормальный срок адаптации для разных категорий молодых специалистов составляет от 1 года до 3 лет. Неумение войти в трудовую организацию (коллектив), адаптироваться в ней вызывает явление производственной и социальной дезорганизации.

В связи с вышеизложенным можно выделить две стратегии процесса профессиональной адаптации будущих специалистов:

1) конформную, отражающую стремление соответствовать нормам конкретной профессиональной среды, использовать советы и указания руководителей и коллег, достигать согласия в межличностных отношениях;

2) творческую, проявляющуюся в стремлении к самостоятельности, в поиске более совершенных приемах работы, рационализации орудий и организации труда и т.д.

Выбор стратегии профессиональной адаптации будущих специалистов определяется уровнем пластичности нервной системы. Лица с низким уровнем выраженности таких свойств нейродинамических процессов, как лабильность и подвижность, адаптируются к социальному окружению в основном за счет эмоционально-волевого компонента личности. У лиц с высоким уровнем пластичности адаптация происходит в основном за счет коммуникативных характеристик личности и рационального поведения.

Для более эффективного процесса профессиональной адаптации будущих специалистов необходимо еще на базе учреждений профессионального образования в ходе учебно-производственной деятельности учащихся разрабатывать и осуществлять различные системы профессиональной адаптации, отвечающих требованиям госстандарта, для более оптимального и продуктивного вхождения выпускников в трудовую деятельность после окончания обучения.

Итак, Профессиональное развитие человека развернуто во времени и представляет динамичный процесс. (Б.Г. Ананьев, 1977; В.Ф. Зеер, 1985; Т.В. Кудрявцев, 1985; Е.А. Климов, 1996; Л.М. Митина, 1995).

У разных авторов имеются расхождения в названиях, количестве этапов, стадий, фаз которые проходит человек в своем профессиональном развитии. Общее состоит в том, что они выделяют следующие этапы: подготовки к профессии (оптации); профессиональной подготовки; непосредственной профессиональной деятельности, включая и финиш профессиональной деятельности человека.

Теоретический анализ работ зарубежных и отечественных ученых позволяет сделать следующие выводы: профессиональное становление личности – это процесс развития, который заключается в последовательной смене определенных стадий. Переход от одной стадии профессионального становления к другой сопровождается кризисами.

Кризисные ситуации порождают сверхнормативную активность будущего специалиста, который в своем профессиональном становлении проходит стадию адаптации к деятельности. Профессиональная адаптация имеет определенные стадии протекания данного процесса: стадию ознакомления, стадию приспособления стадию ассимиляции, которая как психологический процесс зависит от активности психологических механизмов, таких как идентификация и самооценка, от уровня пластичности не-

рвной системы будущих специалистов, субъектов трудовой деятельности.

Литература

1. *Зеер Э.Ф. Психология профессий. – Екатеринбург, 1997.*
2. *Исследование приоритетных проблем развития профессионального образования. – М.: Академия профессионального образования, 2001.*
3. *Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов - на-Дону: Феникс, 1996.*
4. *Педагогика и психология профессионального образования: учебно-методическое пособие / Ю.А. Лобейко, Т.Н. Розова, С.И. Тарасова и др. – Ставрополь: АГРУС, 2006.*
5. *Петровский В.А. Личность: феномен субъектности. – Ростон-н-Дону,1993.*
6. *Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.*

Сведения об авторе

Полчанинова Оксана Николаевна – доцент кафедры коррекционной педагогики, к. психол.наук СГПИ. Область научных интересов: специальная психология, психология профессионального развития, акмеология.

* * *

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Е.С. Слюсарева

Современное социально – психологическое напряжение в обществе выдвигает на первый план проблему умения личностей взаимодействовать друг с другом, реализуя разные по значимости и содержанию личностные позиции. За последние годы резко возрос интерес исследователей к категории «взаимодействие». Каждая наука дает трактовку данной проблемы в контексте своего объекта и предмета исследования.

Согласно словарю С.И. Ожегова, взаимодействие – это взаимная (т.е. обоюдная, касающаяся обеих сторон) связь двух явлений.

В философском словаре взаимодействие трактуется как процесс взаимного влияния, всякая связь и отношение между материальными объектами и явлениями.

Философия, обращаясь к понятию взаимодействие в самом общем значении, отражает универсальную, общую форму движения, влияние объектов друг на друга. Для человека это характерно в стремлении к взаимодействию с различными объектами окружающего мира. Через взаимодействие человек постигает природные и общественные явления, закономерности, процессы, ориентируется в окружающей реальности, определяет способы своего мышления и поведения.

Философское понимание категории «взаимодействие» можно отразить в следующем:

- потребность человека к общению, обучению, образованию, собственному развитию (К.А. Абульханова-Славская, Л.П. Буева, М.С.Качан, В.А. Ленторский) (1);
- взаимодействие – одна из философских категорий, отражающая процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и изменение состояния или взаимопереход, а также порождение одним объектом другого;
- взаимодействие представляет собой вид непосредственного или опосредованного, внешнего или внутреннего отношения. Свойства объекта могут быть познаны только во взаимодействии с другими объектами.

Педагогическая наука говорит о том, что взаимодействие человека с другими людьми есть особый тип связи, отношения, который предполагает взаимные воздействия сторон, взаимные влияния и изменения.

Педагогическое взаимодействие, в основе которого лежит совместная деятельность субъектов образовательного процесса на занятии и вне является базовой категорией современной педагогики, активно и всесторонне изучается в последнее десятилетие. Основными параметрами этой формы взаимодействия принято называть взаимоотношение, взаимоприятие, поддержка, доверие. В педагогическом плане «взаимодействие» определяет само существование образовательных и воспитательных процессов, с ним связаны цели и содержание, методы и формы педагогической деятельности, мотивы поведения и движущие силы педагогического процесса (Г.Д.Кириллова, А.К.Маркова) (5).

В определении категории взаимодействия выделяют два аспекта: как состояние взаимодействие представляет собой форму организации совместной деятельности и обмен действиями между субъектами заданной социальной ситуации с целью познания друг друга, оказания воздействия и удовлетворения

личностью своих потребностей. Взаимодействие как объективно заданный процесс протекает между общественными субъектами, действующими в рамках определенной социальной ситуации, порождаемой потребностями совместной деятельности, и нацеленный на достижение социально-психологического единства субъектов, выражающееся в выработке стратегии деятельности и усвоении новых моделей поведения, общения, а так же в интеграции ценностей взаимодействующих субъектов.

В психологии синонимом понятия взаимодействие часто рассматривается общение, которое используется для характеристики всего многообразия природных и социальных явлений.

Общение – одна из распространенных категорий, получивших описание в философской, социологической и психолого – педагогической литературе. Поскольку каждая из этих наук рассматривает феномен общения с различных позиций, то смыслы, которые вкладываются в понятие «общение», могут отличаться.

Б.Ф. Ломов рассматривает общение как специфическую форму взаимодействия человека с другими людьми, в ходе которого осуществляется обоюдный обмен представлениями, идеями, интересами, настроениями, установками (4).

Общение – это сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание партнера. Взаимодействие представлено как – процесс непосредственного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь (6;9).

Процесс взаимодействия включает в себя:

1. Взаимодействие групповое – процесс непосредственного или опосредованного воздействия множественных объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь; происходит и между частями групп, и между целыми группами. Выступает как интегрирующий фактор, способствующий образованию структур. Известны такие виды взаимодействия группового, как содружество, конкуренция и конфликт. Так, в ходе взаимодействия между членами вновь созданной группы появляются признаки, характеризующие эту группу как взаимосвязанную устойчивую структуру определенного уровня развития.

Структурированность группы проявляется в статусных отношениях, в действии признаваемых всеми членами группы нормах поведения и взаимодействия, в групповых целях и ценностях.

2. Взаимодействие межличностное: в широком смысле – случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный личный контакт двух и более человек, влекущий взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений и установок; в узком смысле – система взаимно обусловленных индивидуальных действий, связанных циклической причиной зависимость, при которой поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных (3).

Основные признаки взаимодействия межличностного как формы общения:

1) предметность – наличие внешней по отношению к взаимодействующим индивидам цели (объекта), осуществление коей требует сопряжение усилий;

2) эксплицированность – доступность для стороннего наблюдения и регистрации;

3) ситуативность – достаточно жесткая регламентация конкретными условиями длительности, интенсивности, норм и правил интеракции, отчего она становится относительно нестабильным, изменчивым феноменом;

4) рефлексивная многозначность – возможность для взаимодействия межличностного быть как проявлением осознанных субъективных намерений, так и неосознаваемым или частично осознаваемым следствием совместного участия в сложных видах коллективной деятельности.

Поскольку в процессе общения реализуются различного рода взаимодействия и складываются разнообразные отношения, о его можно представить как субъект – субъектные взаимоотношения, где каждый участник общения активен. Активность выражается в том, насколько инициативно при общении человек воздействует на партнера, как попеременно воспринимают друг друга участники общения, и в том, что воспринимает в действиях партнера противоположная сторона.

Общение носит субъект – субъектный характер еще и в зависимости от того, в какой из четырех ситуаций общения находятся люди:

1. Цель общения находится вне непосредственного взаимодействия субъектов.

2. Цель общения заключается непосредственно в самом взаимодействии.

3. Цель общения состоит в приобщении партнера к опыту и ценностям инициатора общения.

4. Цель общения, наоборот, заключается в приобщении инициатора общения к ценностям другого партнера.

Процесс общения реализуется через предпосылки: установку; настроение; восприятие друг друга участниками общения и их взаимопонимание (2).

Первой предпосылкой является установка, которая выражает готовность, предрасположенность субъекта общения к восприятию будущих событий и действий в определенном направлении. Она служит основой для избирательной активности человека в процессе общения и обеспечивает устойчивый и целенаправленный характер будущего взаимодействия, выражает потребность в общении при объективных обстоятельствах ее удовлетворения.

Различают позитивную и негативную установки. Позитивная выражается в положительной реакции на необходимость контакта с другим человеком, во внутренней готовности к разнообразным поворотам в общении, в способности творчески осмысливать и интерпретировать личность другого человека, в умении спрогнозировать результаты предстоящего общения. Позитивные установки выражают определенную степень так называемой коммуникативной бодрости. Неверные, негативные установки провоцируют возникновение психологических барьеров установки.

К психологическим барьерам установки относятся:

1) барьер предвзятости и беспричинной негативной установки (человек не хочет или не может продолжать общение, из-за того, что его что-то раздражает в партнере по общению (голос, манера говорить, жесты, мимика, одежда и т.п.) и он сворачивает ситуацию общения по минимума и только в процессе анализа, начинает осознавать, что конкретно его раздражало в партнере;

2) барьер отрицательной установки, введенный в наш опыт намеренно. Мы часто слышим «Знаете, а ведь…» Далее следует некая, иногда не вполне лесная, характеристика человека, коллектива, и мы, воспринимая эту характеристику, видим в действиях партнера или партнеров по общению подвох;

3) барьер боязни контакта с человеком*:* чаще всего реализуется через фразу «как-то неловко…» обратиться за советом, помощью, с просьбой;

4) барьер ожидания непонимания проявляется в установке «а правильно ли поймут?...», причем акцент делается всегда на то, что поймут неправильно. Поэтому мы (или к нам) редко обращаются за разъяснением инструкции или учебного материала;

5) барьер неверных стереотипов: неверный стереотип восприятия определенных жизненных явлений. Человеку кажется, что его действия, поступки вызовут обиду, неудовольствие, отказ;

6) барьер возраста.

Иногда установлению контактов мешают индивидуальные особенности человека (6;13). Поэтому выделяют:

1) барьер темперамента обусловлен относительной психологической несовместимостью людей: холерики плохо уживаются с меланхоликами, флегматики – с холериками;

2) барьер несовместимости характеров возникает как следствие поведения людей, отличающихся друг от друга акцентуациями характера, основу которых составляют психологические типы личности. Например, возбудимый тип характеризуется раздражительностью, вспыльчивостью; дистимный – пассивностью, неповоротливостью и т.д.

3) барьер отрицательных эмоций: страх, страдание, гнев, чувство вины, отвращения, которые могут возникнуть во время общения;

4) барьер стыда и вины возникает как чувство неуместности происходящего во время похвалы или критики;

5) барьер гнева проявляется как ответ на неожиданные препятствия, например, на прерывание интересного занятия, незаслуженную обиду, на принуждение совершить неприемлемый поступок;

6) барьер страдания и горя мешает человеку адекватно реагировать на партнеров по общению, поэтому от его вряд ли можно ожидать внимательности;

7) барьер отвращения и брезгливости часто возникает как ответная реакция на неопрятность собеседника, его дурные манеры или отсутствия контроля в поведении;

8) барьер презрения и отвращения является результатом предрассудков одного из участников общения, поэтому преодолеть отрицательные эмоции бывает трудно;

9) барьер противоборствующих реакций: вспыльчивость, обидчивость, нерешительность человека – нередко обусловлены его болезненным состоянием, поэтому общение в этом случае должно быть как можно более корректным и терпимым.

Еще одной группой барьеров являются барьеры техники и навыков взаимодействия:

1) барьер восприятия возникает из-за нечеткости формулировки мыслей во время общения, малоэмоциональной речи, невыразительной или наоборот чрезмерной жестикуляции;

2) коммуникативный барьер – препятствие на пути адекватной передачи или получения информации;

3) барьер социально – культурных различий отражает социальные, национальные, профессиональные различия, приводящие к разной интерпретации понятий, которые применяются в процесс коммуникации;

4) барьер отношений возникает при непосредственном контакте. Он характеризуется недоверием, неприязнью не только к личности партнера по общению, но и к той информации, которую он предлагает.

Следующая предпосылка – это настроение, т.е. те эмоции, на фон которых протекает общение. Верное, позитивное настроение выражает психологический оптимизм, коммуникативную бодрость, готовность к взаимодействию с другими людьми. Раздражение, неумение управлять своими эмоциями мешают нам позитивно общаться с другими людьми.

Такие эмоциональные состояния, как тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность выступают барьерами, препятствующими оптимальному взаимодействию.

Н.И. Шевандрин выделяет следующие эмоциональные барьеры: барьер отвращения и брезгливости; барьер страдания и горя; барьер страха в межличностном об-

щении; барьер стыда и вины, возникающий от неловкости за себя или за другого (7).

Эмоциональные барьеры рассматриваются как переживание напряженных психических состояний, причинами которых могут быть: общий неблагоприятный эмоциональный фон активности (повышенная тревожность, фрустрированность).

Состоянием, предшествующим возникновению психической напряженности, в большинстве случаев является тревога как чувство неопределенного опасения, тревожного ожидания, неясного беспокойства; является результатом возникновения фрустрации или ее ожидания и первым психологическим проявлением стресса. Ф.Б.Березин выделил совокупность адаптивных состояний, сменяющих друг друга по мере возникновения и нарастания тревоги: ощущение внутренней напряженности – «гиперстезические» реакции – реакции обостренной чувствительности: определенный вид ранее нейтральных раздражителей приобретает особые воздействующие свойства, вызывая нарастание тревоги. Вокруг значимого раздражителя начинают концентрироваться целые группы стимулов, бывших ранее безразличными – тревожность (центральное состояние в рассматриваемом ряду) – различные виды ограничительного поведения – ощущение неотвратимости надвигающейся катастрофы – тревожно – боязливое возбуждение как крайнее выражение тревоги. Вызываемая тревогой дезорганизация поведения достигает максимума, и возможность целенаправленной деятельности практически исчезает (3).

В зависимости от того, какое влияние оказывает состояние напряженности на эффективность деятельности, выделяют состояния операциональной напряженности, в основе которой преобладают процессуальные мотивы деятельности и эмоциональной напряженности, характеризующейся ярко выраженной эмоциональной окраской поведения. Операциональная напряженность оказывает положительное влияние на субъекта и сохраняет высокий уровень его работоспособности, эмоциональная отрицательная напряженность разрушает мотивационную структуру деятельности и снижает ее эффективность.

Еще одна предпосылка общения – восприятие общающимися друг друга. От того, как пройдет восприятие, во многом зависит взаимная заинтересованность партнеров по общению самой ситуацией общения и ее конечный результат.

Следующей важной предпосылкой следует считать взаимопонимание партнеров по общению, которые реализуются через межличностную интеракцию. Возникновение барьеров может быть связано с особенностями аттракции, обуславливающий первичное принятие или отвержение партнера взаимодействия.

Эффектом психологического взаимодействия и воздействия является изменение субъективных характеристик человека (потребностей, установок, отношений, способностей, деятельности, поведения и т.п.) в результате взаимодействия этого человека с другим или коммуницирующей с ним системой.

Литература

1. Абульханова, К.А. Психология и сознание личности (Текст)/ К.А Абульханова. – М.:, Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999.

2. Кан – Калик В.А. Учителю о педагогическом общении (Текст)/ В.А.Кан – Калик – М., 1981.

3. Лобанов А.А. Основы профессионально – педагогического общения: Учеб.пособие для студ.высш.пед.учеб.завдений (Текст)/ А.А. Лобанов. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2004.

4. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии (Текст)/ Б.Ф. Ломов. – М., 1981.

5. Маркова, А. К. Психология труда учителя: Книга для учителя (Текст)/ А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993.

6. Морева, Н.А. Тренинг педагогического общения: Учеб. пособие для вузов (Текст)/ Н.А. Морева. – М: Просвещение, 2003.

7. Шевандрин, Н. И. Социальная психология в образовании. Часть 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии (Текст)/ Н.И.Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1995.

Сведения об авторе

Слюсарева Елена Сергеевна – старший преподаватель кафедры специальной психологии, кандидат психологических наук СГПИ. Область научных интересов: специальная психология, психология профессионального развития, психология затрудненного общения

* * *

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Е.В. Евмененко

Своевременное и полноценное формирование речи в период раннего детства является одним из основных условий нормального психического развития ребенка на последующих этапах онтогенеза. Однако, как показывает практика работы в домах ребёнка, в дошкольных образовательных учреждениях, в настоящее время все более встает необходимость организации ранней диагностики и коррекции речи детей. Данная проблема обусловлена тем фактом, что количество речевых патологий сохраняет тенденции к росту, а раннее начало специальной психолого-педагогической помощи на этапе преддошкольного детства дает наиболее положительные, стойкие результаты.

Вопросы изучения психологических закономерностей в овладении детьми речью отражены в работах отечественных и зарубежных исследователей (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.Р. Лурия, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Запорожец и др.).

Изучение детей с трудностями в речевом развитии в отечественной специальной психологии представлено в трудах О.Н. Усановой, В.М. Шкловского, А.В. Ястребовой, Р.Е. Левиной, Р.И. Лалаевой, И.С. Кривовяза, Н.Ю. Боряковой, Е.Н. Винарской и др.).

Этими и другими авторами были проведены разноплановые исследования, раскрывающие причины и механизмы возникновения различных речевых расстройств у детей (О.Н. Усанова, С.Н. Шаховская, В.М. Шкловский и др.), характер их проявлений в различные возрастные периоды (Е.Н. Винарская, Н.Ю. Борякова, Р.Е. Левина, НА. Оскольская, Е.С.Слепович, И.А. Чижик, А.В. Ястребова и др.), методику коррекционной работы с ними в условиях специальных групп дошкольных, и классов школьных учреждений (Е.В. Жулина, И.С. Кривовяз, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Ю.Б. Некрасова).

Большой научный интерес представляют работы, выполненные в рамках нейропсихологических исследований (И.И. Мамайчук, Н.В. Манелис, Ю.В. Микадзе). Полученные данные позволяют не только определить причины отклонений в психофизическом развитии у детей, но также раскрыть характер нарушения и механизмы компенсации на мозговом уровне. (А.Х. Алле, И.Т. Власенко, В.И. Голод Т.В. Л.С. Цветкова, В.М. Шкловский и др.).

Следует отметить, что большинство авторов рассматривают вопросы, касающиеся проблем развития речи детей дошкольного и школьного возраста, и без особого внимания остаётся период раннего детства, когда происходит процесс наиболее интенсивного развития речи, обеспечивающий общее психическое развитие и служащий основой для усвоения формирующихся видов деятельности.

В своей статье мы предприняли попытку провести анализ имеющихся исследований в области дизонтогенеза речевого развития в раннем детстве, а именно задержки речевого развития, поскольку данное речевое нарушение в большей степени носит психологический характер и предполагает оказание, прежде всего, психолого-педагогической помощи, а не логопедической в условиях коррекционной работы.

Существует несколько точек зрения на понимание содержания термина «задержка речевого развития».

Ряд авторов (Т.В. Волосовец, О.Е. Громова, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева и др.,) «задержкой речевого развития» предлагают обозначать атипичное развития речи, при котором отставание этой функции во всех ее структурных компонентах (в фонетике, лексике, грамматике), независимо от степени, носит временный характер и сравнительно легко преодолевается в условиях коррекционной работы. При этом основными проявлениями задержки являются более позднее начало развития речи у детей, грубые нарушения фонематического строя речи ребенка, бедность и ограниченность словарного запаса, затруднения в овладении грамматикой. Таким образом, перечисленные особенности свидетельствуют о нарушении всех компонентов речевой деятельности ребенка.

Ю.Ф. Гаркуша, И.С. Кривовяз, Л.С. Цветкова и др. рассматривают задержку речевого развития в качестве системного дефекта, который затрагивает в различной степени высшие функции различных анализаторных систем, что предполагает различные причины и механизмы его возникновения.

Существуют и иные точки зрения на термин «задержка речевого развития». Так, например, Л.С. Цветкова считает, что диагноз «задержка речевого развития» является несостоятельным, поскольку ЗРР является системным дефектом и затрагивает не только речь, но и другие психические процессы. Также как и задержка психического развития, задержка речевого развития ведет к задержке развития всей психической сферы у этих детей, поэтому коррекционная работа с ними должна идти не от симптома (проявлений нарушений в речевом развитии), а от механизма и причины его возникновения.

Большинство авторов к данной категории детей относят детей раннего и младшего дошкольного возраста, когда нет еще оснований предполагать наличие речевых функциональных нарушений, поскольку индивидуальные сроки начального развития речи детей широко варьируют. Вместе с тем, как отмечают авторы, эта категория детей по развитию речи резко отличается от нормы, и, в общем, может быть охарактеризована как «неговорящие дети».

В результате изучения развития детей раннего возраста О.Е. Громова выделила наиболее часто встречающиеся формы нарушений детской речи:

• неосложненная задержка речевого развития (ребенок говорит несколько лепетных слов, у него не появляются новые слова при достаточно гармоничном развитии других функций);

• задержка речевого развития при равномерном характере нарушений в других сферах (двигательной, сенсорной, эмоциональной): пассивный словарь ограничен элементарными бытовыми понятиями;

• грубая задержка речевого развития при парциальных нарушениях в других сферах (ребенок демонстрирует крайне низкую речевую активность при достаточном объеме пассивного словаря, нередко при прямом обращении к нему ярко проявляет речевой негативизм);

• задержка речевого развития в структуре сложного дефекта.

При этом автор делает акцент на том, что целесообразно придерживаться более «мягких» формулировок при первичной диагностике отклонений от нормального хода речевого развития у детей раннего возраста, тем самым как бы подчеркивая не только огромные компенсаторные возможности развивающегося детского организма, но и существенную роль специально организованной помощи по преодолению нарушений в развитии речи на ранних этапах ее становления.

При исследовании этиологии, патогенеза и прогноза развития детей с задержкой речевого развития выявлены нео-

днородность состава в рамках одного диагноза, что создает определенные трудности в диагностике с целью отграничения ЗРР от сходных состояний.

Вместе с тем, в последнее время в отечественной коррекционной психологии все чаще ЗРР связывается с каким-либо другими нарушениями у детей, но не рассматриваются в качестве реальной формы отклонения, предполагающей свою этиологию и патогенез.

В исследованиях О.А. Румянцевой, Н.Е. Старосельской, Л.Г. Садовниковой, состояние, сходное по своим внешним проявлениям с ЗРР, связывается у детей в период доречевого развития с алалией, при которой у данной категории детей нарушается образование связей между сенсорной информацией о явлениях действительности и их речевым обозначением, в моторной сфере страдают целенаправленные действия, подражательность сложным движениям, выполнение ряда действий.

Р.Д. Аванесян, О.А. Румянцева, О.Б. Сизова рассматривают состояние, сходное с ЗРР, в качестве смешанной патологии развития в форме нарушения речи, слуха и интеллекта. У детей со смешанной патологией развития авторы отмечают затрудненный первоначальный контакт, недоступность речевых инструкций, преимущественное преобладание жестово-мимических средств, однако при установившемся контакте эти дети становятся активными, старательными, инициативными, их действия становятся целенаправленными и осмысленными. На этом основании авторы делают вывод, что у данной категории детей прослеживается диспропорция между достаточно развитой интеллектуальной деятельностью и грубым речевым нарушением, что и отличает описанную выше группу детей от детей с тотальным недоразвитием речи на фоне снижения интеллектуальной деятельности.

Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова, О.В. Трошин объясняют задержку речевого развития у детей несформированностью в период раннего детства коммуникативной деятельности.

Так, в исследованиях Л.Н. Галигузовой и Е.О. Смирновой основной причиной речевых трудностей детей раннего возраста называется неправильная организация общения взрослого с ребёнком: выражение взаимной любви, обмен ласками происходят без активного речевого сопровождения, в результате чего ребёнок, погруженный в собственный мир, не реагирует на окружающих его взрослых.

Таким образом, анализ имеющихся исследований, посвященных изучению детей с ЗРР, показал, что в психолого-педагогических исследованиях накоплен значительный объем важной информации по проблемам изучения и обучения данной категории детей. В пространстве психологических знаний существует определенный пласт наработанных позиций, мнений, отношений к феномену задержки речевого развития.

Однако в раннем детстве, когда процесс развития речи еще не завершился, а, наоборот, является наиболее интенсивным по своему характеру проявлений, речевые нарушения, на наш взгляд, следует рассматривать в качестве задержки речевого развития, которая носит временный характер и может легко компенсироваться в период преддошкольного детства.

Проявления задержки речевого развития особенно ярко отражаются в коммуникативной деятельности детей 2-3 лет с окружающими их взрослыми.

В отечественной специальной психологии существует ряд исследований, посвященных изучению развития коммуникативной деятельности детей с различными речевыми нарушениями в процессе взаимодействия со взрослым и со сверстниками (М.А. Виноградова, Ю.Ф. Гаркуша, В.В. Коржевина, О.Е. Грибова, С.Ю. Серебренникова, Л.Г. Соловьева, О.А. Слинько, М.М. Тулейкина), однако в большинстве своём они касаются де-

тей с речевой патологией более старшего дошкольного возраста.

Ю.Ф. Гаркуша и В.В. Кожевникова в совместной работе, посвященной изучению особенностей общения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) сделали выводы о том, что для данной категории детей характерна недостаточная критичность по отношению к себе, проявляющаяся в явно завышенной самооценке собственных поступков, кроме того, у этих детей преобладает ситуативно-деловая форма общения. Предпочитаемым видом общения, как показывают результаты экспериментального исследования, оказалось общение, выступающее на фоне совместной игровой деятельности.

Таким образом, наличие тяжелых речевых расстройств, проявляющихся в общем недоразвитии речи, приводит к стойким нарушениям деятельности общения, при этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей и создаются серьезные проблемы на пути их развития и обучения.

И.С. Кривовяз в результате исследования, направленного на изучение детей младшего дошкольного возраста с недоразвитием речи, выделил 4 основные группы детей младшего дошкольного возраста по уровню развития речи и коммуникативно-познавательной деятельности:

1. С трудом вступают в контакт со взрослым, самостоятельно не могут выполнить ни одного задания, в активной речи присутствуют лепет, звукоподражания с очень бедными и невыразительными жестами и мимикой;

2. Неохотно вступают в контакт со взрослым на первых этапах, проявляют негативизм, у них не сформирована ситуативно-деловая форма общения, активная речь содержит незначительное количество слов, состоящих из повторяющихся слогов, самостоятельной фразовой речи нет;

3. Охотно вступают в контакт со взрослым, проявляя интерес к результатам своей деятельности, находятся на этапе формирования ситуативно-деловой формы общения, в активе небольшой словарь обиходных слов;

4. Легко вступают в контакт со взрослым, эмоционально относятся к заданиям и результату своей деятельности, характерна ситуативно-деловая форма общения, обнаруживается речевое сопровождение в процессе выполнения задания, обнаруживаются общеупотребительные слова и начатки развернутой фразы.

При этом автор отмечает, что подавляющее большинство детей распределилось во второй и третьей группах.

Полученные результаты свидетельствуют о тесной взаимосвязи и взаимозависимости развития речи, познавательных процессов и уровня развития общения у младших дошкольников с недоразвитием речи, а также о том, что главный акцент на начальном этапе коррекционной работы должен быть сделан на формирование общения и сотрудничества со взрослым в новых социальных условиях. Обучение, по мнению автора, должно начинаться не с попытки вызвать у детей собственную речь, а с формирования той базы, которая обеспечивает в онтогенезе ее формирование и дальнейшее становление.

Таким образом, проанализировав исследования в области задержки речевого развития в раннем возрасте, можно сделать ряд выводов.

Вопрос изучения особенностей развития коммуникативной деятельности детей 2-3 лет с ЗРР в процессе взаимодействия со взрослым фактически не получил отражения в специальной психологии и остается теоретически и экспериментально одним из малоразработанных.

Не изучены общие и специфические особенности коммуникативной деятельности детей в процессе взаимодействия с незнакомым и близким взрослым.

В настоящее время отсутствует общепринятый необходимый диагностичес-

кий инструментарий для изучения вариативных форм нарушений детской речи в раннем возрасте.

Требуется более чёткое определение психолого-педагогических условий, обеспечивающих максимальную реализацию возрастных и индивидуальных возможностей детей 2-3 лет с задержкой речевого развития в плане становления их как субъектов речевого общения.

При задержке речевого развития в раннем возрасте отмечаются существенные трудности формирования коммуникативных навыков, и деятельности общения в целом.

Специфические трудности формирования коммуникативных навыков позволяют предположить, что психологическое обследование ребенка с речевыми нарушениями следует начинать не с изучения специфики их вербальной функции, а с выявления особенностей их коммуникативной деятельности как психологической базы формирования речи.

Литература

1. *Аванесян Р.Д., Румянцева О.А.,* Сизо*ва О.Б. Программа первого года коррекционной работы с трехлетними детьми, имеющими системное недоразвитие речи // Диагностика и коррекция речевых нарушений (методические материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвященной памяти профессора Н.Н. Трауготт). – СПб., 2001.*
2. *Волосовец Т.В. Состояние и перспективы развития системы ранней помощи детям в России // Дефектология. – 2003. – № 4. – С.4-7.*
3. *Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи лет. М., 1992.*
4. *Гаркуша Ю.Ф. Коржевина В.В. Особенности общения детей дошкольного возраста с недоразвитием речи // Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / под ред. Гаркуши Ю.Ф./. М-Воронеж, 2001. –С. 84-100.*
5. *Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Екатеринбург, 1998.*
6. *Кривовяз И.С. Психолого-педагогическое изучение детей младшего дошкольного возраста с недоразвитием речи и некоторые аспекты коррекционной работы с ними // Дефектология. – 1995. – № 6. – С.55-62.*
7. *Румянцева О.А., Старосельская Н.Е. Начальный этап коррекционной работы с неговорящими детьми. // Диагностика и коррекция речевых нарушений (методические материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвященной памяти профессора Н.Н. Трауготт). СПб., 2001. – С.20-24.*
8. *Садовникова Л.Г. Дифференциальная диагностика и направление коррекционной работы с детьми, имеющими смешанную патологию развития // Диагностика и коррекция речевых нарушений (методические материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвященной памяти профессора Н.Н. Трауготт). СПб., 2001.*
9. *Цветкова Л.С. Введение в нейропсихологию и восстанавливающее обучение. М., 2000.*

Сведения об авторе

Евмененко Елена Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, декан факультета специальной педагогики СГПИ. Область научных интересов – изучение проблем влияния девиантных условий на формирование личности детей и подростков. Имеет более 30 публикаций, в том числе научных и учебно-методических пособий, является соавтором 2 коллективных монографий.

* * *

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИИ РЕЧИ

Т.С. Шеховцова

Не так давно считалось, что применение технических средств в успехе логопедической работы не может иметь решающего значения, поскольку основной продукт этой работы базируется на субъективных ощущениях пациента, многообразие которых нельзя измерить объективными средствами. Постановка звукопроизношения, отработка механизмов голосообразования, пропедевтические упражнения и артикуляционная гимнастика опирались в основном на вызывание тактильные ощущения в речеобразующих органах. Оптический контроль состояния органов речи классически осуществлялся в виде упражнений перед логопедическим зеркалом, которое, наверное, в наше время уже нельзя называть техническим средством. Однако в последнее время современное стремительное развитие техники позволяет логопеду работать не на уровне субъективных ощущений пациента, а на основе более объективных компьютерных способов оценки продуцируемой речи и коррекционных упражнений. Опосредованный визуальный контроль основных механизмов речеобразования существенно облегчает многие задачи логопедической практики. Средств современного персонального компьютера вполне достаточно на одновременное решение задач и обработки звуков речи и занимательного диалога с ребенком в виде забавной анимации на экране.

Специалистов давно волновал вопрос, что же поддается визуализации в таком сложном с физической точки зрения явлении как человеческая речь (внешняя, громкая). Понятность, внятность, разборчивость, темп, интонация, скорость – эти характеристики речи имеют непосредственное воплощение в физических явлениях и поддаются объективному измерению. Если рассматривать персональный компьютер как универсальный измерительный прибор, а у него есть для этого все средства, то можно говорить о самом удачном техническом решении для задач визуализации речи. Понятность, внятность, разборчивость речи базируются на способности человека продуцировать и объединять фонематические цепочки звуков, принятые и общеупотребительные в определенной языковой среде. Фонема, или звук речи в единственном изолированном варианте имеет как минимум три объективные характеристики, прямо связанные с физикой звука:

1) амплитуда, или громкость, с которой произносится звук;

2) спектр частот, или тембр, который присутствует в звуке;

3) длительность, т.е. время, за которое этот звук произнесен.

Все эти составляющие всегда были предметом логопедической практики при различных речевых нарушениях, как и остальные вышеназванные характеристики, присутствующие в речи – темп, интонация, скорость. Последние отражают более глобальные промежутки речи, такие как высказывание или фраза. При этом они также могут быть объективно измерены на предмет скорости проговаривания отдельных слов в минуту или повышения/понижения интонационного ряда. Все эти характеристики речи можно с успехом использовать для создания визуальной опоры различным развивающим упражнениям и непосредственно живой речи.

Проблемой изучения эволюции и внедрения технических средств коррекции речи занимались сурдопедагоги Т.К. Королевская (2-4), О.И. Кукушкина (5) и педагоги-логопеды Ю.Б. Зеленская (1), Т.П. Смирнова (6), Ю.О. Филатова (7). Закономерно, что именно сурдопедагогами в тесном взаимодействии с инженерами с начала 50-х гг. начали разрабатываться приборы и устройства, направленные на восполнение дефицита информации о звучащей речи за счёт других, более сохранных видов восприятия.

Итак, попытки визуализировать звуки речи были предприняты ещё в середине XX века. Ю.Б. Зеленская (1), подробно изучавшая этот вопрос, отмечает, что ещё в 40-х гг. группа исследователей, работающих в телефонных лабораториях компании А. Белла, начала разработку системы, способной преобразовывать звучащую речь в оптические сигналы. С этого момента началось создание технических, вспомогательных по своему характеру, средств нового поколения, получивших название «Видимая речь» (например, прибор «Visible Speech», предложенный в 1947 г. П. Поттер, Дж. Копп и Г. Грин, его разновидность – датский аппарат SR-1, а также многие другие).

В нашей стране в ходе экспериментальных исследований в области фонетики в 1965 г. начали использоваться установки с системой датчиков, укрепляемых на различных частях речевого аппарата. Но так как обратная связь в этих установках могла быть только отсрочено, использование их при обучении детей исключалось.

Необходимо отметить тот факт, что в 60-70 годы в Европе подобные приборы разрабатывались многими фирмами и научными учреждениями, в СССР же эти задачи решались только в НИИ дефектологии АПН СССР, в лаборатории, руководимой В.Д. Лаптевым. В то время были произведены различные приборы визуального контроля речи для слабослышащих. Прибор «И-2» (В.Д.Лаптев) давал возможность показать ребёнку некоторые дефекты голоса: очень тихий, крикливый; нарушения тембра – «рваный», «сдавленный» голос. Однако такие характерные для детей с нарушениями слуха и рядом речевых нарушений дефекты голоса, как гнусавость и фальцет, на экране аппарата не отображались.

Шагом вперёд в этом направлении стали отечественные разработки из серии «Видимая речь» («ВИР»), первая из которых была выполнена В.Д.Лаптевым, Л.Н. Постниковым В.А. Цукерманом в 1965 г. Этот прибор ещё тоже не мог полностью передать акустическую структуру речи, но уже позволял показать целый ряд её компонентов в форме непрерывно развёртывающейся видеограммы. Но чёткость отображения на ней акустических признаков фонем была явно недостаточной для их восприятия детьми. На экране также слабо выражались или не совсем выражались характерные дефекты голоса.

Совершенствование в отображении интонационной стороны речи наблюдалось в разработке НИИ дефектологии АПН СССР новой модели – «ВИР-6» (Интонограф) под руководством В.Д. Лаптева. Наряду с видеограммой на экране присутствовало изображение изменения высоты основного тона голоса. Но звучание на экране могло быть представлено лишь кратковременно, что ограничивало применение этого аппарата при обучении.

В 80-90 годы в Европе продолжали совершенствоваться приборы по визуализации звучащей речи с целью её коррекции. Шаг вперёд на пути поиска новых образов визуализации был сделан немецкими учёными. Им удалось создать более информативные для ребёнка младшего школьного возраста графические образцы. В 1991 г. была разработана система SFT: SPRASH – FARBBILD – TRANSFORMATION, которая использо-

валась в школах для глухих и слабослышащих детей. Показательно, что впервые на государственном уровне была признана необходимость широкого внедрения средств формирования и коррекции произносительной стороны речи, основанных на использования микропроцессоров и информационных технологий. Но вместе с тем сами авторы признавали, что разработанный ими способ визуализации звучащей речи не является достаточно информативным для детей дошкольного возраста. Кроме того, в этой и описываемых ранее системах не визуализировалась работа артикуляционного аппарата.

Несовершенство и приблизительность технологий того времени по-настоящему было преодолено только с появлением компьютеров и цифровой техники.

Технологическое первенство с базой персонального компьютера, обеспечившее подлинный прорыв в разработке вспомогательных средств формирования и коррекции произносительной стороны речи у детей, можно смело отдать специалистам корпорации IBM (США), которая в 1987-89 годах представила настольную систему «Видимая речь» – Speech Viewer , серии I, II, III.

Авторы «Видимой речи» нашли новое решение проблемы визуализации основных компонентов акустической структуры речи, создав информативные, легко «прочитываемые» даже маленькими детьми графические образы и введя элементы мультипликации. Также впервые удалось добиться стабильной обратной связи в режиме реального времени с возможностью последующего многократного прослушивания речевого образца. Авторы визуализировали наиболее полный перечень базовых компонентов звучащей речи: речевое дыхание, голосообразование, голосоведение, фонетическое оформление речи, слоговую структуру слова, просодию. Появилась возможность работать не только на уровне звука или слога, но и на уровне фразы ,небольшого рассказа. В системе «Видимая речь» не предусмотрена визуализация деятельности артикуляционного аппарата, но экране представлен и оценён результат этой деятельности. По окончании звучания изображение сохраняется столько, сколько это необходимо, а также оно сохраняется и в долговременной памяти компьютера.

Мы, вслед за Ю.Б. Зеленской и Т.К. Королевской, считаем, что «Видимая речь» – это та система, которая войдёт в историю сурдопедагогики и логопедии как впервые удовлетворившая все основные педагогические требования к вспомогательному средству формирования и коррекции речи у детей с нарушенным слухом и детей с различными речевыми нарушениями (1, 3). Перечислим эти требования:

1) Визуализация основных компонентов акустической структуры речи.

2) Наличие отчётливого изображения основных компонентов акустической структуры речи на экране прибора в виде информативных для ребёнка образов.

3) Сохранение визуального отображения на экране по окончании звучания в течение любого, необходимого педагогу времени.

4) Надёжная обратная связь (интерактивное взаимодействие в режиме реального времени).

5) Сохранение в долговременной памяти любых образцов звучания любых элементов речи и обеспечение возможности выводить их при необходимости на экран для проведения анализа.

Кроме этих достоинств, авторами «Видимой речи» предусмотрен сервисный блок, направленный на сбор, сохранение и переработку информации не только о состоянии исходных произносительных навыков ребёнка, но и их динамике в процессе обучения. Уникальной составляющей «Видимой речи» является также возможность дополнительных, т.е. индивидуальных, настроек, что

особенно важно в работе с детьми, имеющими те или иные нарушения в состоянии здоровья.

Несмотря на высокую цену и благодаря централизованным закупкам в 1991-1993 году на территории СНГ было приблизительно около 100 комплектов «Видимой речи», которое успешно работает и в настоящее время. Эта разработка была настолько привлекательна и так вписывалась в начало «компьютерной революции», что породила целый ряд попыток повторить успех IBM не только за рубежом, но и внутри СНГ. Наиболее известные из отечественных: «Речевой калейдоскоп» – НПО «КАСКОД» – С-Петербург; «Филиппок» – КУДИЦ – Москва; «КОСПР» – Минск. Практически все они использовали нестандартные внешние устройства обработки речи, заменяющее современные звуковые карты, поскольку стандартные звуковые карты были достаточно дороги.

Мы не будем вдаваться в технические подробности конструктивных особенностей, однако отметим, что все они в той или иной степени были аналогами разработок IBM. И в настоящее время из отечественных разработок предлагаются к поставке тренажеры «Дэльфа»- Москва, «Учимся говорить» С-Петербург, «Визуальный тренажер произношения» – Минск. И хотя их и не назовешь самыми современными средствами, поскольку в быстро меняющемся компьютерном мире даже год – это очень много, тем не менее, они остаются самыми доступными средствами для отечественной системы специального обучения.

Компьютерные программы для развития речи под общим названием «Дэльфа» появились в 1992 году на фирме «МКД» (разработчики К.М. Левин, В.А. Минькович, А.Ф. Попов, А.К. Левин, Е.М. Гыбин, Л. Гыбина и др.) и были ориентированы в основном для обучения глухих и слабослышащих детей. Важная роль в проектировании и тестировании программ первых тренажеров принадлежала выпускникам Московского педагогического института им. Ленина (ныне МПГУ) М.Л. Любимову и М.М. Любимовой. Первый сурдологопедический тренажер «Дэльфа-130» работал с ПЭВМ «Агат» – отечественным универсальным 8-разрядным персональным компьютером, разработанным в московском НИИ вычислительных комплексов (НИИВК). Тогда же была начата разработка сурдологопедического тренажера «Дэльфа-130» для персональных компьютеров типа IBM, завершившаяся улучшенной программой уже на фирме «Дэльфа».

Высокая стоимость компьютеров IBM подвигла разработчиков на поиск альтернативных ПЭВМ для школ и детских садов. Выход был найден в виде ПЭВМ «Квант». В течение 1993-1998 гг. недорогие компьютеры «Квант» с тренажером «Дэльфа-130» поставлялись в специальные (коррекционные) образовательные учреждения по линии Министерства образования РФ в рамках федеральной целевой программы «Дети России».

В течение 1994-1997 гг. специалистами предприятия «Дэльфа» была предпринята попытка создания модифицированного и расширенного сурдологопедического тренажера – отечественного аналога популярной программы «Видимая речь» (SpeechViewer) на принципиально иной элементной базе: с использованием технических достижений компании Analog Devices (1994-1996). Опытный образец аппаратуры, получившей название «Дэльфа-140», был разработан, испытан специалистами Института коррекционной педагогики РАО и заслужил их положительную оценку. Тем не менее, по различным причинам, продукт так и не был доведен до серийного выпуска. Его действующий макет хранится в архиве предприятия «Дэльфа-М».

В 1995-96 гг. в серию был выпущен логопедический тренажер «Дэльфа-141» (А.Ю. Исаков, А.Б. Меньков, А.К. Левин,

А.М. Плахова). Помимо упражнений на коррекцию произношения, программа включала в себя модуль подготовки детей к пользованию компьютером, изучение клавиатуры, микрофона и мыши, а также упражнения на дифференциацию в письменной речи парных глухих и звонких согласных. В условиях дефицита специализированных программ для специального образования упражнения Логопедического тренажера часто использовались практиками не только по прямому назначению, но и для решения сходных педагогических задач.

Начиная с 1998 г., разработка продуктов для дефектологов, логопедов, сурдопедагогов и психологов была передана по договору на предприятие «Дэльфа М». Здесь под руководством А.Б. Менькова и А.Ф. Попова программа «Дэльфа-141» (серийно выпускалась под названием “Фонема”) была расширена и дополнена. Многие ее принципы нашли свое логическое продолжение в программе Логопедического тренажера «Дэльфа-142» (1999-2000).

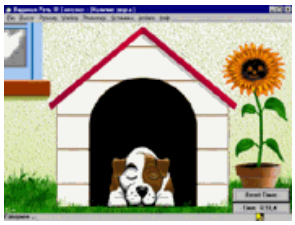
Рассмотрим содержание современных компьютерных программ по коррекции речи (8).

Программно-аппаратный комплекс “ВИДИМАЯ РЕЧЬ III” предназначен для коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения слуха и нарушения речи (звукопроизношения, голосообразования, сенсомоторных функций речи. В процессе формирования и коррекции произносительной стороны устной речи детей, начиная с 2-х летнего возраста, сурдопедагоги и логопеды могут эффективно использовать «Видимую речь» («SpeechViewer», IBM, США), с помощью которой на экране компьютера в ярких и доступных для ребенка образах отображаются все акустические компоненты речи.

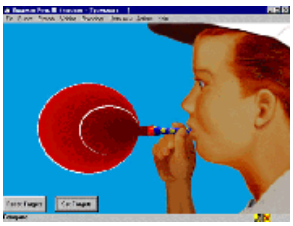
Разработанное в ИКП РАО методическое сопровождение поможет специалистам понять, какие задачи в области формирования и коррекции произношения ребенка целесообразно решать при помощи «Видимой речи», как «встраивается» работа с компьютером в традиционные индивидуальные занятия, как программа помогает контролировать и демонстрировать ребенку «продвижение» в развитии произносительных навыков.

Включенные в комплект 14 модулей программы позволяют работать как с детьми, так и со взрослыми пациентами. Рассмотрим несколько модулей.

Программно-аппаратный комплекс
“ВИДИМАЯ РЕЧЬ III”

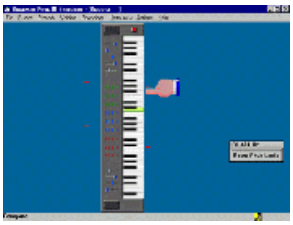


Модуль “Наличие звука” – обеспечивает первоначальное знакомство пациента с принципом работы программы, а так же позволяет измерить длительность речевого выдоха в секундах. Анимационная картинка меняется при любой речевой активности в микрофон. Заставка с изображением собаки оживает при длительном речевом выдохе, который можно измерить, зафиксировать а также прослушать, если это голосовое упражнение.



Модуль “Громкость” предназначен для контроля и отработки громкости речевой активности. Чем громче речевая активность пациента, тем больше шар у мальчика на экране монитора. Заданный образец громкости можно визуально зафиксировать на экране и построить упражнение по принципу достижения необходимого предела громкости.

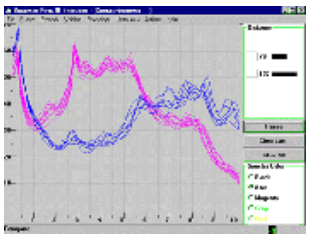
Модуль “Громкость и голос” позволяет увидеть момент включения голоса в речевом упражнении. С помощью этого модуля можно эффективно работать над дифференциацией звонких и глухих согласных. Платок на шее медвежонка окрашивается в зеленый цвет при выговоре глухих согласных, а при произнесении звонких – в красный.



Модуль “Высота” позволяет увидеть частотные характеристики речи, измерить их с целью использования в других модулях программы. Помогает сориентировать пациента в тембральных характеристиках голоса, выбрать преемлимый тембральный диапазон. Эффективен при работе с ринолалией, дефектах связок, со слабослышащими, дисфониях.

Модуль “Высотные упражнения” позволяет организовать вокальные упражнения, развивающие связочный аппарат, упражнения в координации модуляций голоса. В модуле выстраиваются упражнения, в которых необходимо провести анимационный объект, в данном случае это младенец, из левой части экрана в правую, используя при этом вокальные характеристики голоса. По ходу движения необходимо собирать мишени и огибать препятствия, которые можно расставлять произвольно, тем самым усложняя или упрощая задание.

Модуль “Автоматизация фонемы” позволяет отработать фонему по принципу достижения качества произношения. Записанная заранее как образец фонема предлагается ребенку для отработки способом “повтори так же”. При этом организуется игровая ситуация в которой “фермер” взбирается по лестнице и сбрасывает апельсин только в том случае, если звук произносимый пациентом совпадает с образцом. Как и в других модулях имеется четыре варианта анимационной заставки. Модуль очень эффективен при постановке звуков в сочетании работы у зеркала с работой в этом модуле.



Модуль "Спектр звука" позволяет работать со спектром отдельных звуков. Сочетая работу перед зеркалом и работу в этом модуле, можно очень быстро добиться результатов даже в работе с тяжелой речевой патологией. Произнося какой либо звук, можно видеть на экране его спектр, зафиксировать разным цветом в виде плавной кривой линии и работать над произношением, совмещая образцовый график логопеда с графиком пациента. Используя разные цвета графиков, можно работать одновременно над несколькими звуками.

Тренажёры «Дэльфа»

Сурдологопедический тренажер «Дэльфа-130» (автор текстового методического руководства – заведующая Лабораторией компьютерных технологий обучения детей Института коррекционной педагогики Российской академии образования Т.К. Королевская) предназначен для коррекции некоторых аспектов произношения: речевого дыхания, громкости и высоты голоса, ритмико-интонационной стороны, отдельных согласных звуков, устранения назального оттенка произношения.

Тренажер прошел апробацию и рекомендован к применению Институтом коррекционной педагогики Российской академии образования. «Дэльфа-130» включает меню:

1) «Выдох» (упражнения «Задуй свечки» и «Чашка чая»)

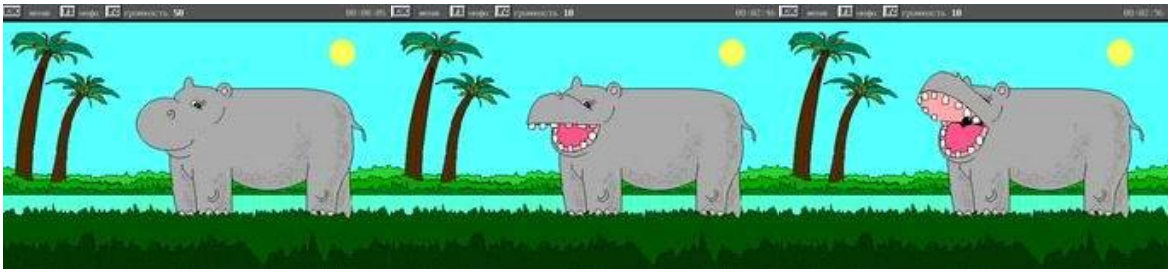
Упражнения предназначены для отработки правильного речевого дыхания, в частности для формирования ротового выдоха, плавности и длительности выдоха. Упражнения также могут быть использованы для коррекции назального оттенка голоса у детей с ринолалией и ринофонией.

2) «Слитность» («Бабочка» и «Сказочный замок»)

Эти упражнения помогут Вам отработать правильное речевое дыхание для слитного произнесения слов и фраз.

3) «Громкость» («Колобок» и «Бегемотик»)

Эти упражнения помогут Вам научить ребенка произносить звуки различной громкости, наблюдая за изменением рисунка на экране.



Чем громче звук, тем шире Бегемотик раскрывает рот

4) «Длительность звука» («Елочка» и «Репка»)

Эти упражнения предназначены для постановки правильного речевого дыхания, а также закрепления навыка длительно и экономно выдыхать воздух во время речи.

5) «Слоговой ритм» («Картинка из кубиков» и «Скатерть-самобранка»)

Эти упражнения помогут Вам отработать слитное произнесение слогов, слов и фраз.

6) “Гласные звуки” (“Вертолет” и “Подводная лодка”)

Эти упражнения применяются для выработки правильного произношения гласных звуков и звонких согласных (з, з‘, ж, р, л, л‘), а также для устранения гнусавого оттенка в голосе и коррекции значительного отклонения высоты голоса от нормы.

7) «Согласные звуки» («Паровоз» и «Фонтан»)

Эти упражнения предназначены для отработки правильного произношения согласных звуков. При правильном произнесении звуков (например «с») дымок из паровозной трубы поднимается до Солнца, а при дефектном – заметно отличается от эталонного.

8) «Звуковая реакция» («Космический стрелок» и «Индеец»)

Увлекательные игры помогут сформировать и автоматизировать навык голосообразования (включения голоса) и умение быстро и громко произносить короткие изолированные звуки.

9) «Графики» («Речевая волна», «Речевая волна – 2», «Спектр»)

С помощью этих упражнений можно формировать правильную ритмико-слоговую структуру речи и корректировать дефекты ее плавности и слитности, в том числе при заикании; тренировать произношение взрывных звуков (б, п, г, к, д, т), отрабатывать артикуляцию слогов и слов; отрабатывать правильную артикуляцию тех звуков, которые можно произнести протяжно: гласных (а, о, и, у, ы, э), щелевых и сонорных согласных (в, ж, з, л, м, н, р, с, ф, х, ш, щ), а также дифтонгов.

Логопедический тренажер «Дэльфа-142» (ООО «Дэльфа М», Россия, Москва)

Логопедический тренажер «Дэльфа-142» (версии 1.5, 2.0) представляет собой комплексную программу по коррекции разных сторон устной и письменной речи детей. Тренажер позволяет работать с любыми речевыми единицами от звука до текста, решать разнообразные логопедические задачи: исправлять некоторые дефекты произношения, корректировать речевое дыхание и голос, планомерно работать над письменной речью, начиная от тренировки в узнавании начертания букв до развития лексико-грамматической стороны речи. Научный руководитель проекта и автор методических рекомендаций – профессор, заведующая кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии АПКиПРО О.Е. Грибова.

Возможность индивидуального подхода к каждому ученику, уровневость и разнообразие стимульного материала обеспечивается с помощью системы словарей (общих, тематических и построенных по фонетическому принципу).

Тренажер создавался с учетом особенностей психологии и зрительного восприятия детей с нарушениями речи, опорно-двигательного аппарата и детей с интеллектуальными задержками. Тренажер имеет гигиенический сертификат, зарегистрирован в реестре программ для ЭВМ Федеральной службы по интеллектуальной собственности, патентам и товарным знакам. Имеет отзывы и рекомендации ведущих специалистов-дефектологов.

«Дэльфа-142» включает меню, представленные на картинке:

Меню «Звук» содержит полный набор упражнений сурдологопедического тренажера «Дэльфа-130», остальные меню содержат упражнения на отработку соответствующей языковой единицы: буквы, слога, слова, предложения, текста.

“Визуальный тренажер произношения” (Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Республиканский учебно-методический центр) – программа, которая разрабатывалась в центре ***“Специальные образовательные технологии”*** как более доступный по стоимости аналог версий программы “Видимая речь”, рассчитанный на использование логопедами, воспитателями и родителями детей с речевыми проблемами. Разработка содержит шесть модулей «Видимой речи» («Наличие звука», «Громкость», «Включение голоса», «Высотные упражнения», «Спектр звука», «Запись звука»), но с другими анимационными заставками. Функционально эти модули требуют от компьютера меньших ресурсов, чем программа “Видимая речь” в целом. В отличие от программы “Видимая речь” Визуальный тренажер произношения не несет в себе технологии распознавания

Визуальный тренажёр произношения

речи и может использоваться с более дешевым микрофоном и платой обработки речевых сигналов.

Таким образом, использование компьютерных технологий в коррекции речи является современным и очень актуальным направлением в логопедической науке и практике. Эффект коррекционной работы достигается благодаря следующим возможностям компьютерных программ и тренажёров:

1) визуализация всех базовых компонентов звучащей речи;

2) режим реального времени;

3) стабильная обратная связь с возможностью последующего многократного прослушивания (слуховой контроль);

4) игровой принцип коррекции речи;

5) многократное дублирование необходимого типа упражнений и речевого материала.

6) использование различного стимульного материала;

7) работа на разных уровнях сложности в зависимости от возможностей ученика;

8) комплексность программы по коррекции разных сторон устной и письменной речи детей;

9) учёт индивидуальных психологических особенностей детей с различными речевыми нарушениями при помощи дополнительных настроек.

10) одновременное осуществление логопедической работы и коррекции психических процессов (восприятия, внимания, памяти).

Педагоги-логопеды и сурдопедагоги (1, 2-4, 5, 6, 7), использовавшие на практике компьютерные технологии в коррекции речи у детей с различными нарушениями, считают, и мы полностью согласны с ними, что эффективность применения компьютерных программ и тренажёров заключается также в следующем. Занимательность, необычность упражнений и видимый уровень своих достижений значительно повышает мотивацию ребёнка к логопедическим занятиям, его активность на них. У ребёнка появляется уверенность в своих силах, желание говорить правильно, развивается осознанность деятельности по преодолению нарушений речи, а также происходит освоение позиции субъекта обучения. Дети меньше утомляются, а в случае неуспеха чаще обращаются за помощью к логопеду. Всё это способствует перестройке взаимоотношений педагога и ребёнка, а также сокращению сроков логопедической работы. Эти факты позволяют говорить об оптимизации коррекционно-педагогического процесса в целом.

Однако внедрение указанных компьютерных технологий, несмотря на многочисленные достоинства, оказывается зачастую проблематичным.

В первую очередь, это материальная проблема технического оснащения коррекционных учреждений. В некоторых из них (в основном это учреждения для глухих и слабослышащих) используются устройства разного рода, и не всегда современные, при этом трудно надеяться на их замену в ближайшее время. При этом «Видимая речь» уже почти 20 лет используется в России на практике, и сегодня именно её возможности определяют уровень требований к средствам такого рода. Во многих же учреждениях логопедического профиля или коррекционных учреждениях, где обучаются дети, имеющие вторичные речевые нарушения, нет технологической поддержки вообще.

Другой проблемой является проблема подготовки педагогических кадров к использованию в работе компьютерных технологий. Мы согласны с Т.К. Королевской и О.И. Кукушкиной, которые неоднократно отмечали зависимость эффективности применения компьютерных технологий от уровня профессионализма педагога (2-5). Подчеркнём, что найти наиболее оптимальное время и место её применению может педагог, в полной мере владеющий необходимыми навыками, изучивший программу и точно

знающий, на что именно и как реагирует каждый её блок. Иначе такой прекрасный инструмент, как «Видимая речь», может превратиться в дорогую игрушку, которая быстро надоедает.

Итак, подводя итог вышесказанному, отметим, что компьютерные технологии прочно входят в современную жизнь и становятся неотъемлемым компонентом современного специального обучения. Подходит к концу второе десятилетие их использования в специальном образовании, результатом которого стала убеждённость исследователей и практиков в необходимости и эффективности применения компьютерной поддержки в формировании и коррекции устной речи детей с различными нарушениями. Бесспорно, найден ещё один «обходной путь», возможный только на базе компьютерных технологий.

Но специалистам в области коррекции речи необходимо помнить, что речевые нарушения столь разнообразны, а методические подходы столь разноплановы, что вряд ли можно выделить какую либо универсальную методику, которую можно было бы положить в основу автоматизированного, компьютерного подхода к коррекции речевых нарушений. Именно поэтому все разработки можно считать вспомогательными средствами логопедической работы, при этом большинство этих средств достаточно уникальны и чрезвычайно эффективны. В руках у творчески работающего специалиста они способны в несколько раз ускорить формирование и коррекцию необходимых речевых компонентов.

Литература

1. *Зеленская Ю.Б. Эволюция вспомогательных технических средств формирования и коррекции произносительной стороны речи у детей. // Дефектология, 2003, №2.*
2. *Королевская Т.К.«Видимая речь – 3» // Дефектология, 1998, №5.*
3. *Королевская Т.К.«Видимая речь: 10 лет в России» // Дефектология, 1999, №4.*
4. *Королевская Т.К.«Видимая речь: новая технология – новые отношения» // Дефектология, 1996, №2.*
5. *Кукушкина О.И. Компьютеры в специальном обучении: Проблемы, поиски, подходы// Дефектология, 1994, №5.*
6. *Смирнова Т.П. Использование компьютерной программы «Видимая речь – 2» в коррекции речи детей с ринолалией // Дефектология, 2001, №5.*
7. *Филатова Ю.О. Использование компьютерной программы «Видимая речь – 3.0» в системе диагностики и коррекции заикания у младших школьников // Дефектология, 2006, №6.*
8. *http//:www.logoped.ru*

Сведения об авторе

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

* * *

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РЕКЛАМНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

М.В. Колпачев

В широком смысле основная функция всей рекламы состоит в формировании готовности потребительской массы к потреблению продуктов существующего в обществе производства. В условиях имеющегося выбора у человека на основе рекламной информации должна быть сформирована потребность в приобретении определенных товаров и услуг. Такая потребность, в свою очередь, возникает на основе общей готовности к восприятию рекламы как достоверного или недоброкачественного источника информации. При современном уровне распространения рекламы, её наличие у товара является своего рода условием для успешной продажи. Как бы не был хорош предлагаемый продукт, многие люди откажутся от его приобретения только потому, что никогда не слышали о нем, предпочитая товары, о существовании которых знают из рекламы. Таким образом, можно говорить о сформированной потребности – покупать в основном то, что рекламируется.

Современная реклама ориентирована на разные группы населения. В ней не могут быть использованы одинаковые для взрослых и подростков, для состоятельных и малообеспеченных граждан, для горожан и селян подходы к осуществлению рекламной политики.

Отечественный исследователь Р.И. Мокшанцев, обобщив исследования современных психологов по проблеме психологи рекламы, выделил три основных компонента психологического воздействия, влияющих на переработку рекламной информации потребителем:

- Когнитивный (познавательный) компонент. Особенности познавательных процессов потребителя – восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления и т.д., влияющие на характер психологического воздействия рекламы.

- Эмоциональный (аффективный) компонент. Характер эмоционального отношения к рекламе, самому товару; степень выраженности эмоциональной потребности приобретения рекламируемого товара или услуги.

- Поведенческий (конативный) компонент. Характер поступков человека, определяемых его действиями под влиянием. Покупательское поведение регулируется на двух уровнях: *сознательном* – включает в себя мотивацию, определенную потребность, волевые усилия в приобретении товара и *бессознательном,* представленном интуицией и установками на приобретение товара под воздействием рекламы (1).

Если рассматривать проблему подробнее, то следует обратить внимание на тот взгляд на психологические механизмы рекламы, который дает Д.В. Ольшанский (2). На вопрос «почему люди поддаются рекламе?» он ответил, что поддаются потому, что хотят поддаться ей. Как уже давно доказано, в каждом из людей дремлет массовый человек, который, время от времени, вырывается наружу – например, во время больших людских скоплений. У каждого человека существуют базовые потребности в конформизме, в идентификации себя с большой группой – в регулировании таким образом своих эмоциональных проблем. Реклама способна объединить разрозненных людей перед экраном телевизора в общую массу, она привлекает своим оптимистическим мироощущением. И, наоборот, в рекламе

применяется «апелляция к негативу», т.е. реклама акцентирует отрицательные последствия в случае, если человек не сделает чего-то или не купит что-то. Реклама помогает разрешить эмоциональные проблемы: у человека появляется чувство безопасности, защищенности, ощущение расслабленности. Человек начинает ощущать себя членом некой виртуальной общности «эмоционально-позитивных людей», у него возрастает самооценка, он также удовлетворяет свою потребность быть в массе. Реклама помогает опредметить нужду и превратить её в потребность, сразу же подсказывая и предмет удовлетворения потребности.

Д.В. Ольшанский выделяет следующие механизмы рекламы:

1. Возбуждение желания. Человеку практически всегда свойственно выдавать желаемое за действительное. Как уже говорилось выше, реклама создает некий мотив, опредмечивает нужду. Появляется конкретная потребность, направленная на конкретный товар или услугу.

2. Внушение. Осуществляется тремя путями. Первое, это внушение через «свидетельство». Упор делается на авторитетный источник информации, которому люди доверяют. Чрезвычайно важно здесь, чтобы знаменитость, используемая в рекламе, имела какое-либо отношение к тому, что рекламирует. Известный политический деятель, поддерживая какой-либо социальный проект, вполне может повысить его рейтинг. Но задумай он поучаствовать в коммерческой рекламе, например таблеток от простуды – и эффект будет гораздо ниже (не говоря уже о том, как это скажется на рейтинге самого политика) К тому же в подобных случаях существует опасность, что «знаменитость» затмит собой товар. И все запомнят политического деятеля, а не таблетки от простуды. Второй вид внушения, это внушение через идентификацию. Это обращение к референтной группе, к потребности в идентификации с большой группой людей. Третий вид внушения, это суггестия через слоган. По мнению Д.В. Ольшанского, этот вид внушения, подчас, бывает наиболее эффективен.

3. Заражение. Является основным средством формирования сознания массы. Внешне оно может быть представлено как внушение или убеждение – но в любом случае нужно заразить людей желанием совершить покупку или воспользоваться рекламируемыми услугами. Заражение использует чувство конформизма в душе человека, его боязнь ошибиться и базовую потребность принадлежать к массе. «Делай как все!» – вот его лозунг.

4. Подражание как итог. Представляет собой прежде всего отказ от осуществления собственного выбора и принятия индивидуального решения. После того как реклама выполнила функции возбуждения желания, внушения и заражения, добившись массового подражания, необходимо, говорит Д.В. Ольшанский, остановиться и перейти на поддерживающую рекламу.

Как мы видим, механизмы, выделенные Д.В. Ольшанским, направлены на аффективное воздействие. Это полностью согласуется с исследованиями Тарда и Лебона, основоположниками психологии масс. Так, к примеру, Г. Лебон, в своей книге «Психология народов и масс» пишет, что толпой управляют вожаки, являющиеся не мыслителями, а людьми действия. Способами действия вожаков являются утверждения, повторение и зараза. Автор утверждает, что именно эмоциональное воздействие способно повлиять на людские массы, в то время как рациональное, как правило, бесполезно. Приведем цитату из его книги «Психология народов и масс»: «Логические умы, привыкшие всегда иметь дело с целой цепью рассуждений, вытекающих одно из другого, непременно прибегают к такому же способу убеждения, когда обращаются к толпе, и всегда бывают изумлены тем, как мало действуют на нее аргументации» (3). О подражании, как об одном из основных социальных механизмов людского пове-

дения пишет Г. Тард в своей работе «Законы подражания» (4).

Особенно интересен первый пункт, выделенный Д.В. Ольшанским – «опредмечивание нужды». Ведь человека, стопроцентно довольного всем в своей жизни найти довольно сложно. Гораздо чаще встречаются люди, которым чего-то не хватает. Нужно направить это «что-то» во вполне конкретное русло, показать – вот оно, то, что тебе нужно, то, чего тебе не хватает. Говоря словами самого автора – «опредметить нужду». Внушить это широким людским массам, заразить их и заставить подражать – значит использовать давно выявленные и работающие механизмы психологии масс. В качестве примера можно привести высокую популярность В.В.Путина среди населения нашей страны. В 1999, на фоне всеобщего недоверия к власти, его вывели, позиционируя как человека, который станет решительным лидером и все изменит к лучшему. Как того политика, которого нам так не хватало на тот момент. Когда он стал президентом, то стало активно использоваться внушение, что с его приходом положение в стране действительно улучшилось. И, хотя по реальным фактам изменений практически не было, внушение работало четко. Народ поверил, стало работать заражение. Т.е. сформировались огромные массы людей, убежденные в том, что всё лучшее в России связано с В.В. Путиным. Пошло подражание. Думать по-другому стало как-то даже не прилично – и это не смотря на официальные факты, подтверждающие, что никаких феноменальных изменений за время правления В.В.Путина не произошло и Россия, как жила, так и живет за счет продажи своих природных ресурсов, причем львиная доля полученных денег до населения просто напросто не доходит. На думских выборах 2 декабря 2007 года президент возглавил предвыборный список Единой России, объявив, что полностью поддерживает эту партию. Рейтинг Единой России, и до того высокий, вырос еще, и, по результатам выборов, партия получила две трети депутатских кресел.

Мы считаем, что эмоциональный подход к механизмам рекламы, выделенный Д.В. Ольшанским, основан на исследованиях основоположников психологии масс, что подтверждается в современной жизнью и, следовательно, вполне оправдан.

Помимо вышеуказанного, в рекламе может применяться еще ряд психологических механизмов. Рассмотрим самые распространенные из них.

Гипноз. В психологии классический гипноз рассматривается как форма искусственно вызываемого сна и предполагает три стадии, характеризующие его глубину – сонливость, каталепсию и сомнабулизм. В наше же время понятие гипноза трактуется предельно широко. Но зачастую сводится к состоянию повышенной внушаемости, а форма сна является лишь самой высшей, конечной стадией гипноза. Эффективность гипнотических воздействий зависит от большого числа сложных контролируемых факторов и требует больших материальных затрат, в то время как обычная реклама зачастую дает такой же эффект.

Убеждение. В противовес внушению, убеждение основано на рациональном мышлении. Базируется на информации о товаре, сравнении его достоинств и недостатков с другими товарами, преувеличения, вопросах и ответах, демонстрации универсального торгового предложения. Используется все, что так или иначе логически объясняет превосходство рекламируемого товара/услуги, пусть даже зачастую это и обман. Часто это можно встретить и на современных выборах – мы читаем биографию кандидата, где расписывается какой он хороший и умный, но ни слова о темных сторонах его жизни. Но о них мы можем узнать из брошюрки, выпущенной его оппонентом, с целью «утопить» противника. И это тоже убеждение. Реклама социального проекта, цель которого – при-

влечь людей к спорту, расскажет нам о плюсах спортивного образа жизни, но вряд ли мы там что-нибудь услышим о травмах. И наоборот, реклама против курения сгустит краски о вреде никотина.

Имидж. Основу воздействия имиджа составляют социально психологические переменные, в частности понятие престижа, но многие авторы включают в понятие имиджа и психофизиологические характеристики, такие как ощущение цвета, звука, восприятие формы. Один из основных моментов в современной политической рекламе. У каждого политического лидера свой имидж, составленный с учетом той части электората, на которую он нацелен. Имидж играет огромную роль не только в политической, но и во всей социальной рекламе. Так, в проекте направленном против курения, создается отрицательный имидж курящего человека и, в противовес ему, положительный – некурящего. Табачные компании, в свою очередь стремятся создать положительный имидж человека, курящего сигареты их марки. Самый яркий пример – Ковбой Марльборо. Этой рекламе удалось добиться свой цели – создать очень притягательный образ, которому хочется подражать. И этот образ оказался в сто крат сильнее, чем рациональные воззвания к курящим, печатающимся на пачках сигарет: «Минзрав предупреждает: Курение вредит вашему здоровью». Если бы был создан образ некурящего человека, более харизматичный и сильный, чем Ковбой Марльборо, то, возможно, меньше людей начало бы курить.

По сути, от степени убедительности полученного имиджа и массовости его внедрения и зависит результат проекта, какой бы нее была его цель – заставить человека закурить или, наоборот, отказаться от сигарет.

Механизм «ореола». Подразумевается использование специальных, привлекающих внимание приемов, если сам рекламируемый товар внимания не привлекает. Это может быть крутящийся предмет необычной формы или фотография полуобнаженной женщины, или вообще что-то необычное, бросающееся в глаза. Сюда также можно отнести и использование в рекламе известных людей. Но при использовании ореола существует серьезная опасность, что люди запомнят, то, что привлекло их внимание, но забудут рекламируемый товар. Особенно если между товаром и тем, что привлекает внимание, нет общего (например, женщина-фотомодель в рекламе строительной плитки).

Идентификация. В психологии рекламы идентификацией стали называть явление, когда потребитель мысленно ставит себя на место изображенного в рекламе персонажа и хочет походить на него. Престиж и идентификация тесно связаны друг с другом, хотя возможности идентификации шире. В качестве примера можно привести известную рекламу МММ, в которой показывали Лёню Голубкова, получающего дивиденды от своих вкладов и покупающего на них различные ценности: шубу, машину, квартиру. Главный герой выступал именно как образец для подражания. Как показала история, эта реклама оказалась более чем удачной.

Технология «25 кадра». На данный момент большинство ученых, как западных, так и отечественных, говорят, что это технология является всего лишь яркой мистификацией в области рекламы. Человек, как известно, способен видеть 24 сменяющихся кадра в секунда. Суть же этой технологии заключается в добавлении 25, который, по замыслу разработчиков, должен был избегать осознанного восприятия и напрямую влиять на принятие решений. Так американский исследователь Д. Вайкери вставлял во время просмотра фильма 25 кадр с текстом – призывом «ешьте поп-корн». Но специально созванная комиссия пришла к выводу о фиктивности этого метода. Позже сам Д. Вайкери сознался в фальсификации своих первых, якобы удачных, экспериментальных данных.

Метод рекламных шоу. Проводятся в течении довольно длительного времени,

в среднем от 5 до 30 минут. Презентация товара имеет ведущего, партнера или оппонента, эмоционально реагирующую аудиторию, а также целый ряд людей, якобы не заинтересованных: «независимых» наблюдателей и экспертов, «случайных» зрителей, выступающих, выражающих своё «личное мнение» и т.д. Сценически это напоминает «ток-шоу» Рекламирование товара происходит с использованием сравнений, направленных на выявление достоинств своего товара и недостатков с ним конкурирующих. В конце рекламного шоу, пока зритель находится под впечатлением увиденного, как правило, предлагается немедленно позвонить по телефону и купить товар – со скидкой и бесплатной доставкой.

Нейролингвистическое программирование. (НЛП). Отечественный исследователь А.Н. Лебедев-Любимов, опираясь на мнение практиков в области рекламы и маркетинга, считает, что возможности применения НЛП в традиционной коммерческой рекламе во многом преувеличены (5). Управление поведением человека может осуществляться в двух различных ситуациях. Первая из них, это когда человек добровольно и осознано подчиняется психологическому воздействию со стороны, например, в процессе психотерапевтического лечения. Вторая же ситуация подразумевает воздействие на человека против его воли, у него пытаются вызвать несвойственное ему желание – например, купить рекламируемый товар. И такое воздействие вызывает у человека негативную реакцию. Но даже уступая однажды более сильной воле, пишет А.Н. Лебедев-Любимов, человек позже сделает всё, чтобы не попасть под нежелательное влияние.

Неоднократно предпринимались попытки разработать модель структуры воздействия рекламы на потребителя. В частности, Лебедев-Любимов приводит следующую таблицу моделей структур психологического воздействия рекламы на потребителя:

	Формула структуры и этапов психологического воздействия рекламы на потребителя.	Расшифровка формулы психологического воздействия рекламы на потребителя.
1.	AIDA	Рекламное воздействие в соответствии с этой схемой всегда начинается с привлечения внимания., затем реклама должна вызвать интерес, потом желание и из всего этого должна возникнуть деятельность по приобретению товара.
2.	ACCA	Данная модель характеризуется тем, что сводит результаты рекламного воздействия к определенной аудитории, прошедшей через один из 4 этапов потребительского поведения: внимания, восприятия аргументов, убеждения и действия.
3.	DIBABA	Формула является аббревиатурой немецких названий шести этапов процесса продажи товара: 1)определение потребностей и желаний потенциальных покупателей. 2) отожествление потребительских нужд с предложением рекламы. 3)подталкивание покупателя к необходимым выводам о покупке, которые ассоциируются с его потребностями. 4) учет предполагаемой реакции покупателя. 5) вызов у покупателя желания приобрести товар. 6) создание благоприятной для покупки обстановки.
4.	DAGMAR	Согласно этой модели, акт покупки проходит 4 фазы. 1)узнавание марки товара 2) ассимиляция – осведомление адресата о качестве товара. 3) убеждение – психологическое предрасположение к покупке. 4) действие – совершение покупки адресатом рекламы. Эффект рекламы определяется приростом числа покупателей на каждой из указанных фаз.

Но все эти формулы имеют свои недостатки.

Так, в модели AIDA, не ясно, как взаимодействуют её элементы. Как привлечение внимания приводит к покупке товара? Здесь нет потребностей, памяти, эмоций, установок и т.д.

Модель ACCA была предложена позже. Помимо указанных выше, эта модель несет определенный недостаток, а именно недооценка роли потребностей в структуре рекламного воздействия и чрезмерная ориентация на механизм убеждения. Достоинство формулы в том, что в неё введен механизм принятия решений, механизм сравнений, пишет А. Н. Лебедев-Любимов.

Модель DIBABA была разработана в 1953 году немецким автором Г. Гольдманом. Её преимуществом является ориентация на потребности покупателя, понимание роли принятия решений, сравнения, осознанного выбора, использование законов мышления, введение «обратной связи» и понимание роли эмоций.

Модель DAGMAR отличается от других моделей исходной посылкой: совершение покупки определяется всеми основными элементами маркетинга, как то цена, товар, система распределения товара и стимулирования сбыта.

Приведенные выше модели нацелены, в первую очередь, на коммерческую рекламу. Но, наш взгляд, кое что оттуда может применятся и в социальной. Другое дело, что указанные модели, действительно излишни односторонни. AIDA очень упрощена и не отражает сути. Конечно реклама должна вызвать желание – но что для этого нужно сделать? Тоже самое можно сказать и про ACCA. Слишком упрощено.

А вот модель DIBABA является, на наш взгляд, наиболее полноценной из предложенных. Очень важно что здесь введен такой пункт как «определение потребностей и желаний потенциальных покупателей», т.е. рекламная деятельность осуществляется не наугад, а отталкиваясь от существующей необходимости. Но, при применении в социальной рекламе, этот пункт, на наш взгляд, стоит расширить. Не определение, а формирование потребностей и желаний людских масс – вот чем должна оперировать социальная реклама. По сути, она сама должна формировать людские массы – не желающие пить или курить, или желающие заниматься спортом, или проголосовать за определенного лидера, и т.д. Тогда отпадает необходимость в третьем пункте, т.к. «подталкивание покупателя к необходимым выводам о покупке, которые ассоциируются с его потребностями» должно быть задействовано в первом, при формировании.

Модель DAGMAR полностью нацелена на рациональное восприятие. Как результат здесь есть «убеждение – психологическое предрасположение к покупке», но нет и быть не может внушения, заражения и подражания. А без рассмотрения возможности воздействия на эмоциональную сферу модель становится несколько однобокой. Особенно это не подходит социальной рекламой, во многом опирающейся на психологию масс, и как следствие, эмоциональные методы воздействия.

Подводя итог, можно сказать, что из приведенных выше моделей наиболее подходящая для социальной рекламы является модель DIBABA.

На наш взгляд, важнейшим фактором разделения рекламы является её направленность. Воздействие на сознание и рациональное мышление (когнитивный компонент) и воздействующих на эмоциональную сферу человека (эмоциональный компонент).

Когнитивный компонент. Его использование оправдано при работе со взрослой и образованной частью населения. Когда реклама рассчитана на каждого отдельного зрителя как на отдельную личность. Основной механизм

здесь – убеждение. Целью убеждения является логическое доказательство важности приобретения предлагаемых товаров или услуг.

Эмоциональный компонент. Его использование оправдано при работе с молодежью и мало образованной частью населения. Считается, что женщины более эмоциональны, чем мужчины. Если упор рекламы сделан на массового зрителя, на человека в толпе, то лучший результат принесет использования механизмов эмоционального воздействия. При преобладании эмоционального компонента основное внимание акцентируется на эмоциональной привлекательности. Главными механизмами рекламного воздействия в данном случае являются идентификация, внушение, заражение и подражание.

В современной рекламе необходимо как совмещать когнитивное, эмоциональное и поведенческое воздействие, так и использовать их по отдельности, в зависимости от того, на кого они направлены. Два основных типа – воздействующих на сознание и рациональное мышление и воздействующих на эмоциональную сферу человека. Мы считаем, что социальная реклама должна больше упираться на эмоциональное воздействие, чем рациональное. Причина в том, что цель социальной рекламы воздействие на большие людские массы, формирование из них новых, с определенными взглядами и убеждениями. И здесь уже вступают в силу закон психологии масс, в том числе и эмоциональное воздействие. Этот вывод подтверждается примерами. Так, кампании, нацеленные на эмоциональное воздействие (Выборы Ельцина в 1996 г. – «голосуй не умом, а сердцем», рейтинг Путина в наши дни) возымели успех. А кампания, направленная против курения, не добилась своей цели, не смотря на обилие показанных фактов, указывающих на тяжкие последствия для курильщиков – т.е. именно рациональное убеждение.

Само собой, сказанное выше не подразумевает полного исключения когнитивного компонента в социальной рекламе. Это всего лишь расстановка приоритетов.

Литература

1. *Мокшанцев Р.И. Психология рекламы. – М.: Новосибирск: «Инфра – М», 2000.*
2. *Д.В. Ольшанский. «Психология масс». Питер 2001.*
3. *Лебон. Г. Психология народов и масс. http://lib.ru/POLITOLOG/LEBON/psihologia.txt Глава вторая. Непосредственные факторы мнении толпы.*
4. *Тард Г . Законы подражания. – СПб., 1992.*
5. *Лебедев-Любимов А.Н. Психология рекламы. – СПб.: Питер, 2006.*

Сведения об авторе

Колпачёв Максим Викторович – аспирант кафедры прикладной психологии и педагогики СКСИ . Сфера научных интересов – психология в рекламе, социальная реклама. Автор 6 научных статей.

* * *

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЭТНИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ, СПОСОБЫ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ

А.М. Васильев,
Н.Н. Назаренко

Этнический конфликт является одним из самых распространенных видов социальных конфликтов, сопровождающих всю историю человечества.

Под этническим конфликтом в науке понимают одну из форм отношений – конфронтацию между двумя или несколькими этносами (или между их отдельными представителями, между конкретными субэтническими элементами), характеризующуюся состоянием взаимных претензий, имеющую тенденцию к нарастанию противостояния вплоть до вооруженных столкновений, открытых войн. Они возникают, как правило, в многонациональном государстве и присутствуют в форме противостояния «группа – группа», «группа – государство» (2).

Чаще всего, этнические конфликты связаны со статусными или территориальными претензиями. В нашей стране доминирующей идеей таких конфликтов является идея суверенитета территории, народа или этнической группы. Первоначально такой конфликт носит характер борьбы за перераспределение власти между центральными органами государственной законодательной и исполнительной власти, центром и регионами. Значительную роль в этом конфликте играет проблема культурного самоопределения тех или иных национальных общностей, однако имеют место и другие многочисленные наслоения. В современной России этнические конфликты чаще всего носят политический характер, т.е остается актуальной борьба за обладание властью, материальными и духовными ценностями между коренным населением и мигрантами, между этническим большинством и меньшинством (3).

Этнические конфликты можно классифицировать по различным основаниям. Самой общей классификацией служит деление этнических конфликтов на два вида по особенностям противостоящих сторон:

1.Конфликты между этнической группой (группами) и государством. Примером могут служить события в Чечне, Абхазии или в Нагорном Карабахе, результатом чего явилось создание там самопровозглашенных и де-факто независимых государств при полном вытеснении из местных органов власти соответственно русских, грузин и азербайджанцев.

2.Конфликты между этническими группами (между ассоциациями групп). Примерами могут служить события еще советского времени в Фергане – погромы турок –месхетинцев узбеками или в Ошской области – столкновение киргизов и узбеков.

Эти два вида конфликтов ученые обобщенно называют межнациональными, понимая под ними любые противоборства между государствами и субгосударственными территориальными образованиями, причиной которых является необходимость защитить интересы и права соответствующих наций, народов или этносов.

Возможна классификация этнических конфликтов и по приоритетным целям, сформулированным организациями одной из сторон, а, следовательно, и по возможным последствиям для полиэтничного социума, в котором они развиваются. Исходя из этого выделяют следующие типы этнических конфликтов:

- социально-экономические – борьба за перераспределение части общественного продукта в сою пользу;

- культурно-языковые – защита родного языка и национальной культуры;

-территориально-статусные – борьба за изменение границ, повышение статуса и увеличение объема реальных прав и полномочий этноса;

- сепаратистские – борьба за выход из состава Федерации и образование собственного независимого государства.

В теории конфликтологии ученые также выделяют латентные(скрытее) конфликты и актуализированные (открытые) конфликты. Латентные конфликты могут существовать десятилетия и более и лишь в конкретных общественных условиях превращаются в открытые. Как правило, латентные конфликты не затрагивают непосредственной жизнедеятельности людей, и поэтому удержание конфликта в этой стадии также имеет определенную позитивную сторону, если отсутствует возможность разрешить конфликт.

По формам проявления этнические конфликты могут быть насильственными (депортация, геноцид, террор, погромы и массовые беспорядки) и ненасильственные (национальные движения, стихийные шествия, митинги, эмиграция. При этом насильственные могут быть локальными и широкомасштабными, предполагающие развернутые боевые действия сторон. К ненасильственным можно отнести политические (без применения физической силы), дипломатические, юридические, экономические и другие конфликты.

В зависимости от времени и интенсивности развития этнического конфликта можно выделить краткосрочные и долгосрочные, спонтанные, более интенсивные и менее интенсивные (5).

Этнические конфликты постоянно осложняют жизнь людей во всех уголках земного шара, поэтому для ученых важно определить, как они влияют на людей, каковы их причины, а также как они разрешаются и преодолеваются в современном обществе.

Среди причин этнических конфликтов в качестве главной следует обозначить территориальные проблемы и споры. Поскольку этносы – территориально организованные общности людей, поэтому любое посягательство на этническую территорию (истинное или мнимое) воспринимается как посягательство на само существование этноса.

Вторая важная причина таких конфликтов – борьба этносов за материальные ресурсы, среди которых важнейшими являются земля и недра. В случае возникновения подобной проблемы каждая из конфликтующих сторон стремиться обосновать свое естественное право на использование земли и природных ресурсов, и, как в случае с территориальными конфликтами, подобные «ресурсные» конфликты имеют тупиковый характер, и, как правило, разрешимы мирными средствами лишь на ранних стадиях своего развития.

Третья причина конфликтов на этнической почве заключается в том, что этнический конфликт представляет собой эффективный способ отвода социального взрыва в русло межнациональной борьбы. Поэтому можно предположить, что в том обществе, в том государственном образовании, где складываются предпосылки для различного рода экономических, социально-политических противостояний и конфликтов, особенно связанных с перераспределением власти и ресурсов, неизбежно возникнут межнациональные конфликты.

Причинами меэтнических конфликтов может стать также неравномерное протекание реформ (экономических, политических, социокультурных) в отдельных регионах. В таких случаях конфликты возможны между притязаниями этнических групп, с одной стороны, и реальными возможностями государства гарантировать права граждан, с другой.

Наиболее болезненны и эмоционально насыщенны конфликты, возникаю-

щие в результате ущемления ценности той или иной национальности. Ценностные конфликты могут иметь место в любой сфере жизнедеятельности общества. Более четко специфика ценностных межэтнических конфликтов проявляется в противоречиях, связанных с различиями в культуре, языке, религии и других социокультурных особенностях этносов.

На бытовом уровне могут возникать конфликты, вызванные социально-психологическими факторами – общей подсознательной неприязнью к представителям определенного этноса. В ходе длительного противоборства, какими бы ни были его причины, у конфликтующих этносов такая неприязнь по отношению друг другу приобретает массовой характер.

Какие бы причины ни лежали в основе того или иного конфликта, в своем развитии любой конфликт выражает чьи-то интересы и преследует определенные цели (порой не вполне осознаваемые его участниками). Выразителем этнических взглядов является не весь этнос, а лишь небольшая его часть, элитные группы, которые преследуют личные интересы (4).

В настоящее время существует определенная система направлений работы по разрешению этнических конфликтов, которая реализуется совместно несколькими социальными институтами. Рассмотрим их.

Поскольку истоком межнациональных конфликтов чаще всего выступает ущемленность, неравноправие родного языка определенной национальной группы, постольку необходимо обеспечение четкой конституционной защиты права каждой национальности на беспрепятственное развитие национального языка. Это является первым направлением работы по разрешению конфликтов на этнической почве. Необходимо учитывать, что многоплановое существование различных национальных групп приводит их к осознанному, а иногда и к неосознанному убеждению, что родной язык не только отличает данный народ от другого, не только служит средством общения людей одной национальности, но одновременно является основным условием и гарантом самого существования народа. Утрачивая свой язык, народ раньше или позже теряет черты самобытной этнической общности, растворяется в других народах, включенных в более обширные социокультурные общности нации. Поэтому всякое недоверие, недоброжелательное, пренебрежительное, а тем более запретительное отношение к их родному языку болезненно ощущается национальными группами. Именно поэтому в организации управленческого воздействия на возникновение межнациональных конфликтов первостепенное значение приобретает создание реальных, конституционно закрепленных условий для обеспечения подлинного равноправия любых языков, которыми хотели бы общаться граждане данной страны, принадлежащие к различным национальностям.

Вторым важнейшим направлением в работе по разрешению этнических конфликтов является создание реальных возможностей и условий для развития культуры всех национальных групп, существующих в стране. В этом смысле очень важное значение имеет активная деятельность культурно-просветительских обществ, пользующихся поддержкой не только соответствующих этнических групп, но и государственных и местных органов управления. Это является основным фактом, объединяющим людей в единую этническую общность.

Третьим направлением такой работы является обеспечение приоритета гражданских прав над этническими. Имеется ввиду гражданственность как комплекс прав и обязанностей, предоставляемых в соответствии с Конституцией каждому человеку, рассматриваемому в качестве гражданина страны, гарантированных и одинаковых для всех граж-

дан независимо от их этнической принадлежности.

Четвертым направлением управленческого воздействия на состояние и динамику этнических конфликтов является обеспечение четкой адресности всех принимаемых управленческих решений, затрагивающих так или иначе национальную сферу общественной жизни. Учитывая разнообразие тех или иных потребностей, важных для национальных меньшинств, следует создавать более благоприятные возможности для удовлетворения соответствующих запросов. Такая направленность управленческой деятельности будет способствовать обеспечению устойчивости, стабильности и целостности общества, а кроме того, если и не приведет к исключению полностью, то по крайней мере существенно ослабит вероятность межнациональных конфликтов.

Пятое направление управленческого воздействия на развитие этнических процессов, способное резко снизить уровень конфликтогенности в национальной сфере – формирование с детских лет культуры межнационального общения. Такая направленность управленческой деятельности в этой сфере требует существенного изменение содержания дошкольного, школьного и вузовского образования, а также организации культурных центров, занимающихся проблемами национальных отношений в молодежной среде (7).

Первые четыре направления работы по разрешению межнациональных конфликтов реализуют государственные органы управления посредством национальной политики, которая включает в себя обеспечение реального равноправия всех национальностей, проживающих на территории определенного государства, а также реализацию и защиту правового статуса национальных меньшинств. Осуществление пятого, наиболее важного направления под силу только системе образования. Именно образовательные учреждения, начиная с дошкольного и заканчивая студенческим возрастом, должны вести работу по формированию культуры межнационального общения у обучающихся. Это является важнейшим условием не только разрешения этнических конфликтов, но и, что самое главное, ведущим способом его преодоления.

Преодолеть межэтнический конфликт, на наш взгляд, поможет умение общаться с представителями других национальностей. По этому поводу достаточно много писал в своих научных работах В. А. Авксентьев. Так, в своей монографии ученый предлагает пять основных правил общения с лицами других национальностей, которые помогут достигнуть успеха при этническом взаимодействии. Рассмотрим их.

Первое правило: абстрагирование от национального фактора в межличностном общении, за исключением отдельных случаев, когда это является необходимым;

Второе правило: такт в общении с людьми другой национальности в оценке ритуалов, обычаев, традиций других этнических групп;

Третье правило: право на собственную точку зрения по любому мировоззренческому вопросу. Это право должно соблюдаться и сохраняться как одно из важнейших в демократическом обществе. Тем более это касается этнических взглядов, стереотипов, убеждений, эмоций, качеств, особенно таких, как патриотизм, национальная гордость;

Четвертое правило: наличие объема знаний при обсуждении этнических проблем, а также знаний об обрядах, ритуалах той этнической группы, в среде которой проживает человек, или с представителями которой чаще всего происходит общение;

Пятое правило: общение в любом коллективе должно происходить на языке, понятном всем участвующим в разгово-

ре. В многонациональном коллективе не допустимы даже короткие диалоги и реплики на родном языке, непонятном окружающим (1).

Таким образом, для преодоления конфликтов на национальной почве и достижения успеха в общении с представителями других национальностей необходимо волевое управление эмоциональной сферой своего поведения, а также создание обстановки уважения, дружелюбия и доверия к лицам иных национальностей.

Литература

1. Авксентьев А. В., Авксентьев В. А. Этнические проблемы современности и культура межнационального общения. Учебное пособие. – Ставрополь: СГПИ, 1993.

2. Бабосов Е. М. Конфликтология: Учеб. пособие для студентов вузов. – Мн.: ТетраСистемс, 2000.

3. Дмитриев А. В. Конфликтология: Учебное пособие.- М.: Гардарики, 2000.

4. Зеркин Д. П. Основы конфликтологии. : Курс лекций. (Серия «Учебники и учебные пособия»). Ростов-н \ Д: «Феникс», 1998.

5. Конфликтология. Серия «Учебники и учебные пособия».- Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000.

6. Социальная конфликтология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений \ Н. П. Дедов, А. В. Морозов, Е. Г. Сорокина, Т. Ф. Суслова \ Под ред. А. В. Морозова. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.

Сведения об авторах

Васильев Александр Михайлович – доцент кафедры теории и истории педагогики СГПИ, кандидат педагогических наук, 28 публикаций.

Назаренко Наталия Николаевна – аспирант СГПИ, 12 публикаций.

* * *

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ АНТИФАШИСТСКОГО КОМИТЕТА СОВЕТСКИХ ЖЕНЩИН (1941-1945 ГГ.).

Г.Н. Каменева

В современных условиях строительства российского правого государства исторический опыт общественно-политической работы в рамках идей гуманизма, пацифизма, отстаивания неотъемлемых прав человека заслуживает общественного и научного внимания. Наиболее крайние формы правового беспредела наблюдались во время вооружённых конфликтов и глобальных войн. Самой уничижительной правовой ситуацией XX века для российского народа явилась Великая Отечественная война 1941-1945 гг.

Оккупационная политика Германии на захваченных советских территориях продемонстрировала всю чудовищность фашисткой идеологии. Политика геноцида по отношению к советскому народу основывалась на фашистской теории «расового неравенства» и ставила целью истребление представителей «низшей расы». Она реализовывалась через конкретные программы, планы, многочисленные инструкции. Заранее были отработаны методики массовых расстрелов, использования газовых камер, так называемых «душегубок», применения газа «циклон» и печей крематориев в концентрационных лагерях смерти, налажена промышленная утилизация останков миллионов умерщвленных людей. Для использования преступных планов были подготовлены кадры профессиональных убийц.

Население оккупированных территорий страны ощутило на себе весь комплекс военных преступлений фашистов: убийство и жестокое обращение с гражданским населением; увод гражданского населения в рабство и для других целей; убийство и жестокое обращение с заложниками и военнопленными; расхищение общественной и частной собственности; бесцельное разрушение городов и селений; принудительная вербовка гражданской рабочей силы; принуждение присягать на верность враждебному государству; германизация оккупированной территории и многое другое (1). Российскому социуму потребовалась максимальная мобилизация всех жизненных ресурсов, чтобы выжить в условиях этой беспощадной и жестокой войны.

История войн свидетельствует, что победу одерживает та из сторон, которая имеет превосходство в военной мощи. Военная мощь – это совокупность экономического, социального, морально-политического, научно-технического и собственно военного потенциала. Но сами по себе потенциалы не могут стать решающей силой, не способны материализоваться, перерасти в факторы победы без соответствующих механизмов, социально-психологических условий. Одним из таких условий, пусковых механизмов реализации победы является поддержка народом целей войны. Если цели войны совпадают с интересами народа, то поддержка народа перерастает в активность населения и в тылу, и на фронте. Именно это условие обеспечивает консолидацию общества и рост народных инициатив, массовых патриотических подвигов.

Ярким примером проявления политической активности гражданского общества в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. явилась работа Антифашистского Комитета Советских женщин. Неутомимая общественная деятельность женщин сыграла большую роль в формировании морально-психологического климата в стране, была важным фактором ук-

репления единства армии и народа, являла собой опыт разоблачения идей фашизма на международном уровне.

Инициатива создания Антифашистского Комитета Советских женщин родилась в сентябре 1941 г. на Московском женском антифашистском митинге. Председателем Комитета была избрана Валентина Гризодубова, Герой Советского Союза, летчица. Среди активных членов комитета были: секретарь Всесоюзного Совета профсоюзов Клавдия Николаева, академик Лина Штерн, скульптор Вера Мухина, народная артистка СССР Валерия Барсова, стахановка Мария Симонжекова и другие женщины (2).

Целью Комитета было: установление тесных дружеских связей с зарубежными женскими организациями; освещение за рубежом жизни и борьбы советских женщин в условиях войны; активизация женщин зарубежных стран для создания единого фронта борьбы с фашизмом. Поставленные цели реализовывались путём массовых мероприятий – съездов-митингов, пленумов, пересылки литературных материалов, обращений к зарубежным женским организациям (3).

Всего за годы войны состоялось 4 съезда-митинга. Первый из них (7 августа 1941 г.) прошёл под девизом «создания единого фронта борьбы женщин всего мира против фашизма». Этот призыв нашёл отклик за рубежом, особенно в Англии. Здесь по всей стране прошла волна митингов солидарности, в адрес Комитета поступали послания и письма с многочисленными подписями.

Участницами 2-го съезда (10 мая 1942 г.) являлись в основном женщины-военнослужащие, рассказавшие о подвигах советских женщин на фронтах войны. Митинг вызвал ответную волну собраний женской общественности зарубежных стран, которые организовывали благотворительную помощь населению Советского Союза и сбор подарков для бойцов Красной Армии.

Актом солидарности с участницами 2-го съезда явились тысячи антифашистских митингов прошедших в стране и регионе. Так, только в Сталинграде осенью 1941 года было проведено 285 женских антифашистских митингов, на которых присутствовало 36 тысяч женщин (4). 13 августа 1942 г. в г. Орджоникидзе состоялся антифашистский митинг народов Северного Кавказа, в котором женщины приняли самое непосредственное участие. Их речи были наполнены чувствами патриотизма и веры в победу. Выступая, депутат Верховного Совета СССР Лидия Любченко сказала: «От имени казачек Северного Кавказа я призываю вас, бойцы Красной Армии: Ни шагу назад! Каждый из вас, находящийся на фронте, должен помнить, что отступая, он оставляет на мучение своих жён, детей, матерей, сестёр. Товарищи, силы советского народа огромны! Но нам нужно работать ещё лучше, ещё больше, установить железную дисциплину всюду и везде и дать Красной Армии всё необходимое для победы над врагом».

Доцент Северо-Осетинского педагогического института Оли Туаева призывала: «Женщины-горянки! Грудью встанем на защиту нашей Родины. Наш долг ухаживать за ранеными и больными бойцами, строить оборонительные рубежи, образцово убрать урожай, дать фронту возможно больше оружия и боеприпасов, овладеть военными специальностями. Сделаем всё, что в наших силах, чтобы враг был остановлен. Здесь на Кавказе он должен найти свою гибель. Больше выдержки, организованности, дисциплины» (5).

Сегодня, нередко можно услышать мнение о якобы показушном, назидательном патриотизме советских людей, что выступления представителей общественности военных лет были чрезмерно пафосными. Однако, как показывают социологические опросы представителей тыла Северного Кавказа, для подавляющей части населения подобные призывы были искренними, вызывали единодушие, становились смыслом жиз-

ни. И именно в этом была сила советского народа.

Антифашистские митинги состоялись практически во всех населённых пунктах региона: 26 августа 1941 г. – в г. Грозном, 1 сентября – в Махачкале, 19 декабря – в г. Сочи (6). Женщины региона приняли самое активное участие и в деятельности Комитета. Среди делегаток 2-го съезда советских женщин была ставропольчанка Н. Сергеева, рассказавшая о том широком отклике, который вызвал призыв ставропольских трактористок о всесоюзном социалистическом соревновании (7).

3-й съезд (11 апреля 1943 г.) открыли матери и жёны фронтовиков, которые обратились к женщинам мира с призывом «всеми силами помогать армиям, борющимся против немецко-фашистских войск, населению освобождённых народов». В результате, многочисленные организации мира брали на себя конкретные обязательства о различных формах помощи советскому государству. 4-й съезд (20 августа 1944 г.) ставил целью продемонстрировать героические усилия советских женщин в тылу и на фронте. Его участницы призвали население оккупированных стран включиться в вооруженную борьбу против немецких захватчиков, помогать Красной Армии и союзным войскам для приближения Победы над общим врагом.

Участница 4-го съезда и международного женского конгресса – ставропольчанка Е.Д. Бершанская, командир 46 гвардейского ночного женского бомбардировочного авиаполка, рассказала делегаткам о подвигах своих однополчанок, значительная часть из которых являлись уроженками Северного Кавказа. Обращаясь к женщинам мира на Парижском конгрессе, она сказала: «Близится последний решающий час боя, и в этот последний час мы должны напрячь всю свою силу, всю волю в борьбе за победу. Где бы вы ни были, в тылу или на фронте, помните, что от вас зависит приближение этого часа» (8).

За время войны Комитет направил зарубежным организациям свыше 50 тысяч статей, 200 фотовыставок и других материалов. Так, на выставке «В защиту детей от фашистского варварства» женщинами было собрано несколько сот документов и фотографий: заживо сожжённых, замученных, изувеченных детей – обвинительный акт германскому фашизму. Фотографии запечатлели, как фашисты бомбят родильные дома, жгут детские сады и школы. На отдельном стенде были представлены больничные листы детей, пострадавших от рук фашистов. Среди диагнозов значилось: открытый перелом черепа, сквозное огнестрельное ранение лица, перелом обеих челюстей и др. Эта потрясающая документальная выставка вызывала негодование, взывала к мести (9).

Деятельность советских женщин привела к началу обмена женскими делегациями зарубежных стран. Комитет являлся одним из инициаторов созыва Международного женского конгресса, создавшего 1 декабря 1945 г. в Париже Международную демократическую федерацию женщин (10).

Социальная и общественная работа женщин, в основе которой лежал дух взаимопомощи, подкреплённый высоким патриотическим подъёмом, помогла народу преодолеть все тяготы и лишения военного времени. Деятельность антифашистских комитетов показала возросшую политическую сознательность женщин, их важную мобилизующую роль среди населения и мировой женской общественности в борьбе с фашизмом. Работа Комитета Советских женщин показательный пример влияния общественных организаций на массовое сознание.

В современных условиях, опыт работы общественных организаций военных лет может использоваться для регулирования преобразовательных процессов. Не утратили своей актуальности такие формы работы как съезды, митинги, собрания, фотовыставки, акции благотворительной

помощи пострадавшим в зонах военных конфликтов, переписка с зарубежными миротворческими организациями, широкое освещение в СМИ инициатив гражданского общества в рамках идей гуманизма. Именно пропаганда позитивных общественных движений будет способствовать формированию здорового морально-психологического климата и духовному возрождению нации.

Примечания

1. См.: Преступные цели – преступные средства. Док. об окуп. пол. фаш. Германии на тер. СССР (1941-1944 гг.). М. 1968; ЦАМО, ф. 32, оп. 11302, д. 153. Материалы о зверствах и насилиях немецко-фашистских захватчиков на оккупированных территориях Северного Кавказа; Ставрополье в период немецко-фашистской оккупации (август 1942 – январь 1943 г): Сб. док и мат. Ставрополь. 2000 и др.

2. ГАРФ, ф. 7928 оп. 1, 4, л. 94.

3. ГАРФ, ф. 7928 , оп. 2, д. 52, л. 89.

4. ГАРФ, ф. 7928, оп. 2, д. 4, л. 89.

5. Отстоим Северный Кавказ. Обращение антифашистского митинга представителей трудящихся Северного Кавказа и народов Северного Кавказа: Сб. док. и мат. М. 1942.; Информационный материал антифашистского комитета Советских женщин: Сб. док и мат. М. 1976.

6. Народный подвиг в битве за Кавказ. М. 1981, с. 287.

7. ГАРФ, ф. 7928, оп. 2, д. 4, л. 110.

8. ГАРФ, ф. 7928, оп. 1, д. 4, л. 30; оп. 2, д. 52, л. 14-16.

9. ГАРФ, ф. 7928, оп. 2, д. 4, л. 98.

10. Великая Отечественная война 1941-1945 гг. Энциклопедия. Ред. М.М. Козлов. М. 1985, с. 55.

Сведения об авторе

Каменева Галина Николаевна – кандидат исторических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин Ставропольского государственного педагогического института. Научное направление: гендерная история. Имеет более 30 научных публикаций.

* * *

ДЕТИ И ПОДРОСТКИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (НА МАТЕРИАЛАХ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ)

Т.С. Овчаренко,
Е.Г. Пономарев

Тема «Дети и Великая Отечественная война» в научной литературе не является новой. Исследователи в разных аспектах пытаются воссоздать самые драматические страницы нашей истории, в контексте которых особенно остро и по человечески больно воспринимаются трагедии миллионов детей.

Фактор войны оказал существенное, в большинстве случаев решающее влияние на всю жизнь общества, в том числе - психологию, мироощущение и ментальность людей. Особенно трагически война отразилась в судьбах детей. Война лишила их родных и близких людей, дома, заботы родителей, сделала сиротами, оставив один на один с суровой действительности. Они гибли от бомбежек и голодной смерти, становились физическими инвалидами, через всю жизнь неся незаживающие моральные раны.

Война принесла не сравнимые ни с чем человеческие страдания, отразившись в судьбах миллионов маленьких граждан огромной страны. Детей насильственно, как и взрослых, в основном, женщин угоняли в Германию. В рабство попало 4.978.000 советских граждан (1). Из Ставропольского края фашисты отправили на каторжные работы в Германию 4 эшелона детей и подростков возраста 14-17 лет. Наравне со взрослыми дети и подростки работали на военных заводах по 12 часов в сутки подряд, некоторые умирали от обморожения и непосильного труда, становились инвалидами (2).

Фашистская идеология «высшей» арийской расы и «низших», обреченных на рабство и уничтожение, не предусматривала каких-либо скидок и послаблений в зависимости от пола и возраста. Поэтому за нарушение «нового порядка», малейшее ослушание и даже невинные детские шалости несовершеннолетние представители славян и народов Северного Кавказа наказывались жесточайшим образом наряду со взрослыми, вплоть до пыток и физической расправы.

На оккупированных территориях детей расстреливали вместе с родителями, заживо сжигали в домах, уничтожали в душегубках. Их пытали, хоронили заживо, бросали в тюрьмы, концентрационные лагеря, над ними производили различные опыты. Детей уничтожали самыми изощренными и особо мучительными способами. По неполным данным, в Ставропольском крае фашисты расстреляли свыше 2 тыс. детей школьного возраста. В Ставрополе было расстреляно около 100, в Георгиевске – 117. Учительница Надеждинской неполной средней школы Подольская Б.Я. в период оккупации была расстреляна с тремя своими малолетними детьми (3).

Великие гуманистические традиции отечественной культуры во всей полноте проявились в суровые годы войны. Советское государство, руководители разных уровней, военные и простые люди делали все от них зависящее, что бы хоть как-то облегчить существование детей в годы войны.

Государство и общество делали все возможное ради спасения подрастающего поколения. В первую очередь было обращено внимание на эвакуацию детей вглубь страны. Масштабы эвакуации с первых дней войны были огромны. Со-

гласно докладной записки Совета Народных Комиссаров РСФСР от 18 декабря 1941 года, было эвакуировано, по неполным данным, 255 620 детей (4). Эвакуировались воспитанники детских садов и детских домов, учащиеся школ-интернатов. Наибольшее число детей приняли союзные и автономные республики и области, расположенные в восточной части страны. К сожалению, масштабы и спешность эвакуации вели к неорганизованности, порою халатности и безответственности со стороны ее организаторов. Нередко дети уезжали одни без сопровождающих. Многие оказались в местах эвакуации без родителей, близких, затерявшись не только на период войны, но и на долгие десятилетия (об этом свидетельствуют многочисленные факты). Благодаря проведенным мероприятиям миллионы детей были спасены от фашистского рабства, а большинству из них просто спасли жизнь.

Докладная записка уполномоченного Народного Комиссариата просвещения РСФСР, заведующего отделом народного образования Орджоникидзевского (название края в годы войны) крайисполкома Н.Н.Щепина наркому просвещения РСФСР В.П. Потемкину и председателю Орджоникидзевского крайисполкома В.А. Шадрину об эвакуации детских учреждений с территории Северного Кавказа от 25 ноября 1942 г. дает достаточное представление о характере, трудностях и недостатках ее проведения. Эвакуация шла через г.Красноводск в республики Средней Азии, Казахскую ССР и Сибирь из Ростовской области, Краснодарского и Орджоникидзевского краев, Кабардино-Балкарской, Северо-Осетинской Чечено-Ингушской АССР. Всего эвакуировалось 98 детских домов общей численностью 13 356 человек. Этим занимался уполномоченный комитета эвакуации Государственного комитета обороны и зав. отделом народного образования края Н.Н. Щепин. Из 36 детских домов и 7 спецшкол Орджоникидзевского края через Красноводск эвакуировались 26 детских домов, 1 детский приемник, 4 спецшколы. Многим пришлось идти пешком до Махачкалы (600-900 км), погрузив продукты и вещи на подводы и трактора. Кроме того, детские дома края выгнали рабочий скот, коров и трактора, сдав их Наркомпросу Дагестанской АССР. По пути следования на всех пунктах питания детей кормили один раз в сутки горячей пищей. Практически все детские дома во время эвакуации ощущали острую финансовую нужду, большие материальные трудности и отсутствие элементарных бытовых условий жизни. Полностью погибло имущество тех, кто не успел или не смог эвакуироваться. Драматично сложилась судьба Изобильненского, Черкесского и Буденновского детских домов (особенно последнего – по вине директора, которая в момент эвакуации бросила детдом на произвол судьбы) (5). Подобная ситуация складывалась, практически, повсеместно, поэтому власть, анализируя происходящее и извлекая уроки, предпринимала действенные меры.

Проблемой государственного масштаба стала судьба детей, оставшихся без родителей. С первых дней войны заботу о сиротах брали на себя простые люди, оказавшиеся в трудную минуту рядом с ними. Распространенным явлением стало принятие несовершеннолетних, оставшихся из-за войны без собственной семьи и родителей, в чужую семью. Местные власти, по возможности, оказывали помощь в устройстве детей-сирот или потерявших родителей, стремились не допустить распространения безнадзорности и беспризорности.

Однако этого было недостаточно, нужна была государственная программа по решению данной проблемы. С 1941 года разрабатывались проекты постановлений и даже закона по вопросам патронирования, усыновления детей-сирот, заклю-

чения и перезаключения договоров с семьями (6: С.136.). Сложившаяся тяжелая военно-политическая обстановка в первые месяцы войны не позволила завершить создание правовой базы по устройству детей-сирот. Лишь спустя некоторое время, 23 января 1942 года, руководство страны приняло специальное постановление «Об устройстве детей, оставшихся без родителей» (7).

В данном постановлении рассматривался целый комплекс вопросов, касающихся детей, оставшихся без родителей. Прежде всего, обеспечение устройства детей, оставшихся сиротами или потерявших родителей при переезде в другую местность, не допуская оставления детей безнадзорными, возлагалось на местные органы власти. В 12 пунктах постановления излагались конкретные меры решения данной проблемы. Среди них: создание при исполкомах краевых, областных, городских, районных Советов депутатов трудящихся комиссий по устройству детей, оставшихся без родителей; обеспечение НКВД СССР выявления всех безнадзорных детей в возрасте до 15 лет и размещения их в приемниках-распределителях; направление детей до 14 лет в соответствующие учреждения народного образования; определение на патронирование; обучение детей от 14 лет и старше в школах ФЗО, ремесленных и железнодорожных училищах; трудоустройство детей старше 14 лет на работу в промышленности или сельском хозяйстве. Государство поручало местным органам и ведомствам оказывать материальную и финансовую поддержку семьям, принявшим на патронат (воспитание) детей, приемникам-распределителям; разрешало выделить в пределах утвержденных штатов в краевых и областных органов НКВД специальных работников по борьбе с детской безнадзорностью. «В целях оказания помощи родителям и родственникам в отыскивании отставших от них детей» органы НКВД СССР были обязаны «создать центральный справочный адресный детский стол, а также справочно-адресные детские столы при областных и краевых управлениях НКВД, городских отделах и районных отделениях НКВД» (8).

Однако в последовавшем 25 сентября 1942 года постановлении СНК РСФСР «О выполнении постановления СНК СССР №75 от 23 января 1942 года «Об устройстве детей, оставшихся без родителей» отмечалось его неудовлетворительное выполнение в большинстве областей, краев и автономных республик (9).

Отсутствие архивных документов в ГАСК и ГАНИСК за 1942 год (причины: в период эвакуации была уничтожена текущая документация местных органов власти и управления ведомствами; оккупация края) не позволяют проследить выполнение указанного постановления на Ставрополье.

Несмотря на сосредоточение материально-финансовых и людских ресурсов для обеспечения обороноспособности страны и отражения агрессии, государственная власть, даже в самые тяжелые периоды отступления Красной армии и критического положения на фронтах, не оставляла детей «на произвол судьбы» и последовательно старалась облегчить их участь.

После освобождения края от немецко-фашистских оккупантов краевые, городские и районные органы власти, отделы народного образования, занявшись ликвидацией последствий оккупации, в первую, очередь обратили внимание на устройство детей в школы, сирот – в детские дома, борьбу с безнадзорностью и беспризорностью (10).

Одним из приоритетных направлений, даже в военное время, являлось выполнение закона о всеобщем обязательном обучении. СНК РСФСР 14 июля 1943 г. принял постановление «Об утверждении инструкции об организации учета детей и подростков в возрасте от 8 до 15 лет и о порядке вы-

полнения закона о всеобщем обязательном обучении» (11).

Советские и партийные органы, городские и районные отделы образования Ставропольского края сумели мобилизовать население на восстановление разрушенных зданий школ, ремонт оборудования и всего того, что требовалось для обучения детей. Для этого использовались не только возможности государства, но и бесплатный добровольный труд тысяч ставропольцев и их личные средства и пожертвования. В результате проделанной работы в городах и районах края по осуществлению всеобуча к началу 1943-1944 учебного года открылось 1 409 школ с общим контингентом – 168 400 учащихся (12). Однако в течение учебного года численность школьников существенно сократилась. Сложившаяся ситуация была вызвана многими причинами. Немецко-фашистская оккупация, последствия «нового порядка», отсутствие занятий в школах в течение нескольких месяцев, постоянная смертельная опасность, трагедии, страдания и многое другое не могли не сказаться отрицательно на изменении психики и поведении детей. Прежние нравственные ценности, авторитеты, жизненные ориентиры претерпели коренные изменения. Ходить каждый день в школу, быть прилежным и дисциплинированным, учить уроки и совершать многие другие, естественные прежде, поступки оказались для многих детей и подростков сложными в новых условиях. Они прогуливали занятия, хулиганили, а нередко переставали посещать школу вообще. Кроме того, значительная часть отсева учащихся объясняется неудовлетворительной работой отделов народного образования, местных органов власти и коллективов школ городов и районов края. Дети, оставившие школу, как правило, пополняли ряды безнадзорных и беспризорных, совершали противоправные действия, задерживались работниками милиции (13).

Сложившаяся обстановка требовала не только действенных практических мер по оказанию помощи детям, оставшимся без родителей, со стороны органов власти, ведомств и общественности по улучшению организации патронирования, опеки, усыновлению, трудоустройству, но и созданию для этого необходимой правовой базы. Особенно было обращено внимание на усыновление детей, лишившихся родителей. Президиум Верховного Совета СССР принял Указ «Об усыновлении» (8 сентября 1943 г.), согласно которому можно было присвоить усыновленному фамилию и отчество усыновителя, записать в качестве родителя. Так создавался правовой механизм вхождения ребенка в приемную семью, что способствовало распространению повсеместной практики усыновления детей-сирот (14).

В Ставропольском крае, в рамках выполнения постановления СНК СССР и ЦК ВКП (б) от 21 августа 1943 г. «О неотложных делах по восстановлению хозяйства в районах, освобожденных от немецко-фашистской оккупации», были проведены мероприятия по организации обучения и воспитания детей воинов Красной Армии, партизан, а также детей-сирот, родители которых погибли, сражаясь на фронтах Великой Отечественной войны, во время бомбежек и в период немецко-фашистской оккупации. Были дополнительно открыты специальные училища, детские дома и приемники-распределители для детей и подростков в городах и районах края, о чем докладывало руководство края секретарю ЦК ВКП (б) Маленкову Г.М., председателю Госплана СССР Вознесенскому Н.А., зав. орготделом ЦК ВКП (б) Шамбергу М.П. (15).

Спустя десятилетия изучение периодической печати военных лет позволяет увидеть непосредственное участие об-

щественности Ставрополья в оказании всесторонней помощи детям фронтовиков, пострадавшим в период фашистской оккупации, сиротам. В городах и районах проводились различные акции в поддержку детей: создавались фонды по оказанию материальной помощи; открывались детские дома; проявлялась забота об учебе детей и подростков; проводились антифашистские митинги и др. (16).

Особое внимание краевое руководство уделило организации Суворовского военного училища в г. Ставрополе. В центре города было отведено здание на 500 человек, обустроены классы, общежития и столовая. Училище укомплектовали офицерским, сержантским и вольнонаемным составом. Отбором контингента учащихся в городах и районах края занимались специальные комиссии под председательством руководителей городских и районных комитетов ВКП (б), в их состав вошли горрайвоенкомы, секретари горрайкомов комсомола, заведующие отделами здравоохранения и заведующие отделами народного образования. Прием воспитанников в Ставропольское Суворовское военное училище началось с 15 ноября 1943 г. (17). Подобные училища открывались во многих крупных городах страны. Роль и значение Суворовских военных училищ в воспитании детей и подростков, лишившихся родителей, в годы Великой Отечественной войны огромна. Тысячи мальчиков и юношей не только получили образование, но и хорошее воспитание, многие из которых в будущем принесли славу нашему Отечеству, как на военном поприще, так и в созидательном труде, науке, спорте и др.

Важным аспектом, не получившим, по ряду причин, достаточное освещение в научной литературе, является проблема борьбы с беспризорностью и безнадзорностью, преодоления детской преступности в военные годы. Исследователями чаще всего рассматривались мелкое хулиганство и незначительные преступления детей в возрасте от 11 до 16 лет. В основном это касалось беспризорных, не имевших родителей или длительное время живших без них и не имевших определенного места жительства. Кроме того, задержанных за хулиганство, мелкие кражи и другие незначительные преступления, когда нецелесообразно было возбуждать уголовные дела, а также воспитанников детских домов, систематически нарушавших внутренний распорядок и дезорганизовывавших нормальную постановку обучения и воспитания в детском доме. Всех их приравнивали к категории правонарушителей (18).

Однако масштабы беспризорности и безнадзорности детей в годы войны были настолько велики, что потребовалась политическая воля государства по предотвращению этого явления. СНК СССР 15 июня 1943 года принял постановление «Об усилении мер борьбы с детской беспризорностью, безнадзорностью и хулиганством». Согласно этому постановлению, в дополнение к трудовым колониям, предназначенным для содержания осужденных судами детей и подростков, организовывались трудовые воспитательные колонии для беспризорных и безнадзорных детей, а также детей и подростков, неоднократно замеченных в хулиганстве и незначительных преступлениях (19).

Архивные источники подтверждают, что сложившаяся ситуация с хулиганством и преступностью детей и подростков на Ставрополье вызывала озабоченность местных органов власти и различных ведомств. Краевой отдел народного образования отмечал дисциплинарные нарушения, совершенные детьми и подростками, а также констатировал факты задержания работниками милиции учащихся «за хулиганство в кинотеатрах; за катание на санях и коньках; за появление на рынке и продажу молока, макухи, продуктов, водки, вина, одежды»

(20). Указанные правонарушения неравнозначны по своему характеру и степени тяжести. Чаще всего они были вызваны трудностями и лишениями военного времени: потерей детьми родителей; заброшенностью многих детей и подростков из-за крайней занятости матерей, взваливших на свои плечи тяжелый труд на производстве и сельском хозяйстве, так как значительная часть мужского населения находилась на фронте; нехваткой продовольствия и т.д.

В докладной записке прокуратуры Ставропольского края от 8 февраля 1944 г. на имя секретаря крайкома ВКП (б) Суслова констатировался рост преступлений, совершаемых детьми и подростками в возрасте от 12 до 16 лет. Отмечались неудовлетворительная организация воспитательной работы в учебных заведениях и недостаточный контроль со стороны родителей. Обращалось внимание на то, что педагогам, школьным организациям, общественности необходимо усилить работу с детьми во внеучебное время, когда они, практически, предоставлялись сами себе и, как свидетельствуют факты, вовлекались в преступную среду. По данным, приведенным в докладной записке краевой прокуратуры, во втором полугодии 1943 г. к уголовной ответственности было привлечено 152 несовершеннолетних. Из 101 уголовного дела, расследованного прокуратурой, в 28 случаях инициаторами и организаторами преступлений, совершенных детьми, являлись взрослые. Наиболее распространенными преступлениями были кражи и грабежи – 97 (из 152). Кроме того, к числу совершенных тяжких детских и подростковых преступлений относились дезертирство из школ ФЗО – 23, убийства и причинение телесных повреждений – 19 и др. (21).

Детская беспризорность, безнадзорность и преступность приобретали угрожающие масштабы, что вызывало беспокойство и необходимость принятия экстренных мер со стороны краевых, городских, районных и местных органов власти, соответствующих ведомств, прокуратуры и НКВД. Одним из средств борьбы с детской преступностью стало изолирование их от криминальной среды, ликвидация бродяжничества и контроль за условиями проживания, воспитания и обучения, что давало положительные результаты.

По данным УНКВД Ставропольского края за период 1943 г. (после оккупации) и января-февраля 1944 г. по краю было «собрано» 3 265 беспризорных детей. Они направлялись в приемники-распределители, в различные детские учреждения и трудоустраивались. Вместе с тем, работа по организации и созданию условий проживания, быта и труда детей и подростков руководителями ведомств, учебных заведений, учреждений и общественных организаций велась крайне формально и неудовлетворительно (22). В качестве отрицательного примера приведем работу Минераловодского отдела НКВД. Как правило, основным местом скопления беспризорных стали железнодорожные вокзалы. В г. Минеральные Воды ежедневно находилось на вокзале до 30-40 детей. Работники железнодорожной и районной милиции усаживали их на проходящие поезда и отправляли за пределы края, освобождаясь подобным образом от беспризорных и, соответственно, необходимости решения их проблем (23).

Неблагополучная обстановка складывалась в г. Ставрополе. В январе-феврале 1944 г. было задержано 46 беспризорных, 139 безнадзорных (из них 47 учащихся), 4 подкинутых, всего – 190 детей (24).

В документах УНКВД Ставропольского края, направленных руководству крайкома ВКП (б), приводились конкретные факты совершенных преступлений учащимися школ, ремесленных училищ и школ ФЗО. Наибольшее их количество приходилось на учащихся ремесленных

училищ и школ ФЗО, преимущественно проживавших вне общежития, на частных квартирах, а также детьми, не посещавшими школьные занятия и нетрудоустроенными. Приведенные статистические данные дают представление, насколько была сложной ситуация в городах и районах края с детской беспризорностью, безнадзорностью и преступностью. К уголовной ответственности было привлечено несовершеннолетних: 1943 год – 863 человека (беспризорных – 143, учащихся – 160, не учащихся – 560), из них арестовано – 649; январь-февраль 1944 года – 101 человек (беспризорных – 2, учащихся – 33, не учащихся – 66), из них арестовано 64. Характер и степень тяжести совершенных преступлений свидетельствует, что самыми распространенными были кражи с взломом (квартир, магазинов, парикмахерских, швейных мастерских) и кражи простые (одежды, домашней утвари, домашних животных и птицы). Дети и подростки были участниками самых тяжких преступлений – убийств. В наибольшей степени детской преступностью были поражены города Ставрополь – 33 проявления, Пятигорск – 56, Кисловодск – 64, Невинномысск – 59, Ессентуки – 47, Буденновск – 41, Георгиевск – 21, Егорлыкский район – 27, Ипатовский район – 20 (25).

Краевые власти, обеспокоенные сложившейся ситуацией, приняли 30 марта 1944 г. решение «О борьбе с детской беспризорностью и безнадзорностью», направленное на кардинальное изменение обстановки. Органами народного образования, милиции, общественными организациями были предприняты действенные меры: массовое изъятие беспризорных и безнадзорных на железнодорожных вокзалах и в местах их наибольшего скопления; направление их в детские дома, учебные учреждения и трудовые колонии; трудоустройство на промышленные предприятия и в сельское хозяйство и др. В городах Минеральные Воды, Ставрополе, Пятигорске, Невинномысске, районах края проводились «декадники» по борьбе с беспризорностью и безнадзорностью (26).

Принимавшиеся меры в определенной степени давали положительные результаты. Опыт, приобретенный в годы Великой Отечественной войны в борьбе с беспризорностью, безнадзорностью и детской преступностью в Ставропольском крае и в других районах страны, позволил преодолеть это социальное бедствие в послевоенные годы.

Несмотря на трудности военного времени, необходимость решения стратегической задачи – разгром фашистской Германии и спасение Отечества от разорения, а народа от порабощения, проблема защиты и сохранения подрастающего поколения являлась для советского государства и всего общества одной из главных.

Литература

1. Нюрнбергский процесс. М., 1957. Т.1. – С. 133.

2. ГАСК. Ф.Р. – 2174. Оп.2. Д.6. – Л. 50.

3. Там же, – Л. 40, 43.

4. Нечаева А.М. Россия и ее дети (ребенок, закон, государство) – М., 2000, – с. 133.

5. ГАСК.Ф.Р. – 1852. Оп.12. Д.33. – Л. 114-120.

6. Нечаева А.М. Указ.соч. – С. 136.

7. Народное образование в СССР: Общеобразовательная школа: Сб. док., 1917–1973. – М., 1974. – С. 353-354.

8. Там же.

9. Нечаева А.М. Указ.соч. – С. 136.

10. ГАСК. Ф.Р. – 2174.Оп.2. Д.6. – Л. 50-56.

11. Народное образование в СССР…. – С. 117-118.

12. ГАНИСК. Ф.1. Оп.2. Д.1024. – Л. 171.

13. Там же. Д.1023. – Л. 171.

14. Нечаева А.М. Указ.соч. – С. 137.

15. ГАСК. Ф.Р. – 1852. Оп.5. Д.68. – Л. 14, 31.

16. Ставропольская правда. 1943. 31

июля. С.3.; Пятигорская правда. 1943. 25 августа. С.2.; Там же. 29 августа. С.2.; Знамя ударника труда. 1943. 12 декабря. С.2.; Ставропольская правда. 1944. 29 июля. С.2. и др.

17. ГАСК. Оп.12. Д57.; Оп.5. Д.67.; Д.68. – Л. 4-5, 31.

18. Нечаева А.М. Указ.соч. – С. 141.

19. Нечаева А.М. Указ.соч. – С. 139.

20. ГАНИСК. Ф.1.Оп.2. Д.1023. – Л. 52.

21. Там же. Д.1026. – л. 66.

22. Там же. – Л. 161-162.

23. Там же. – Л. 163.

24. Там же. – Л. 162.

25. Там же. – Л. 160.

26. Там же. – Л. 163.

Сведения об авторах

Овчаренко Татьяна Семеновна, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и права Ставропольского государственного института. Сфера научных интересов: история отечественного образования. Автор более 30 научных публикаций, учебных и учебно-методических пособий

Пономарев Евгений Георгиевич – профессор, доктор юридических наук, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, заведующий кафедрой истории и права Ставропольского государственного педагогического института. Автор более 100 научных, научно-методических работ, в том числе 7 монографий, в области истории нормативно-правовой базы государственных институтов России, учреждений, общественно-политических движений и партий; истории права; педагогической антропологии и ювенального права.

* * *

ДЕТИ ГУБЕРНСКОГО ГОРОДА СТАВРОПОЛЯ: К ВОПРОСУ О ВОЗРАСТЕ КАК КАТЕГОРИИ СТРАТИФИКАЦИИ И МАРКЕРЕ СОСТОЯНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО СОЦИУМА В ПОСЛЕДНЕЙ ЧЕТВЕРТИ XIX ВЕКА

Э.Г. Колесникова

Детство сложный, самостоятельный период развития человека, сущность которого нельзя свести к понятию «социального питомника». Это особое социальное состояние или явление, находящееся в сложных функциональных связях с миром в целом. Включение исторической наукой, а именно такими ее направлениями, как историческая антропология, социальная и психологическая история, методология которых основана на антропологическом подходе, темы «детства» в свое исследовательское поле, способствовало приращению знаний об этом феномене.

Ряд историков предоставили доказательства того, что детство есть результат исторического завоевания человечества. Они аргументировали в своих работах положение о том, что все народы на определенных этапах «не знали» детства, а детский возраст воспринимали как анатомо-физиологическое состояние организма человека, специфика которого заключалась лишь в некотором физическом и умственном несовершенстве. Изменение отношения к ребенку и детству произошло в историческом контексте: это путь от ребенка как раба, которого можно было продать, к ребенку как цели патриархального брака; от ребенка – маленького взрослого – к ребенку как самостоятельной ценной в себе личности. Т.е. развиваясь, общество меняло отношение к феномену детства, что влияло на статус ребенка в обществе, превращая возраст в одну из категорий социальной стратификации (1).

Попробуем аргументировать это положение на примере локальной истории. С этой целью интерпретируем условия жизни детей губернского города Ставрополя и характер отношения к ним социальных институтов этого провинциального общества в последней четверти XIX века. Сразу же отметим, что в сословной структуре населения города преобладали мещане (33,9%), военные (бессрочно-отпускные и отставные – 11,6%, находящиеся на службе – 10%) и крестьяне (21%). Все категории дворян составляли около 14%, купечество – около 5%, духовенство – около 4% (2).

В соответствии с усредненными статистическими данными в структуре населения этого города дети в возрасте до 15 лет составляли 34,72% от общего числа, т.е. треть всего населения города. Этот показатель был выше нормы того времени. В возрастной категории от первого года до пяти лет мальчиков было больше, чем девочек. А в следующем пятилетии – от 6 до 10 лет – уже преобладали девочки из-за высокой смертности мальчиков этого возраста. В возрастной категории от 10 до 15 лет опять преобладали мальчики, так как их количество пополнялось за счет приехавших в губернский город на учебу (3).

Если характеризовать особенности рождаемости в Ставрополе, то следует отметить такие, как месячные колебания этого явления и довольно низкий показатель незаконнорожденных детей. В соответствии с данными крупнейшего европейского исследователя доктора медицины Виллерме месячные колебания рождения, а следовательно, и зачатия

распределялись в городах равномернее, чем в деревнях. Т.е. месячные колебания рождаемости были менее заметны в городах, чем в деревнях. Но в Ставрополе максимумы и минимумы рождаемости были весьма типичны и стабильно заметны в каждом году. Оказалось, что месячные колебания рождаемости обусловлены особенностями занятости населения и колебались в зависимости от времени занятости и отдыха различных сословий населения православного вероисповедания (4).

В среднем на 100 законнорожденных детей в Ставрополе приходилось около 6 рожденных вне брака, т.е. около 5,73 %. Если сравнивать этот показатель с общегубернским, то он был выше – внебрачных рождений в губернии было около 2%. Но в сравнении с другими городами Европейской России в Ставрополе отмечался самый низкий показатель рождаемости внебрачных детей и этот ничтожный процент незаконнорожденных приходился исключительно на население православного вероисповедания. Среди незаконнорожденных заметно преобладание мужского пола над женским, а именно: например, в 1879 году на 266 мальчиков родилось 220 девочек, или на 100 девочек 120,9 мальчиков (5).

Плодовитость браков – в среднем в семье было 6 детей (6) – и содержание первого года жизни ребенка позволяют сделать вывод о том, что его рождение не было событием из ряда вон выходящим. Так, общество и его производство никаким образом не реагировали на рождение ребенка. Ни один производитель не предлагал товары, позволяющие облегчить уход за ребенком, и тем более позаботится об эстетике быта новорожденного (7). В семье по-особому относились только к рождению первенца, что выражалось в тщательном приготовлении к его появлению (8).

Только первые три дня мать полностью посвящала новорожденному. К такому выводу пришли современники – доктора А. Снигирев, К. Бахутов. Отыскивая причины меньшей смертности детей на первом году жизни именно в первые три дня, они заметили, что в любых условиях – в условиях даже крайней бедности, при самом незавидном общественном положении и материальном обеспечении – в эти дни ребенок находился под самым пристальным присмотром. А затем ребенок, туго спеленатый, оставался один или же на попечении старух и едва подросших собственных, а иногда и специально приглашенных из других семей, детей. Несомненно, лучшим было положение ребенка, родившегося в дворянской семье или высокопоставленного чиновника. Здесь, чаще всего, ребенок оставался под присмотром няньки или кормилицы, которая несла ответственность за жизнь и здоровье ребенка, что хоть в какой-то мере могло компенсировать отсутствие у нее навыков профессионального ухода за ребенком (9).

Даже в условиях тщательного присмотра первых трех дней, пища, получаемая ставропольским новорожденным, была условно «надлежащей». Не только матери из мещанок и крестьянок, но даже жены врачей первые два-три дня не прикладывали ребенка к груди, боясь осложнений со стороны кишечника ребенка и грибковых заболеваний. Чаще всего ребенок в эти дни получал подслащенную, розовую воду или же настои ромашки (10).

Страхи матерей и повитух основывались на том, что самыми распространенными в городе были заболевания органов пищеварения – 24,74%, причем наиболее частой болезнью является катар кишечника (острый – 7,9 % и хронический – 3,1 %). Но истинной причиной этого заболевания было неправильное вскармливание детей, что приводило к диспепсическим явлениям. Матери, чтобы освободить себя во время полевых работ и ярмарок, очень рано вводили

прикорм, а то и вовсе отказывались от естественного (грудного) вскармливания ребенка (11).

В случае искусственного вскармливания или прикорма ребенка поили с помощью самодельного специального приспособления, сделанного из коровьего рога. В обработанном роге делали небольшую дырочку, чтобы молоко поступало тоненькой струйкой. Иногда на рог прикрепляли соску, которую изготавливали из соска коровьего вымени. Несомненно такое кормление было мучением и для матери и для малыша (12).

Успокоить и отвлечь ребенка могли своеобразной «пустышкой». Её изготавливали следующим образом: брали небольшой кусочек ткани и выдергивали из него несколько ниток или протыкали спицами. В ткань клали нажеванный хлеб, пряники, кашу. Затем обвязывали ниткой, обмакивали в молоко и давали ребенку. Но довольно часто плачущее дитя, оставленного на продолжительное время дня на попечение старух, малолетних братьев и сестер, успокаивали тем, что «затыкали» ему рот морковью, огурцами, картофелем или просто грязной, прокисшей соской-«жвачкой». В более позднем возрасте у детей (в 2-3 года) из-за употребления недозрелой зелени, плодов и фруктов развивались катары кишечника, они нередко принимали характер дизентерии, сильно истощающей детей и часто приводившей к смерти (13).

Негативные последствия плохого питания и ухода, недосмотра отягощались ещё и плохими климатическими и экологическими условиями. Так, по наблюдению доктора К. Бахутова, дети, жившие в таких низких, сырых частях предместий города, как Ташла, Мутнянка, Мамайка, болели намного чаще, чем те, кто жил на возвышенных местах Воробьевки (ныне район площади Ленина, улиц Пушкина, Морозова и верхней части улицы Дзержинского). По наблюдениям К. Бахутова, состояние больного ребенка резко менялось без особого медицинского вмешательства, если его переводили на жительство в более высокие места (14).

Родители, занятые обеспечением самых необходимых жизненных средств, не могли заняться организацией условий для развития ребенка. В обществе отсутствовали социальные институты, которые могли бы компенсировать хотя бы частично недостаток полноценного воспитания детей в возрасте до 10 лет. Предоставленные сами себе, дети в условиях крайне некомфортной бытовой обстановки испытывая недостаток в полноценной пищи, а также обуви и одежде, чаще всего всю свою энергию направляли на поиски съестного. В силу этих причин мальчики, отличающиеся большей физической и интеллектуальной активностью, оказывались подвержены травматизму и болезням. Этим можно объяснить более высокую смертность среди них в возрасте от 6 до 10 лет. В целом, врачи располагали удручающими данными – свыше 20% детей погибали в раннем возрасте, так и не адаптировавшись к неблагоприятным жизненным условиям (15).

Но и в дальнейшем условия воспитания ставропольского социума были таковы, что формировали хилое и чахлое в физическом отношении поколение, калеча его еще и нравственно. После достижения 10-летнего возраста положение детей резко дифференцировалось. Эта дифференциация была обусловлена гендерной, а также сословной принадлежностью. Мальчика 10 лет из мещанской, крестьянской семьи или семьи военного отдавали для обучения в какую-либо мастерскую, реже – в школу.

В этих мастерских протекали детские и юношеские годы. Теперь мальчик оказывался в заточении: теснота, сырость и антисанитария от скученности мальчиков в мастерских, низкокалорийная и нездоровая пища при непосильной работе,

побои и даже пытки. Этим была наполнена повседневность мальчика, обучавшегося какому-либо мастерству. Во многих мастерских учащиеся не имели постели, спали где попало – на земляном полу, верстаках, едва прикрывшись лохмотьями. Особенно невыносимыми были бытовые условия в небольших мастерских небогатых хозяев, как правило, портных и сапожников, во всех частях города (16).

Такая тяжелая школа подвергала новым испытаниям физическое и нравственное здоровье малолетнего городского провинциала. Многие дети не выносили таких систематических нарушений всех правил гигиены и питания. Они болели изнурительными для организма простудными заболеваниями, а иногда приобретали и тяжелые хирургические заболевания, в следствии нанесенных хозяевами побоев.

Выдержавшие эти 6-8-летние испытания, ученики переходили в разряд подмастерья и через несколько лет, за малыми исключениями, сами становятся хозяевами-инквизиторами, т.е. нисколько не заботились об улучшении быта своих учеников. Формировался уродливый, с нравственной точки зрения, стереотип взаимоотношений мастера – хозяина и учителя – учеников. Почему-то христианские нравственные установки на искоренение злобы и утверждений любви к ближнему оказывались здесь не «работающими».

Чрезмерная жесткость по отношению к ученикам, злоупотребления со стороны хозяев мастерских подпадали под определение уголовных преступлений. Но только в редких случаях явного острого нарушения здоровья ученика, требующего активного хирургического вмешательства, преступное отношение хозяина к ученикам становилось явным. Тогда лишь, как явное зло, оно преследовалось по закону. Постепенное же изнурение здоровья учащихся антисанитарными условиями в помещениях мастерских и плохим питанием редко встречало не только наказание, но и порицание со стороны правосудия, администрации, общества. Ни церковь, ни филантропические организации не объявляли о своем покровительстве юным страдальцам, чьи тела и души подвергались жесточайшим испытаниям. Особенно парадоксально это выгладит на фоне создания в России организаций оказания помощи не только падшим женщинам, но и покровительства бездомных животных (17).

Ещё более удручающим было положение беспризорных детей 8-10 лет, которые оказывались в компаниях ночлежников, как правило, из числа безродных, воров и разбойников. Атмосфера ночлежных домов была самой убийственной: отсутствие вентиляции делали воздух в этих домах удушливым и зловонным, что усугублялось отсутствием отхожих мест (постояльцы превращали в таковые коридоры и окна домов). Жизнь этих детей была самой непродолжительной. Здоровье и нравственность эти дети теряли стремительно. Они первыми становились жертвами всех эпидемии в городе (18).

В более здоровой (но только в сравнении с положением и судьбой мальчиков из простолюдинов) обстановке формировались нравственно и физически девочки из мещанской, крестьянской и военной среды. В условиях городского быта того времени они раньше оказывались востребованными в домашнем хозяйстве. Они приобщались к приготовлению пищи, стирке, обработке приусадебного участка и получаемой продукции, уходу за детьми, их обучали рукоделию. Их тоже могли отправить «на чужие хлеба»: девочек брали в другие семьи для присмотра за новорожденными или в бездетные семьи – для оказания помощи по дому. Иногда их отдавали в обучение мастерству, например, швейному или другому рукоделию. Но и девочки росли в атмосфере хо-

лодной отстраненности, отчуждения, хотя несомненно, физическое насилие по отношению к ним проявлялось гораздо реже, чем к мальчикам (19).

Несомненно, возраст, как и пол, – это биологический феномен. Можно сказать, что природа разделила человечество на женщину и мужчину для обеспечения реализации единственной функции – воспроизводства. Точно также, предусмотрев различные качественные состояния человеческого организма, она больше заботилась о создании возможности развития физического потенциала человека для последующего участия в воспроизводстве. Только в условиях человеческого общества, получая свое полное выражение, возраст и гендер превращаются в факторы дифференциации статуса его членов. Т.е. возрастная и тендерная стратификации есть результат исторического завоевания человечества, общественное изобретение.

Таким образом, невозможно не увидеть, что особенности социальной структуры и культуры ставропольского общества взрослых объясняют мир ставропольского ребенка, а социальное поведение взрослых людей объясняется во многом спецификой их детского опыта. В последней четверти XIX века ставропольский социум еще не осмыслил проблему затруднений и ограничений в развитии ребенка. Им не был усвоен принцип субъектности, позволяющий интерпретировать социализацию не только как передачу социального опыта объекту (ребенку), но и как способ раскрытия и совершенствования его сущностных сил, т.е. специфика детства как категории стратификации общества не была признана. Несмотря на то что в процессе исторического развития происходят определённые изменения в отношении к детству, ставропольское провинциальное общество последней четверти XIX века пока ещё не признало как самостоятельную ценность жизнь ребенка.

Литература

1. См.: Ариес Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом Режиме / Перевод с фран. яз. – М., 2001; Кошелева О.Е. «Свое» детство в Древней Руси и в России эпохи Просвещения. – М., 2000; Она же. Дети как наследники в русском праве с древнейших времен до петровского времени//Социальная история. Ежегодник. 1998/99. – М., 2000; Келли К. «Маленькие граждане большой страны»: интернационализм, дети и советская пропаганда// НЛО, 2003, № 60-79; Мид М. Культура и мир детства. – М., 1988; Обухова Л. Ф. Детская психология: история, факты, проблемы. – М., 1990; Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб., 2000; Субботский Е. В. Ребенок открывает мир. – М., 1991; Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве – времени Детства. – М., 1997; Эриксон Э. Детство и общество. – СПб., 2000.

2. Подсчет по материалам Губернских обзоров и Первой всеобщей переписи населения Российской империи 1897 года // LXVII. Ставропольская губерния. – Издание Центрального статистического комитета МВД, 1905.

3. Бахутов К. Медико-топографическое и санитарное состояние губернского города Ставрополя // Ставропольский текст. – Ставрополь, 2006. С.187-190.

4. Там же. С. 188.

5. Там же. С. 187.

6. Подсчет по материалам Губернских обзоров и Первой всеобщей переписи населения Российской империи 1897 года // LXVII. Ставропольская губерния. – Издание Центрального статистического комитета МВД, 1905.

7. На основе анализа рекламных объявлений в периодических изданиях Ставропольские губернские ведомости за 1895-1910 гг.; Северокавказский край за 1906- 1911; Северокавказская газета за 1907-1911.

8. Снигирев А. О смертности детей на первом году жизни. Диссертация на степень доктора медицины. СПб. 1863. С. 28.
9. Там же. С. 156.
10. Бахутов К. Указ. соч. С. 304.
11. Там же. С.256-257.
12. Снигирев А. Указ, соч. С. 115.
13. Бахутов К. Указ.соч. С. 258.
14. Там же. С.259.
15. Там же. С. 199.
16. Там же. С. 228.
17. Nelson A. Animal Protection before the Revolution the Establishment of the 1871 Law //Мосты памяти. Материалы международной конференции. СПб., 2005. С. 161-168.
18. Бахутов К. Указ, соч. С.153.
19. Там же. С. 223-233.

Сведения об авторе

Колесникова Элла Геннадьевна – кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики исторических и филологических дисциплин Ставропольского государственного педагогического института, участник международных, всероссийских и региональных научных конференций, автор 10 публикаций. Область научных интересов – историческая демография, локальная история, гендерная история.

* * *

УЧАСТИЕ ЖЕНЩИН СТАВРОПОЛЬСКОЙ ГУБЕРНИИ В БЛАГОТВОРИТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ, ОКАЗЫВАВШИХ ПОМОЩЬ НУЖДАВШИМСЯ УЧАЩИМСЯ И УЧИТЕЛЯМ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX – НАЧАЛО XX ВВ.).

К.В. Чевпилова

Либерализация общественной жизни, связанная с реформами Александра II, модернизационные процессы и вступление страны на путь развития капитализма, активная деятельность местных органов власти и благотворительных организаций способствовали во второй половине XIX в. увеличению числа учебных заведений всех типов, расширению системы женского образования и повышению общего уровня грамотности населения. Но, несмотря на все успехи в сфере образования, по-прежнему сохранялись нехватка учебных заведений (особенно женских) и свободных мест для желавших учиться, их сословность (доступность обучения в первую очередь детям привилегированных сословий), закрытость и платность. Все это приводило к тому, что несостоятельность многих семей становилась серьезным препятствием для получения образования их детьми, ведь все расходы по обучению ложились на плечи населения. Вне образовательных учреждений оставалась и подавляющая часть детей иногородних жителей.

В тяжелом положении в рассматриваемый период находились не только дети и молодежь, нуждавшиеся в получении образования, но и некоторые учителя светских и церковных учебных заведений. Большая загруженность работой, часто сразу в нескольких учебных заведениях, низкая оплата труда, а в связи с этим неспособность содержать семью и приобретать самое необходимое, подрывали здоровье учителей, приводили к их уходу из сферы образования.

Дети из необеспеченных семей всех сословий, вероисповеданий, национальностей, желавшие учиться, и малооплачиваемые учителя являлись теми нуждавшимися категориями населения, для оказания поддержки которым со второй половины XIX в. при многих учебных заведениях страны (как светских, так и церковных) стали учреждаться благотворительные организации ранее неизвестной формы благотворения – общества вспомоществования учащимся и взаимопомощи учащим и учившим. Активными участницами этих обществ, действовавших в сфере образования и просвещения, были женщины. Но, выступая за обучение всех детей без исключения, женщины все-таки уделяли большее внимание при оказании помощи в получении образования девочкам, для чего и создавали значительное количество обществ, поддерживавших учениц женских учебных заведений. Основная часть средств организаций, помогавших необеспеченным учащимся, расходовалась на внесение оплаты за их обучение. Общества взаимопомощи учащим и учившим, членами которых являлись педагоги, в большинстве женщины, были своеобразной формой общественно-педагогического движения, осуществлявшего не только моральную и материальную поддержку учителям, но и подготавливавшего и проводившего учительские съезды, позволявшие обмениваться опытом.

В Ставропольской губернии благотворительные общества помощи учащимся

и учителям появились несколько позже – в конце XIX в., чем в общем по стране, а значительный рост их отмечался только в начале XX в. Местные женщины, являясь учредителями и членами обществ вспомоществования учащимся, также как и дамы других регионов, борясь за свое право на обучение и расширяя сферу женского образования, так же помогали больше нуждавшимся девочкам-ученицам, чем мальчикам. Членами обществ взаимопомощи учителям являлись, в основном, женщины-учительницы. Это было связано с тем, что самой распространенной женской профессией, в том числе и в нашем регионе, являлось учительство. С каждым годом количество работавших женщин-учительниц росло, а мужчины-педагоги постепенно вытеснялись из учебных заведений.

Среди обществ вспомоществования учащимся, действовавшим благодаря женщинам с конца XIX в. в Ставропольской губернии, были общества, курировавшие одно учебное заведение. Успешную работу таких обществ обеспечивали знатные и состоятельные жители губернии, состоявшие их членами.

Одним из крупных обществ, оказывавших поддержку учащимся одного учебного заведения в Ставропольской губернии, являлось учрежденное в 1905 г. Общество вспомоществования недостаточным ученицам Ставропольской третьей женской гимназии (открытой, как и общество, в 1905 г. и просуществовавшей до 1919 г.), имевшее целью помогать бедным ученицам без различия их происхождения и вероисповедания (1). Инициатором создания как гимназии, так и общества был Я.В. Абрамов, активный сторонник народного просвещения вообще и женского образования в частности. В своих выступлениях он указывал на то, что «образованная и воспитанная на началах христианской нравственности женщина будет иметь огромное значение как в семье, так и в обществе», и призывал «стремиться к тому, чтобы образование по возможности получали женщины всех социальных групп» (2).

Учредителями общества из женщин состояли: В.П. Иванова, Е. Таланова, А. Рослякова, Е.П. Дегтяревская, Л. Абрамова (3). В общество вступали самые известные люди г. Ставрополя: архиепископ ставропольский и екатеринодарский Агафодор, игуменья Ставропольского Иоанно-Мариинского монастыря Аполлинария, А.Я. Ахвердова, М.И. Бердичевская, В.А. Воскресенская, А.В. Евсеева, А.В. Динник, Л.А. Рослякова, Е.К. Попова (4). В разные годы в действительные члены общества входили: А.П. Бадурова, М.П. Меснянкина, Е.А. Пеньковская, А.А. Васильева, Л.Ф. Яновская, Е.М. Иванова, А.И. Кухтина, А.М. Красина, Л.А. Леонидова, М.К. Ломагина, Е.Ф. Полежаева и многие другие (5).

На первом собрании членов-учредителей было сформировано правление общества, избрана председательница – В.П. Иванова и ее товарищ – В.П. Дегтяревская, внесена оплата за обучение в гимназии 12 бедных учениц в течение первой половины 1905 – 1906 учебного года в размере 276 руб. (по 23 руб. за каждую ученицу). В последующие годы расход на эту потребность из-за увеличения количества учащихся постепенно стал возрастать. Оплата за обучение производилась только после обследования имущественного положения семей, чьи дети обучались в гимназии и просили помощи у общества, и только в том случае, если родители или родственники этих детей действительно не в состоянии были внести за них установленной гимназией суммы (6).

Таким образом, одним из главных направлений деятельности общества являлась оплата обучения, которая в период с 1905 г. по 1908 г. составила 2549,46 руб. (7). Однако кроме этого общество приобретало для бедных учениц одежду, книги, оплачивало проживание в обще-

житии (в 1908 г. за крайне бедную девочку Ревазову общество внесло 40 руб.), завтраки и брало на себя расходы по устройству культурно-массовых мероприятий. Помимо этого на полном содержании общества находились особо нуждавшиеся ученицы (полные пансионерки). В 1906 г. на полном попечении общества состояла наиболее бедная ученица К. Желудева (только оплата за проезд к матери во время каникул обошлась обществу в 49 руб. 50 коп.) (8).

Практически при всех учебных заведениях для управления делами общества и гимназии действовали попечительские советы (решали вопросы улучшения учебно-воспитательной части и брали на себя расходы по хозяйственной и имущественной части) и родительские комитеты (решали вопросы устройства бесплатной столовой и горячих завтраков для учеников; организовывали для учащихся педагогическую и материальную помощь; устраивали школьные экскурсии, лекции, чтения и т. д.) (9). В Ставропольской третьей женской гимназии в 1905 г. членами попечительского совета, избранными на трехлетний срок, были жены мещан – Л.Н. Абрамова и Е.П. Дегтяревская, городского агронома – Е.Г. Таланова, городского головы – В.П. Иванова, потомственного почетного гражданина – В.А. Меснянкина, гласных городской думы – А.В. Динник и А.И. Рослякова, а также классная наставница Ольгинской женской гимназии Л.А. Рослякова (10). Председателем родительского комитета в 1916 – 1917 гг. стала жена инженера А.М. Булыгина, ее товарищем В.Г. Баранова, а действительными членами: Н.А. Жмилева, А.Ф. Бобрышева, О.А. Ушакова, Е.П. Пионткевич, Л.А. Сынкевич (11).

Члены Общества вспомоществования недостаточным ученицам Ставропольской третьей женской гимназии во главе с председательницей на общих собраниях решали не только вопросы, связанные с увеличением средств общества, обеспечением нуждавшихся учениц всем необходимым, внесением за них оплаты, но и те, от которых зависело назначение в почетные, пожизненные члены (прежде всего за особые заслуги и пожертвования) и другие не менее важные. Так, в 1913 г. на очередном собрании членов общества под председательством О.Э. Шульгиной за значительные благотворительные пожертвования в пользу учениц гимназии супруга ставропольского губернатора Мария Ильинична Янушевич была избрана почетным попечителем (12). 5 марта 1917 г. в правлении общества, куда входили Е.М. Асмаева, А.К. Белецкая, А.А. Васильева, А.С. Забелло, А.А. Мажарова и Л.И. Лашкова, состоялся выбор двух делегатов в Городскую Думу. Таковыми от Общества вспомоществования недостаточным ученицам Ставропольской третьей женской гимназии стали Е.П. Дегтяревская (председательница) и Л.И. Лашкова (член правления) (13).

Для увеличения средств общества его члены устраивали различные культурно-массовые мероприятия, с помощью которых удавалось собирать значительные суммы. Так, организованное членами 10 мая 1908 г. в городском саду народное гулянье с лотереей принесло обществу 1321 руб. 51 коп., из которых на нужды учащихся было израсходовано 1109 руб. (14). 12 апреля 1911 г. в зимнем помещении коммерческого клуба члены общества провели беспроигрышную лотерею и танцевальный вечер, давшие 457 руб. 78 коп. (15). 2 февраля 1914 г. был устроен вечер миниатюр и песен с розыгрышем закусочного сервиза, позволивший собрать 1117 руб. 73 коп. (16).

В 1906 г. начало свою работу Общество вспомоществования нуждающимся ученикам Медвеженского городского трехклассного училища Ставропольской губернии. Членами его состояли: Л.И. Михайлова, В.И. Руднева, Ф.Г. Гудзенко, А.И. Белоусова, А.Я. Гаевская.

Формы и виды оказываемой обществом помощи учащимся были аналогичны предыдущему обществу (17).

В г. Ставрополе при участии женщин действовало Общество соревнователей при учительском институте, открытом в 1912 году. Целью его являлось изыскание средств для удовлетворения учебно-воспитательных потребностей учащихся в учительском институте. Общество занималось устройством общежития для нуждавшихся учеников, организацией их научных прогулок, развитием ремесленных и других технических занятий и т. д. В мае 1914 г. членами общества во главе с А.Г. Васильевой в пользу учащихся института был проведен спектакль, давший 515 руб. 35 коп. (18).

В Ставропольской губернии работали многочисленные благотворительные организации с участием женщин, ставившие своей задачей осуществление помощи нуждавшимся учащимся нескольких либо всех учебных заведений в рамках одной территориальной единицы. Одним из первых и наиболее больших по количественному составу и широте благотворительной деятельности обществ подобного рода, действовавших в г. Ставрополе, стало созданное в 1880 г. Общество вспомоществования недостаточным ученицам ставропольских гимназий (открытых первоначально как училища Св. Александры в 1849 г. и Ольгинской в 1860 г., преобразованных позже в гимназии). На момент открытия общества в этих двух женских гимназиях обучались 694 девочки, 53 из которых были крестьянками. По сравнению с 1871 г. (ученицами состояло 414 человек) наблюдается увеличение числа учащихся и все большее стремление к грамотности женщин крестьянского сословия (19). Целью общества было оказание материальной помощи бедным ученицам ставропольских женских гимназий без различия их вероисповедания и происхождения. Означенная помощь выражалась как во взносе денег за право обучения, так и в выдаче пособий на учебные принадлежности, одежду, пищу, квартиру, лекарства и т. д. Общество состояло из действительных и почетных членов, которыми могли быть лица обоего пола. Действительными членами становились те, кто вносил ежегодно в кассу общества не менее 3 руб., а пожизненными – не менее 50 руб. единовременно (20).

Почетными членами общества являлись П.К. Жданова, А.А. Никифораки, архиепископ ставропольский и екатеринодарский Агафодор, а пожизненными: А.К. Горошко, М.И. Меснянкина, П.К. Попова, М.А. Черкасова, М.И. Янушевич (21). Действительными членами в разные годы его работы из женщин состояли: М.И. Колобова, Е.А. Смолевская, А.Т. Первушина, А.Я. Ахвердова, Е.П. Волобуева, О.Н. Михайлова, Е.Н. Соколовская, К.И. Соколова, А.М. Данилина, Л.А. Рослякова, А.Е. Ермакова, Е.И. Моравская, И.П. Кудринская, М.И. Мачканина и другие (22). Председательницей общества долгое время была А.А. Никифораки (позже – жена действительного статского советника Т.М. Пономарева), а вице-председательницей П.К. Жданова (позже – Е.М. Иванова). В 1899 г. в составе управления общества «непременными» членами стали директор женских гимназий М.В. Краснов и начальницы гимназий Ольгинской – Ю.К. Пеньковская, Св. Александры – М.Т. Сандецкая (23).

Все члены общества вкладывали много сил и труда в оказание помощи желавшим учиться, желавшим, но не имевшим средств как на оплату обучения, так и на приобретение самого необходимого. Они занимались изысканием средств для обеспечения, содержания бедных воспитанниц и внесения оплаты за их обучение (вносили ежегодные членские взносы, делали пожертвования, устраивали благотворительные сборы: балы, концерты, спектакли, вечера, народные сборы и другие дозволяемые законом ме-

роприятия). Так, 28 февраля 1893 г. члены общества в пользу недостаточных учениц двух гимназий устроили концерт, давший 130 руб., а 13 августа 1910 г. для бедных воспитанниц Ольгинской гимназии в коммерческом клубе – спектакль, позволивший собрать 104 руб. 96 коп. (24). В пользу девочек, учащихся в выпускных классах женских гимназий, 14 мая 1911 г. в городской роще г. Ставрополя прошло народное гулянье с беспроигрышной лотереей, собравшей 1222 руб. 8 коп. (25), а 27 апреля 1913 г. – благотворительный вечер, принесший 851 руб. 54 коп. Инициатором и организатором этих двух мероприятий являлась председательница общества, жена действительного статского советника, Т.М. Пономарева (26).

В 1892 г. на оплату обучения 51 ученицы общество израсходовало 1219,83 руб. (27). В 1895 г. на прохождение курса 64 девочками в гимназиях было потрачено 1087 руб. 50 коп. (за 34 учениц Ольгинской гимназии – 772 руб. 50 коп., за 30 учениц Св. Александры – 315 руб.) (28), а в 1911 г. – 46 девочками – 1487 руб. (за 30 учениц Ольгинской гимназии – 992 руб., за 16 учениц Св. Александры – 495 руб.) (29).

Малочисленными женскими членскими составами отмечались благотворительные организации, помогавшие учащимся сразу нескольких церковных учебных заведений в одном населенном пункте. Это было связано с тем, что членство в них принадлежало, в основном, мужчинам духовных званий. Так, действовавшее Попечительство о бедных воспитанниках и воспитанницах духовно-учебных заведений г. Ставрополя, учрежденное 21 декабря 1895 г., находилось под покровительством епископа ставропольского и екатеринодарского (30), а членами его являлись все мужчины (в основном, священнослужители) и только одна женщина – начальница Ставропольского епархиального женского училища Е. Добромыслова. Попечительство занималось удовлетворением неотложных нужд обучавшихся и воспитывавшихся в духовно-учебных заведениях г. Ставрополя (31).

Женщины принимали участие и в обществах поддержки учащихся в высших учебных заведениях. Подобных обществ в Ставропольской губернии было немного. В Ставропольской губернии действовало Общество вспомоществования студентам императорских университетов и слушательницам высших женских курсов, имевшее целью оказывать помощь нуждавшимся студентам и студенткам, обеспечивая их всем необходимым для получения образования. Помощь оказывалась как уроженцам и уроженкам Ставропольской губернии, так и лицам, которые хотя и не родились здесь, но окончили курс в одном из средних учебных заведений губернии. Общество выдавало вышеозначенным лицам пособия, стипендии, оплачивало обучение, обеспечивало одеждой, едой, учебными принадлежностями, подыскивало работу, проявляло заботу о заболевших как на дому, так и помещало их в больницы. Общество было немногочисленным – членами в нем состояли всего 7 человек (32).

В 1911 г. начало работу Общество вспомоществования недостаточным ставропольцам, учащимся в высших учебных заведениях (33). В пользу студентов членами общества устраивались различные культурно-массовые мероприятия. Так, только в 1911 г. от состоявшихся балов и спектакля в кассу общества поступило 930 руб. 80 коп., которые были розданы наиболее нуждавшимся студентам-ставропольцам (34).

Учителя (особенно сельские), как и учащиеся, относились в рассматриваемый период к недостаточно обеспеченным, нуждавшимся категориям. Небольших средств, которые учителя получали за свой труд, не хватало не только для обеспечения семьи, но даже для приоб-

ретения самого необходимого. В связи с таким положением при участии женщин стали открываться общества взаимной помощи, где членами состояли учителя и учительницы, оказывавшие друг другу как материальную, так и профессиональную поддержку в трудовой деятельности, а также в воспитании и образовании собственных детей. Одним из таких обществ являлось Общество взаимного вспомоществования учащим и учившим в учебных заведениях дирекции народных училищ. Основанное в 1900 г., оно имело целью помогать нуждавшимся учащим и учившим в городских и сельских, приходских училищах губернии (35). Общество принимало все меры к улучшению их тяжелого положения: выдавало беспроцентные ссуды и безвозмездные пособия, обеспечивало товарами первой необходимости по сниженной стоимости, оказывало помощь членам семейств умерших педагогов, предоставляло заболевшим учителям средства на лечение, подыскивало работу, заботилось о воспитании их детей. Общество состояло из членов обоего пола: действительных, почетных и членов-соревнователей (36).

13 февраля и 26 марта 1911 г. члены общества организовали в пользу общежития для детей учителей благотворительные вечера, собравшие 369 руб. 81 коп., а 14 мая 1911 г. провели детский праздник с играми, танцами и шествиями (37). 24 февраля 1913 г. благодаря членам общества состоялся детский спектакль «Жизнь за царя» в с. Безопасном, давший 58 руб. 60 коп. (38).

В начале XX в. действовали благотворительные общества, оказывавшие помощь учителям не только светских учебных заведений, но и церковных. Так, Общество взаимного вспомоществования учащим и учившим в церковных школах, открытое 3 февраля 1912 г. с благословения архиепископа Агафодора, оказывало поддержку нуждавшимся учащим и учившим в церковных школах Ставропольской епархии денежными пособиями и другими видами помощи (оплата обучения, медицинских услуг, покупка книг, одежды, продуктов, поиск работы и т. д.). Общество опекало преподавателей трех церковно-приходских школ, находившихся при доме для беспомощных, убежище братства Св. Владимира и Ставропольском тюремном замке. Правом на пособие общества пользовались только действительные члены из учащих и учивших лиц, пробывшие таковыми не менее 2 лет, а также их члены семьи (39).

Пожизненными членами общества из женщин были жена священника ст. Ольгинской Кубанской области А.А. Денисова и жена купца В.И. Малышева. В состав правления входили все мужчины и только одна женщина – учительница Ставропольской церковно-приходской школы при доме для беспомощных К.З. Капралова, которая занимала должность товарища председателя. Кандидатами к ним состояли учительницы Ставропольской второклассной женской школы А.Г. Лещенко и К.К. Догаева-Тернова. Действительными членами являлись (учащие и учившие в церковных школах Ставропольской епархии, а также лица, вносившие по 3 руб. в год) учительницы: М. Абрамова, М.М. Авдеева, А.В. Алексеева, В.М. Бабенко, Л.Я. Винникова, М.К. Гладкова; жены священников: А.А. Алешковская, Е.Г. Донецкая, Е.А. Григоревская, А.К. Иванова, А.А. Шатирова, М.А. Чернова, Е.И. Руткевич, К.С. Салафилева, а также А.В. Белобородова, О.А. Воздвиженская, С.Н. Данилевская, И.А. Ерошина, Е.Ф. Молчанова, В.В. Погорелова, жена директора гимназии А.Ф. Булычева, попечительница церковной школы А.И. Демина, начальница женского епархиального училища Л.Ф. Затонская и другие (40). Общество образовалось, возросло и окрепло в значительной мере благодаря трудам, заботам и энергии этих женщин.

Сразу после открытия общества его члены приступили к сбору членских взносов, назначению, выдаче денежных пособий (единовременных и постоянных) и беспроцентных ссуд нуждавшимся учащим в церковных школах епархии, состоявшим членами общества, а также к решению вопросов, имевших целью увеличение средств. Так, в 1913 г. общество израсходовало 998 руб. 92 коп., из которых 50 руб. (по 25 руб.) было выдано безвозвратными пособиями учительницам Е.А. Брянской и Н.К. Леошко, 225 руб. (по 50 руб.) в беспроцентную ссуду учительницам К.З. Капралавой, А. Белявской, О.А. Губных, А.Г. Лещенко, а Н.К. Леошко получила еще 25 руб. Пособия на покупку продуктов и пополнение библиотечного фонда получили и учащие, жившие в Тебердинском учительском санатории (41). К 1 января 1914 г. капитал общества составлял 19973 руб., что позволяло ему активно вести благотворительную деятельность (42).

Необходимо отметить, что помощь учащимся (реже учителям) осуществляли практически все широкопрофильные общеблаготворительные организации Ставропольской губернии, содействовавшие при участии женщин как распространению образования, просвещения и воспитания, так и действовавшие в сфере социальных нужд населения. Учащиеся в этих организациях являлись лишь одной из многочисленных нуждавшихся категорий, которым оказывалась поддержка в рамках одного общества. Эта поддержка была не столь значима, как в узкоспециализированных благотворительных организациях, опекавших только учащихся и тративших все средства только на их нужды.

Благодаря работе всех благотворительных организаций, в той или иной степени оказывавших помощь обучавшимся, почти при каждом учебном заведении было достаточно много учащихся, получавших бесплатно образование (обществами вносилась плата за право на обучение, учреждались стипендии), учебные принадлежности, одежду, продукты, лечение и проживание.

Таким образом, приведенные в статье факты, позволяют утверждать, что одним из направлений организованной благотворительной деятельности женщин Ставропольской губернии в рассматриваемый период в сфере образования и просвещения стало оказание помощи нуждавшимся учащимся и учителям.

Все действовавшие с конца XIX в. при участии женщин благотворительные организации помощи учащимся исследуемого региона подразделялись на те, которые поддерживали учащихся одного учебного заведения, и те, что опекали учеников сразу нескольких либо всех образовательных учреждений (как светских, так и церковных) в одном населенном пункте (городской или сельской местности). Последние, в свою очередь, одновременно помогали учащимся разных типов учебных заведений (начальных, средних и высших) или же всем обучавшимся одного из них. Общества помощи учащимся сельской местности отличались малочисленным членским составом и незначительными финансовыми возможностями, что приводило к содержанию ими небольшого количества учеников. Женщины из всех категорий нуждавшихся в образовании меньше всего помогали обучавшимся в церковных учебных заведениях, иногородним и студентам. Большое внимание благотворительницы уделяли учащимся-девочкам. Некоторые особо бедные из них находились на полном обеспечении обществ и относились к пансионеркам.

Общества взаимопомощи учащим и учившим помогали нуждавшимся учителям всех типов учебных заведений (как светских, так и церковных). Отличительной особенностью таких обществ являлось то, что членские взносы не вносились, как это было принято в остальных

благотворительных организациях, а отчислялись с получаемого ими жалованья. В обществах взаимопомощи члены (большинство из которых составляли учительницы) сами оказывали друг другу духовную, материальную и профессиональную поддержку. Значительная часть работ в этих обществах выполнялась учительницами.

Основными методами по увеличению средств обществ помощи учащимся и учителям помимо пожертвований и членских взносов (отчислений с зарплаты) были подготовка и проведение женщинами – членами этих обществ – благотворительных мероприятий: спектаклей, лотерей, выставок, народных гуляний, вечеров и т. д.

Благодаря организованной благотворительной деятельности женщин многие дети получили возможность обучаться как в начальных и средних, так и в высших учебных заведениях, а нуждавшиеся учителя могли обеспечивать свои семьи хотя бы самым необходимым, продолжать работать по специальности и повышать свою квалификацию.

Несмотря на значительную поддержку учащихся и учителей, благотворительные объединения не могли решить проблемы всех обращавшихся за помощью. Более половины прошений отклонялось исключительно из-за недостатка финансовых возможностей благотворительных организаций.

Литература

1. ГАУ ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Д. 3019. Л. 1 – 3; Северный Кавказ. 1905. № 20. 15 февраля. С. 3; Устав Общества вспомоществования недостаточным ученицам третьей Ставропольской городской женской гимназии. Ставрополь, 1910. С. 3 – 7.

2. Северный Кавказ. 1905. № 26. 5 марта. С. 1–2.

3. ГАУ ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Д. 3019. Л. 12.

4. Отчет Общества вспомоществования недостаточным ученицам Ставропольской третьей женской гимназии (городской) за 1905 – 1908 гг. Ставрополь, 1909. С. 19.

5. ГАУ ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Д. 3451. Л. 76, 79.

6. Отчет Общества вспомоществования недостаточным ученицам Ставропольской третьей женской гимназии (городской) за 1905 – 1908 гг. Ставрополь, 1909. С. 1 – 4.

7. ГАУ ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Д. 3451. Л. 75; Отчет Общества вспомоществования недостаточным ученицам Ставропольской третьей женской гимназии (городской) за 1905 – 1908 гг. Ставрополь, 1909. С. 3.

8. ГАУ ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Д. 3451. Л. 77; Отчет Общества вспомоществования недостаточным ученицам Ставропольской третьей женской гимназии (городской) за 1905 – 1908 гг. Ставрополь, 1909. С. 7 – 8.

9. ГАУ ГАСК. Ф. 125. Оп. 1. Д. 90. Л. 6, 12, 17 – 18.

10. ГАУ ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Д. 3019. Л. 22.

11. ГАУ ГАСК. Ф. 125. Оп. 1. Д. 90. Л. 21.

12. ГАУ ГАСК. Ф. 125. Оп. 1. Д. 36. Л. 32 – 33 об.

13. Там же. Л. 97 – 97 об.

14. Отчет Общества вспомоществования недостаточным ученицам Ставропольской третьей женской гимназии (городской) за 1905 – 1908 гг. Ставрополь, 1909. С. 2, 7.

15. ГАУ ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Д. 3465. Л. 395.

16. ГАУ ГАСК. Ф. 125. Оп. 1. Д. 36. Л. 4, 24, 27.

17. ГАУ ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Д. 3100. Л. 32 – 33.

18. ГАУ ГАСК. Ф. 126. Оп. 1. Д. 23. Л. 5, 11, 20.

19. Отчет Ставропольского губернатора за 1880 г. и обзор Ставропольской губернии за 1880 г. Ставрополь, 1881. С. 66 – 67.

20. ГАУ ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Д. 2676. Л. 13; Устав Общества вспомоществования недостаточным ученицам Ставропольских женских гимназий Ольгинской и Св. Александры. Ставрополь, 1887. С. 1 – 4; Устав Общества вспомоществования недостаточным ученицам Ставропольских женских гимназий Ольгинской и Св. Александры. Ставрополь, 1891. С. 1 – 5; Северный Кавказ. 1896. № 77. 26 сентября. С. 2.

21. ГАУ ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Д. 3451. Л. 95.

22. Ставропольские губернские ведомости. 1880. № 51. 20 декабря. С. 3.

23. Отчет Комитета вспомоществования недостаточным ученицам ставропольских женских гимназий за XIII год (с 16 августа 1892 г. по 24 августа 1893 г.). Ставрополь, 1893. С. 1; Северный Кавказ. 1896. № 77. 26 сентября. С. 2; ГАУ ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Д. 2415. Л. 8; ГАУ ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Д. 2676. Л. 71.

24. ГАУ ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Д. 3425. Л. 48 – 48 об.

25. ГАУ ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Д. 3465. Л. 522, 526.

26. ГАУ ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Д. 3530. Л. 227 – 228.

27. Отчет состоявшего под августейшим покровительством ее императорского величества государыни императрицы Ставропольского женского благотворительного общества Св. Александры за 1892 и 1893 гг. Ставрополь, 1894. С. 3.

28. ГАУ ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Д. 2415. Л. 8.

29. ГАУ ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Д. 3451. Л. 95, 97.

30. ГАУ ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Д. 2534. Л. 46.

31. Ставропольские епархиальные ведомости. 1900. № 12. 16 июня. С. 544, 546.

32. Устав Ставропольского общества вспомоществования студентам Императорских университетов и слушательницам высших женских курсов. Ставрополь, б. г. С. 1 – 3.

33. Устав Общества вспомоществования недостаточным ставропольцам, учащимся в высших учебных заведениях. Ставрополь, 1911. С. 1.

34. ГАУ ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Д. 3425. Л. 75 – 75 об., 77, 94; ГАУ ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Д. 3465. Л. 689 – 691, 728, 730.

35. ГАУ ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Д. 2789. Л. 10 – 10 об.

36. Устав Общества взаимного вспомоществования учащим и учившим в учебных заведениях дирекции народных училищ Ставропольской губернии. Ставрополь, 1901. С. 1 – 2, 4 – 5, 7; ГАУ ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Д. 2869. Л. 1, 3 – 6.

37. ГАУ ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Д. 3465. Л. 183, 187, 438, 602.

38. ГАУ ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Д. 3530. Л. 71 – 72 об.

39. ГАУ ГАСК. № 881 – 882. Устав Общества взаимного вспомоществования учащим и учившим в церковных школах Ставропольской епархии. Ставрополь, 1913. С. 3, 6, 8; Устав Общества взаимного вспомоществования учащим и учившим в церковных школах Ставропольской епархии за 1913 г. (с 1.01.1913 г. по 31.12.1913 г.). Ставрополь, 1915. С. 7.

40. Отчет о состоянии и деятельности Общества взаимного вспомоществования учащим и учившим в церковных школах Ставропольской епархии за 1913 г. (с 1.01.1913 г. по 31.12.1913 г.). Ставрополь, 1915. С. 1 – 3, 9 – 28; Отчет о деятельности Ставропольского епархиального комитета православного миссионерского общества за 1914 г. Ставрополь, 1915. С. 16.

41. Отчет о состоянии и деятельности Общества взаимного вспомоществования учащим и учившим в церковных школах Ставропольской епархии за 1913 г. (с 1.01.1913 г. по 31.12.1913 г.). Ставрополь, 1915. С. 4 – 6.

42. Там же. С. 7.

Сведения об авторе

Чевпилова Кристина Владимировна, кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры истории и права Ставропольского государственного педагогического института, участник международных и региональных конференций, автор 5 публикаций. Сфера научных интересов – история женской благотворительности.

* * *

ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ДО НАЧАЛА XVIII ВЕКА

И.А. Гриневич

Россия – уникальное геополитическое образование, со своей особой историей и культурой. Отечественная культура интегрировала в себе как культурные традиции славянских и других народов, населявших страну, так и исторический и культурный опыт цивилизаций, с которыми ей приходилось вести всеобъемлющий синхронический и диахронический диалог на протяжении многих столетий. Результатом взаимодействия культур являлась уникальность дореволюционной образовательной системы, основанной на сочетании светских знаний и языческо-религиозной нравственности.

Становление, развитие и функционирование любой образовательной системы является функционально-зависимыми от различных условий и факторов. В истории допетровского образования выделяются две системы: догосударственную начальную образовательную систему и патриаршую образовательную систему. Исторически первой из них являлась догосударственная начальная образовательная система.

В V – VIII вв. еще не объединившиеся славянские племена, обитавшие тогда на территории примерно от Вислы до среднего течения Днепра, вместе с другими народами Европы включились в процесс великого переселения народов. В результате этого на некоторых вновь заселенных славянами землях сложилась настоящая «этническая чересполосица». К примеру, в районе озера Ильмень к моменту прихода славян (не позднее VIII в.) проживали племена балтоз, эстов, вепсов, ижоры, чуди и др. Такое соседство в дальнейшем не могло не сказаться на особенностях и народно-педагогических традиций, сложившихся на данной территории. Подтверждением этому может служить послание новгородского архиепископа Макария в Москву в 1534 году, в котором он обращает внимание на необычную жизненность и живучесть архаических языческих традиций полурусского населения земли Новгородской (7). С другой стороны, сами славянские народы, проживавшие долгое время в разных племенных союзах, обладали отличными друг от друга, специфическими культурными особенностями. Когда в IX – X вв. образовалась Киевская Русь, объединившая языческие племена, наблюдался естественный процесс интеграции различных языческих культурных традиций и формирования общерусской культуры.

Ученым историкам известен факт, что в древние языческие времена на Руси была почти 100% грамотность. Многочисленные раскопки подтверждают, что фактически каждый горожанин обладал навыками простейшего арифметического счета; умел написать на бересте бытовое послание; средствами тогдашней «почты» отправить его по адресу. Не только в городах, но и в деревнях многих детей «ведуны» (иерархи общин) обучали простейшей грамоте, необходимой в быту. Достаточно высокому уровню грамотности у древних славян способствовало то, что жили они общинным строем, обеспечивающим взаимоподдержку каждого; у них не было феодального имущественного расслоения, не было бедных, и любой ребенок, независимо от происхождения, при желании имел возможность получить начальное образование.

Древние славяне, как и все народы, жившие в условиях общинного строя, воспитывали подрастающее поколение преимущественно в семье, готовя детей к жизни в общине. Им передавали навыки земледельческого, а позже и ремесленного труда. Прививая детям смелость, выносливость, отцы учили их навыкам военного дела. Существовал обычай вручения отцом лука и стрелы сыну, когда последний становился совершеннолетним. В семье и родовой общине занимались и нравственным воспитанием детей, приучали их к выполнению обрядов, поклонению языческим богам, повиновению старшим членам общины, почитанию предков. Большую роль в моральном воспитании детей играло у нашего народа его богатое устное творчество: сказки, песни, былины. Передаваемые устно из поколения в поколение, они знакомили детей с жизненными явлениями, давали им представления о семейных и общественных отношениях. Сказки, былины прививали детям любовь к труду, воспитывали у них любовь к родине, доброе отношение к людям и природе, ненависть к угнетателям.

С принятием христианской веры в ее православном византийском варианте и утверждением новой идеологии начинается Патриарший этап в развитии отечественной образовательной системы: «Процесс становления и развития образовательной системы Руси носил двусторонний характер и определялся как факторами антропологического плана – менталитетом народа, его традициями, так и влиянием Византии, соединившей в своей культуре традиции античности с православной христианской идеологией. Последнее оказало решающее влияние не только на организацию и содержательную направленностью образования в стране, но и на формирование личности россиянина как таковой, выработку его религиозно-нравственных идеалов, определивших жизнь общества на столетия», – указывает О.Ю. Колпачева (5).

Не меньшее влияние на процесс становления патриаршей образовательной системы оказала и политическая детерминанта: «В то время, как княжеская власть на Руси была еще слаба и киевские князья, когда их становилось много, сами стремились к разделению государства, – церковь была едина, и власть митрополита простиралась одинаково на всю Русскую землю, – пишет С.Ф. Платонов. – Настоящее единовластие на Руси явилось прежде всего в церкви, и это сообщало церковному влиянию внутреннее единство и силу» (6).

Раскрывая сущность данной системы, П.Ф. Каптерев отмечал: «Русский народ естественно заимствовал то, что ему было более по сердцу, отвечало складу его жизни, его привычкам и взглядам... Русский народ был глубоко набожен, религиозен по-своему, на свой особенный лад ...поэтому ему более подходила такая педагогическая система, которая отличалась религиозным духом, носила ореол святости, утверждалась на слове божьем» (4). Именно вследствие этого зарождение народного образования в России было связано с христианством, а все последующее его развитие – с процессом распространения христианский идей (5).

О деятельности первых священников по развитию народной школы свидетельствуют исторические источники. Так, В.Н. Татищев писал, что митрополит Михаил советовал князю Владимиру «устроить училища на утверждение веры и собрати дети в научение; и что Владимир повелел брать детей знатных, средних и убогих, раздавая по церквам священников со причетники в научение книжное». Одна из первых школа «учения книжного» была открыта князем Владимиром в Киеве в 988 г. В начале такое учение вызвало отрицательное отношение в массе населения, предпочитавшего традиционное семейное воспитание. Но постепенно это отношение меняется.

Летопись 1030 года сообщает, что князь Ярослав Мудрый, придя в Новгород, собрал «от старост и поповых детей 300 учити книгам». Княгиней Анной Всеволодовной в 1089 г. в Киеве открыто женское училище, где обучали чтению, пению, ремеслам и т.д. Как и в Византии, первые школы на Руси подчинялись руководителю светской власти.

В последующие годы подобные школы появляются и в других древнерусских городах, о чем было заявлено, на Стоглавом соборе в 1551 году: «Прежде сего училища бывали в российском царствии на Москве и в Великом Новгороде и по иным градам», и строились как единое образование священнослужителей и мирян, государства и народа. Обучение в них осуществлялось на славянском языке, что было связано со сложившимися в веках народно-педагогическими традициями воспитания и наличием собственной славянской письменности.

За короткий срок, под контролем официальной православной церкви, была сформирована образовательная система с достаточно сложным содержанием, что объясняется как политическими, так и религиозными причинами: государству и церкви требовались не только образованные, но и высоко образованные люди. Образование служило в первую очередь целям духовного воспитания, которое включало православие, «светские» искусства – грамматику, риторику, элементы народной, отечественной культуры, прежде всего литературы. Основы содержания образования, разработанные в начале XI в., просуществовали в русской школе едва ли не до конца XVII в. (3).

Училища создавались на княжеских, церковных, монастырских подворьях. Обучали церковному чтению, письму, пению; занимались нравственным воспитанием: «учили чести». Обучение носило индивидуальный характер. Оно начиналось с 7 лет. Родители платили за обучение. Школы учения книжного носили элитарный характер. Также ученики получали знания из области: математики, истории, сведения о природе (флоре и фауне). Все это составляло повышенное образование. Состав арифметических действий определяли так: нумерация, раздвоение, сложение, вычитание, умножение, деление (2).

Распространением грамотности в народе занимались «мастера грамоты». Обычно это были дьячки или «мирские люди», для которых дело обучения грамоте стало их основной профессией. Обычно «мастера грамоты» по договоренности с отцом или родственниками обучали ребенка у себя дома или в семье ученика. Иногда у мастера обучалось одновременно несколько детей, и таким образом создавалась небольшая школа. Обучали чтению, письму, счету. Сначала учили писать и произносить буквы, затем – читать молитвы по псалтыри. При обучении элементам математики прибегали к образным примерам. Книжная мудрость осваивалась по «Изборникам» – хрестоматиям энциклопедического характера. Это был курс семи свободных искусств. Обучали правилам чтения и искусству делать книги. Ученик изготовлял свой изборник, а для этого он должен владеть навыками: переписчика, переплетчика, иллюстратора. В X – XI вв. письменность проникает во все слои населения. Созданная система образования позволяла готовить грамотных, образованных людей и в целом удовлетворяла интересы Русского государства и Церкви, по крайней мере, до второй половины XVII века, когда изменившиеся исторические условия сделали необходимым учреждение в России «правильной» высшей школы. Распад единого централизованного Киевского государства, а в последующем и нашествие татаро-монголов значительно замедлили процесс дальнейшего развития образовательной системы. Разорение и уничтожение древнерусских городов и поселений по-

влекло за собой гибель библиотек, школ, книг, множества культурных ценностей с одной стороны, а с другой -уменьшение географии распространения образовательной системы. Однако, как показывают исследования историков и археологов, даже в это тяжелое время русская культура продолжала развиваться, особенно в северных княжествах, которые или не подвергались нашествию, или не были сильно разорены (1).

Политическое объединение русских княжеств вокруг Москвы, образование единого Русского централизованного государства способствовало усилению роста товарно-денежных отношений и городов, развитию на Руси ремесел и промыслов, культуры и просвещения. При монастырях и княжеских дворах создавались книгохранилища, переписывались греческие книги, часть которых переводилась на церковнославянский язык. В XVI в. в Москве возникло книгопечатание, печатали многие книги, в том числе и учебные; открывались школы.

Таким образом, общественно-политическое и экономическое развитие Российского общества соединенные с желанием масс выступили детерминантой дальнейшего развития отечественной системы образования. О характере и направлении образовательной системы на Руси в этот период дает некоторое представление «Домострой» – сборник наставлений по вопросам быта, хозяйствования и воспитания детей. Его отличает от подобных произведений обращение к многовековым культурным традициям русского народа и использование специфических источников, среди которых помимо Священного писания и византийских «Стословца» Геннадия и «Пролога» есть и «Поучение Владимира Мономаха», и отечественные учительные сборники, и монастырские уставы. Многие положения Домостроя вошли в законодательный сборник 1551 года, «Стоглав».

В конце XVI – начале XVII века создаются условия для перехода к более сложной образовательной системе, включающей начальное, общее школьное и высшее образование. Начальные, элементарные школы открываются как в городах, так и на селе. Открываются школы при Посольском, Аптекарском, Разрядном, Поместном, Пушкарским приказах и при Оружейной палате. Развивается книгопечатание, растет спрос на учебную литературу, особенно буквари. Со второй половины XVII в. создаются греко-латинские, а также грамматические школы, в которых изучали грамоту, церковнославянскую и греческую грамматику, риторику, математику. В 1679 г. учреждается первое высшее учебное заведение в России – Славяно-греко-латинская академия.

Многие из учеников академии стали авторами учебников, преподавателями академии и других школ, а в XVIII в. – активными участниками петровских просветительных реформ. В академии получил образование составитель прекрасного руководства по арифметике, использовавшегося в русских школах в первой половине XVIII в., Леонтий Магницкий. Здесь же учились великий русский ученый М. В. Ломоносов, первые профессора Московского университета и другие крупные деятели русской культуры.

К концу века не только большинство духовенства и дворянства, но и многие горожане были грамотными. Возрастает доля грамотных среди свободных крестьян, но сокращается среди крепостных.

Литература

1. Великий Новгород: школьное и пе*дагогическое образование: Статьи и очерки. -Великий Новгород, 1999.*

2. Джуринский А.Н. История педагогики: Учебное пособие для студентов педвузов. -М.:ГИЦВЛАДОС», 1999.

3. Золин П. Культура и образование наших пращуров: (От античности к

средневековью) // Высшее образование в России. – 2001. – № 5. – С. 125 – 138.

4. Каптерев П.Ф. История русской педагогии. – СПб., б.г.и.

5. Колпачева О.Ю. Домонгольский период отечественного образования

6. Платонов С.Ф. История России. – Санкт-Петербург: Дельта, 1998.

7. Словарь книжников и книжности Древней Руси. Вторая половина XIV – XVI вв. / Под ред. Д.С. Лихачева. – Л., 1988. – 4.1. – Вып. 2. – С.130.

Сведения об авторе

Гриневич Ирина Марияновна – зам. начальника учебно-методического отдела по методической и маркетинговой работе Ставропольского кооперативного института; филиала Белгородского университета потребительской кооперации, соискатель кафедры теории и истории педагогики СГПИ. Сфера интересов – история нормативно-правового обеспечения образовательного процесса, автор 5 научных статей.

* * *

ИДЕАЛЫ ВОСПИТАНИЯ В ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ 50-Х ГГ. XIX ВЕКА

В.В. Колпачев,
В.А. Лубашов

В своем произведении «О развитии революционных идей в России» А.И. Герцен, характеризуя литературу страны после восстания декабристов, писал, что журналы «распространили за последние двадцать пять лет огромное количество знаний, понятий, идей» и отмечал, что в литературе «начинают господствовать журналы». Они «вбирают в себя все умственное движение страны …Ни в одной стране, исключая Англию, влияние журналов не было так велико» (1).

Огромное влияние оказали журналы на развитие в России движения за общечеловеческие идеалы в педагогике. Это движение берет свое начало с редакционной статьи журнала «Морской сборник» в № 1 за 1856 г., предложившей начать обсуждение проблемы воспитания будущих морских офицеров. В качестве примера редакция напечатала статью Бема «О воспитании» и призвала желающих высказаться по этому предмету. В следующем, 1857 году в дискуссию включились два новых педагогических журнала – «Журнал для воспитания» А.А. Чумикова и «Русский педагогический вестник» Н.А. Вышнеградского, напечатавшие довольно обширные статьи по проблемам сущности воспитания, его задач и целей, в первом журнале – П. Г. Редкина, а во втором – редактора.

Статья Бема положила начало рассуждениям о сущности, задачах и средствах общечеловеческого воспитания. Автор на 70 страницах представляет очерк всей педагогии; определение цели воспитания, его средств, предметов и методов преподавания, распределения ежедневных занятий в школе, учение о наградах и наказаниях и пр. Статья дала толчок новому общественно-литературному движению, донесла до общества мысль о том, что «едва ли есть предмет, более достойный внимания мыслящего человека, как воспитание юношества».

В формировании образовательных идеалов русского общества важную роль сыграли две другие работы, появившиеся после публикации Бема: статья П.Г. Редкина «Что такое воспитание?», напечатанная в «Журнале для воспитания» за 1857 г., и вышедшая в журнале «Морской сборник» № 9 за 1856 г. статья Н.И. Пирогова «Вопросы жизни».

Идея Редкина состояла в интеграции богословской и научной основ воспитания (4). Человек по природе своей отражает образ Божий в трех существенных силах души: чувстве, уме и воле, писал Редкин. Первородный грех помрачил в нас, но не уничтожил образ Божий; чувство, ум и воля, с их естественными стремлениями к прекрасному, истинному и доброму, пребывают в душе. Человеку врожденна не только склонность к добру, но и к злу, и эта склонность может быть преодолена только религией. Истинное образование обнимает всего человека нераздельно: тело, чувство, ум и волю в их единстве и целостности. Предметов знания только три: Бог, человек и природа, и, строго говоря, и наук всего три: богословие, антропология и естествоведение.

Наряду с мыслями богословского характера в статье прослеживаются идеи собственно научного содержания. Автор стремился определить, что такое воспитание, что такое образование, что такое образование формальное и реальное, мо-

жет ли образование ограничиваться одним возбуждением способностей или одним сообщением знаний и т.п. Важная мысль автора заключалась в указании на необходимость самообразования.

П.Г. Редкин смотрел на воспитание как на кратчайший путь к самообразованию. В этой связи он указывал, что воспитатель должен беспрестанно возбуждать, укреплять и усиливать сознательную и свободную деятельность воспитанника с тем, чтобы воспитанник был в состоянии приобрести необходимые для самообразования светлый ум и твердую волю. Воспитание не должно состоять во внешнем, механическом наполнении воспитанника разными сведениями, нравственными правилами и т.п., но не может ограничиваться одним возбуждением его внутренних сил, оно должно сообщать ему необходимые знания и навыки. Как только воспитанник будет в состоянии сам продолжать свое образование с сознанием и с энергией, воспитание оканчивается.

Проблемы будущего российского образования поднял в своей статье «Вопросы жизни» Н.И. Пирогов. Он решительно выступил в защиту общечеловеческого идеала воспитания, попытавшись дать ему философско-религиозное обоснование. Люди с претензией на ум и чувство не могут двигаться по силе инерции в данном им направлении, они непременно задаются «роковыми вопросами жизни»: в чем состоит цель жизни? Каково назначение? К чему призваны? Чего должны искать? На такие вопросы должно бы давать ответ воспитание, но оно уклоняется от этого, вследствие человек должен сам решать высшие вопросы, вырабатывать твердые и разумные убеждения.

Главные основания нашего воспитания, писал Н.И. Пирогов, находятся в совершенном разладе с направлением, которому следует общество. Во всех проявлениях практической и даже отчасти умственной жизни общества человек находит одно чисто материальное, почти торговое направление, основанием которому служит идея о счастье и наслаждении в здешней жизни. Общество твердит: хочешь быть счастливым, оставь основную нравственную мысль воспитания. Но люди с претензией на ум и чувство не могут смириться с этим, и вопросы жизни предстают перед их умом (2).

Единственное средство для разрешения таких вопросов и приобретения твердых убеждений есть самопознание. Убеждения даются не каждому, они – дар неба. Только тот может иметь их, кто хоть однажды проницательно взглянул на себя, точнее – в себя. Начало перевоспитания – познание себя. Самый главный результат самопознания – сознание непрерывной борьбы между наружным и, внутренним человеком, между влечениями инстинктов и силой воли. Такая двойственность есть зло, и борьба с ней составляет основную задачу нашей деятельности. Кто дошел до убеждения в необходимости борьбы с двойственностью, тот убежден вместе с тем и в предстоящем ему бессмертии.

Подобно Редкину, Пирогов отчасти придерживался богословской точке зрения, и указываемая им главная задача деятельности человека – борьба с двойственностью нашей природы вытекает из известного богословского учения о повреждении первоначально прекрасной человеческой природы грехом и о двойственности человеческого существа, совмещающего доброе начало с наклонностью к греху и злу. Это признавал и сам автор, говоря, что «отвлечением и самопознанием вы достигаете и до познания начал святого откровения, основную мысль которого составляет эта же самая борьба на земле, для достижения блаженства за гробом» (3).

Чтобы судить о новаторстве идей Пирогова и понять их историческое значение, нужно сравнивать эти идеи с дореформенными воспитательными идеала-

ми. Те идеалы были прагматичны и шаблонны, не выходили за пределы установленных в государстве рамок. Пирогов же призвал к критическому осмыслению результатов воспитания, указал на необходимость самому человеку, путем самопознания, формировать твердые, руководящие убеждения и на важность создания условий для саморазвития личности.

Все или почти все основные проблемы современной ему школы затрагивает Н.И. Пирогов в своей работе. Главная из этих проблем – проблема взаимоотношения специального и общего образования решается педагогом в пользу необходимости обеспечения безусловного приоритета последнего. «Все готовящиеся быть полезными гражданами должны сначала научиться быть людьми», – писал он, выдвигая на первый план проблему формирования личности (3).

В то же время Пирогов считал, что общечеловеческое, гражданское воспитание ни в коей мере не противоречит подготовке человека как профессионала, специалиста своего дела – вопрос в последовательности и приоритетности подготовки. «Все до известного периода жизни, в котором ясно обозначаются их склонности и таланты, должны пользоваться плодами одного и того же нравственно-научного просвещения», – отмечал Пирогов и советовал: «Не спешите с вашей прикладной реальностью. Дайте созреть и окрепнуть внутреннему человеку; наружный успеет еще действовать: он, выходя позже, но управляемый внутренним, будет, может быть, не так ловок, не так сговорчив и уклончив, как воспитанники реальных школ; но зато на него можно будет вернее положиться: он не за свое не возьмется» (3).

Наряду с ранней специализацией Н.И. Пирогов решительно осуждал сословную направленность в образовании и воспитании молодого поколения. Он подчеркивал, что воспитанники до известного возраста должны «образовываться, руководимые совершенно одним и тем же направлением, в одном духе, с одной и той же целью». В разработке этого вопроса Пирогов опередил свое время: за пять лет до провозглашения формального равенства граждан он призывал к обеспечению реального равенства в учебных заведениях. Одним из первых педагог выступил противником учебных заведений интернатного типа, видя в их строгой дисциплине препятствия к развитию молодежи в психологическом плане. Ни одно из закрытых учебных заведений «не может похвастаться, не может сказать перед судом совести, что оно воспитывает детей», – писал Пирогов (3).

В своей воспитательной концепции Н.И. Пирогов опирался на теоретические разработки западноевропейских, преимущественно немецких, педагогов, пытаясь найти у них не только нечто специфическое, а общечеловеческое, пригодное для всех народов и стран. Дистервег, в частности, говорил: «Моя национальность – человек; моя кличка – немец». Классики немецкой педагогики определяли воспитание как «развитие человеческих сил методом, основанным на природе духа, раскрывающим всякую способность духа, будящим и питающим всякий природный принцип жизни, избегающим всякого одностороннего развития и заботливо развивающим все побуждения, на которые опираются сила и достоинство человека». Это общее определение было взято на вооружение педагогическими журналами. Остановимся на разъяснениях двух наиболее важных понятий: понятия развития – «Журналом для воспитания» и высшего начала воспитания и образования – журналом «Учитель».

Что значит развивать? Всю задачу воспитания можно определить одним словом – развитие. Искусство же развивать состоит в возбуждении органа к деятельности по мере сил его, т.е. настолько,

чтобы он в состоянии был переработать в себе полученное впечатление. Воспитатель должен развивать питомцев своих до высшего идеала истины, свободы и любви; должен совершенствовать природу. Если он этого не умеет, то не может называться воспитателем. Поэтому не воспитание по общепринятой, неизменной мерке, а развитие индивидуальных способностей каждого ребенка в согласии с общечеловеческими свойствами, в сочетании с воспитанием нравственности, уважения к божественному и человеческому миру, а не противопоставление им своего «Я».

Для определения педагогического идеала редакция журнала «Учитель» опубликовала ряд статей. Опираясь на сочинения Дистервега и Браубаха, редакция утверждала, что высший принцип воспитания и образования есть самое всеобщее педагогическое положение: «воспитывай человека сообразно с его природой», дополненное требованием о его сообразованности с состоянием просвещения в конкретный период времени. Последнее требовало отделения общего образования от специального и получения прежде первого, а потом второго. Только тогда человек и будет истинно образованным, развитым умственно и нравственно, способным выполнять и свое специальное дело, и свои семейные, общественные, гражданские и общечеловеческие обязанности.

Идеал дополнялся более частными чертами: все здоровые люди имеют от природы общие человеческие способности, что и дает возможность указать общие начала человеческого образования; общие человеческие способности одни и те же, как у мужчины, так и у женщины, и все различие между ними зависит от взаимного сочетания способностей в различных полах; каждое существо выходит прекрасным из рук природы; каждый человек имеет личные свойства; в приведении человека к сознанию своей личности и состоит воспитание. Такое понимание идеала воспитания открывало широкие возможности для заимствования у иностранцев, что не замедлило сказаться на развитии отечественной педагогической мысли в пореформенный период (5).

Заимствования происходили в самых различных формах: русские ученые устремились в Европу учиться педагогике; чиновники Министерства народного просвещения ездили в командировки за границу, а по возвращению внедряли немецкие методы преподавания; переводилось множество книг и статей по различным отделам педагогической науки. Редактор журнала «Воспитание» А.А. Чумиков в статье «На прощание» писал: «Мы стали, нимало ни маскируясь, проводить педагогические истины устами западных авторитетов. Поэтому упрек в германофильстве заслужен нами едва ли не в большей степени, нежели почтенною редакциею другого педагогического журнала» (6).

Увлечение немецкой педагогикой способствовало упрочению общечеловеческих начал в воспитании, вело к быстрому ознакомлению с достижениями западноевропейской педагогической мысли, активизировало развитие школьного дела. Старинное продолжительное учение грамоте, счету, письму заменилось быстрым и эффективным; прежняя суровая дисциплина потеряла свою суровость и сделалась сравнительно мягкой. Мысли многих прогрессивных педагогов нашли свое место в публикациях на страницах педагогических изданий, стали доступны и понятны общественности. Одновременно проявились и негативные черты западноевропейского заимствования: понадобились десятилетия для того, чтобы в русской педагогике достойное место заняли национальные идеи, а программы школьного обучения стали согласовываться с ментальностью нашего народа.

Настоящее состояние отечественного образования можно охарактеризовать как выбор путей его развития в XXI веке. Споры о путях этого развития сводятся, главным образом, к выявлению характерных для национальной системы образования тенденций и разработке педагогических технологий. Крайне мало, на наш взгляд, уделяется внимания проблеме определения идеала современного россиянина, того идеала, к воспитанию которого должна стремиться наша школа и, ориентируясь на который, должна выстраиваться вся образовательная политика. Очевидно, что в тиши академических кабинетов такой идеал не определить. Необходима широкая дискуссия по проблеме, и пример организации такой дискуссии представляет нам отечественная журналистика конца 50-х годов XIX века.

Литература

1. Герцен А.И. О развитии революционных идей в России // Собр. соч. в 30-ти тт. – Т. VII. – М., 1956. – С. 196 – 253.

2. П.С. От редакции // Педагогический сборник. – 1867. – № 1. – С. 7 – 9.

3. Пирогов Н.И. Вопросы жизни // Морской сборник. – 1856. – № 9. – С. 3 –20.

4. Редькин П.Г. Что такое воспитание? // Журнал для воспитания. – 1857. – №№ 1,2,3.

5. Степанов А.В. От редакции // Русская мысль. – 1880. – № 1. – С. 3 – 5.

6. Чумиков А.А.На прощанье // Воспитание. – 1863. – № 12. – С. 9.

Сведения об авторах

Колпачев Виктор Васильевич – доктор педагогических наук, профессор, действительный член Международной педагогической академии, заведующий кафедрой теории и истории педагогики СГПИ. Автор свыше 70 научных работ, включая 6 монографий, 2 учебных пособия и 1 учебно-научное издание. Сфера научных интересов: история отечественной педагогики; методология педагогики и истории педагогики, психология научного творчества.

Лубашов Владимир Анатольевич – директор политехнического колледжа г. Буденновска, соискатель кафедры теории и истории педагогики СГПИ, член Ученого Совета СГПИ. Сфера научных интересов: управление образовательными системами, история педагогической журналистики.

* * *

ПРОЗРИТЕЛЕВ Г.Н. – ЖУРНАЛИСТ И РЕДАКТОР ГАЗЕТЫ «СЕВЕРНЫЙ КАВКАЗ»

П.Г. Немашкалов

Григория Николаевича Прозрителева (1849-1933) вспоминают как историка, этнолога, археолога, кавказоведа, просветителя, основателя Ставропольской ученой архивной комиссии и крупнейшего в крае музея, его признают как известного общественного деятеля Ставрополья, однако в научной литературе о его журналистском наследии почти не говорится.

В то же время именно Г.Н. Прозрителев являлся инициатором появления на Ставрополье независимой прессы и способствовал созданию первой в губернии частной газеты «Северный Кавказ». Получить разрешение на издание газеты в условиях жесткой цензуры было нелегко. Главное Управление по делам печати Министерства внутренних дел выдавало разрешения, как пишет известный историк печати Г.В. Жирков, «с большой осмотрительностью, лишь лицам, на благонадежность которых можно было более или менее положиться» (1). Находясь под негласным полицейским надзором до 1897 года, Прозрителев не мог возглавить газету и предложил стать редактором и издателем присяжному поверенному Д.И. Евсееву. Григорий Николаевич позже вспоминал о появлении «Северного Кавказа»: «Вот мы с ним [Д.И. Евсеевым] в 1884 году «ломаем» голову над созданием местной газеты. Среди всего состава один Дмитрий Иванович не отшатнулся, когда я пришел к нему с предложением издавать газету и быть ее редактором. Сколько было хлопот и волнений, сколько слышалось упреков и насмешек... Кто поверит всему этому теперь, когда газеты растут как грибы. Но сколько было радости, когда первый номер «Северного Кавказа», свеженький, взглянул на нас своим крупным заголовком» (2). Газета подробно освещала жизнь не только Ставрополя и губернии, но также и всей страны и даже мира. Перед читателями была открыта широкая панорама жизни – политической, экономической, культурной.

Издание быстро завоевало доверие аудитории, но количество читателей все же оставалось довольно ограниченным. Создатели «Северного Кавказа» столкнулись с многочисленными проблемами. Основными из них стали финансовые трудности и неграмотность большей части населения губернии. Историк периодической печати на Северном Кавказе Б.М. Городецкий так писал о газете: «<...> нужно отдать справедливость и отметить, что, несмотря на скудность материальных средств и на отсутствие кадра постоянных сотрудников, «Северный Кавказ» в течение всей своей жизни держал высоко свой стяг и вполне заслуженно приобрел репутацию серьезной местной газеты умеренно-прогрессивного направления. Газета велась корректно и умело. Она зорко следила за местной жизнью и всегда своевременно отстаивала ее нужды <...>» (3). Г.Н. Прозрителев в «Северном Кавказе» не только занимался организаторской работой, но он нередко помещал собственные материалы на страницах издания.

Следующий большой проект в местной журналистике – ежедневная политическая, общественная и литературная «Северокавказская газета», которую Г.Н. Прозрителев подписывал как редактор с № 118 за 1908 год и до 1911 года. Только последние 40 номеров газеты, закрывшейся на № 56 в 1911 году, вышли под редакцией А.Т. Цымбалюка. Издание продол-

жило некоторые традиции «Северного Кавказа»: оно также стремилось к глубокому осмыслению актуальных общественных явлений различного масштаба, но прославилась и своим заметным достижением: «В «Северокавказской газете» впервые для местных изданий оформился собственно сатирический отдел [«Наша Бомба, маленький фельетон»], так как ранее сатира располагалась только в отдельных рубриках, и то не чисто сатирических» (4).

Прозрителевым вел активную редакторскую деятельность, насыщая газету полемическими материалами на злобу дня, он не забывал и о просветительской функции издания. «Северокавказская газета» регулярно информировала читателей о достижениях в области науки, техники и культуры. Обращает на себя внимание тот факт, что часто большую часть газетной площади занимала реклама, это позволяет сделать вывод о том, что издание пользовалось успехом у ставропольских рекламодателей и читателей.

В период руководства «Северокавказской газетой» Григорий Николаевич приступил к редактированию научных периодических изданий Ставрополья. В 1906 году он стал одним из инициаторов создания Ставропольской ученой архивной комиссии, а с 1910 по 1916 годы под его редакцией было издано восемь выпусков «Трудов Ставропольской ученой архивной комиссии». В них им было опубликовано немало собственных научных исследовательских статей по истории, археологии и архивным изысканиям. «Вокруг этих изданий, – как пишут современные историки, – объединялась та интеллигенция Ставропольской губернии и Северного Кавказа, которая начинала изучать богатое историко-культурное наследие многонационального и многоконфессионального региона» (5). Не один газетный материал Прозрителев посвятил проблеме охраны местных архивов, обращая внимание на царящий там беспорядок: «Нам приходилось покупать вместе с яблоками документы, относящиеся к началу XVIII века, были бумаги крепости Св. Димитрия, на рынке случилось приобрести указы Петра и Екатерины II, изданные при их жизни» (6).

В целом тематика журналистских произведений Прозрителева разнообразна. Это было напрямую связано с его завидной общественной активностью. Григорий Николаевич являлся инициатором открытия ночлежных домов для беспризорных детей, бесплатных столовых, состоял распорядителем музыкального кружка, создал на личные средства народный театр для населения городских окраин. Имя Григория Николаевича часто встречается в числе жертвователей на различные благотворительные мероприятия. В течение многих лет он являлся членом общества грамотности, был председателем общества содействия воспитанию и защиты детей, участником обществ Красного Креста и помощи бедным, обществ по устройству народных лекций, по борьбе с пьянством, помощи голодающим и бедным» (5).

В своих материалах Григорий Николаевич подробно освещал деятельность городских организаций и комитетов, откликался на текущие городские события, а также помещал в газетах свои путевые заметки и результаты собственных научных исследований в области истории и этнологии родного края. Большинство его материалов было посвящено острейшим проблемам города и губернии, касающимся пьянства, образования, роста преступности, сельского хозяйства и промышленности. Немало опубликовал статей об искусстве, в основном о театре и литературе, делал подробные обзоры различных книг и журналов, откликался на юбилеи и годовщины российских писателей (А.С. Пушкина, М.Е. Салтыкова-Щедрина, А.П. Чехова) и опубликовал даже стихотворное посвящение «Гимн Гоголю».

Как участник «хождения в народ» Прозрителев всегда отстаивал интересы наро-

да, в том числе и на газетных страницах. В образной системе журналистских материалов Григория Николаевича народ занимал центральное место. Анализируя в своих публикациях те или иные социально-политические процессы, Прозрителев обязательно показывал, как они отражались на жизни бедных слоев населения: он описывал удручающие последствия принятых местной Думой законов, повседневные нужды и тяготы жизни городских обывателей и крестьянства, обращал внимание читателей на сплошную необразованность и духовную неразвитость народа. В многочисленных заметках и корреспонденциях конкретными примерами иллюстрировал проявления несправедливости и незаконности по отношению к крестьянству со стороны чиновников, старост, священников и помещиков. Ответственность за беспорядок, господствовавший в российской действительности, публицист целиком возложил на аппарат власти и правящий класс: «В далеких темных тайниках темной русской истории надо искать начало розни между «командующим классом» и народом <...> замкнутым кругом оградила себя бюрократия от любопытного взгляда, выделилась в касту и выделила свои интересы, строго разграничив их от интересов народных» (7). Таким образом, анализируя взаимоотношения, сложившиеся между общественными классами, Прозрителев в журналистских материалах использовал главную антитезу своего публицистического творчества – «господствующий класс – народ». Григорий Николаевич винил народные массы в бездействии, а «бюрократию» – в поддержании выгодного только ей порядка и в том, что народ «смеется до сих пор, как неразумный ребенок, резвясь беспечно на краю пропасти» (8).

В период первой русской революции в статье-обращении «Скорбь» Г.Н. Прозрителев с особой эмоциональностью призывал «рабов» восстать и пытался показать их реальное положение, которое нужно было, по его мнению, срочно изменить: «<...> я кричу, что вы погибли душой, вы рабы, в вас нет мужества, нет страсти, нет чувства кровной обиды, нет воли, нет потребности отмщения <...> О, поднимите же ваши отяжелевшие ресницы, воспряньте от долгого и преступного сна и соберитесь в путь» (9).

В своих журналистских текстах он затрагивал настолько животрепещущие проблемы российской действительности, что глубокий анализ реального положения дел требовал серии публикаций. На страницах «Северного Кавказа» можно встретить циклы передовых статей Прозрителева, получивших огромный резонанс в губернии. К ним относятся статьи «Земельный вопрос на Северном Кавказе», «Нужды нашего края», «Архи-вная комиссия» и другие.

Нельзя не отметить, что публицистика Григория Николаевича Прозрителева отличалась действенностью. Анонимный автор в статье, посвященной заслугам Прозрителева, пишет: «<...> он открыл страницы «Северокавказской газеты» на защиту молодежи, учеников восьмого класса Ставропольской мужской гимназии, лишенных права на аттестаты зрелости за простой юношеский проступок, и, несмотря на посыпавшиеся на газету штрафы и возбуждение против него и его сотрудников тяжелого уголовного обвинения, он добился выяснения этой истории» (10). После появления материалов о проблеме пьянства в Ставрополе был создан «Союз женщин», а Г.Н. Прозрителев был избран его председателем. Его газетные статьи убеждали общественность в необходимости создания в Ставрополе народного театра, ученой архивной комиссии и краеведческого музея, что и было со временем осуществлено.

Творческое наследие Григория Николаевича довольно разнообразно и в жанровом отношении, им были написаны заметки, обозрения, рецензии, информационные корреспонденции, некрологи, письма-обращения, работал он и в жанре фельетона. В своих публикациях редко ограничивался скупым изложением

фактов, чаще стремился проанализировать ситуацию, сопоставить ее с аналогичными и предложить свое решение той или иной проблемы, поэтому большинство его произведений написано по законам аналитических и художественно-публицистических жанров, позволяющих автору не только информировать читателей, но и проводить исследование жизненных явлений. Излюбленным жанром, в рамках которого он наиболее часто выступал на газетных страницах, являлась статья, именно в нем написаны лучшие его произведения: «Таинственный апокриф», «Необходимость борьбы против пьянства», «Гимназия за границей» и многие другие.

Говоря о жанровом своеобразии творчества Григорий Николаевича стоит заметить, что к большинству его текстов нельзя применить современные жанровые критерии. Его материалы включают элементы нескольких жанровых форм. Наиболее часто встречается синтез проблемной статьи, комментария, памфлета. Тематика подобных текстов чаше всего затрагивает жизнь беднейших слоев населения, эмоции тогда настолько переполняли автора, что ему сложно было ограничивать мысли какими-то рамками (публикации «Неотложная нужда», «Не забывайте!», «Скорбь», «Необходимость борьбы против пьянства» и др.).

К сожалению, до сих пор не издано полного собрания его работ. Много материалов осталось в рукописном виде. Опубликованный в 1922 году библиографический указатель его статей и изданий содержит 170 наименований и требует уточнения (11). Прозрителев редко помещал свои полемические материалы с полной подписью, а чаще публиковался под псевдонимами Стародум, Г. Телевъ, Гр. Нич., Г.Н. Елев или подписывался только инициалами. Исследователи лишь предположительно называют Прозрителева автором многих журналистских текстов в ставропольских газетах. Поэтому для историков печати до сих пор актуальной остается задача атрибутирования текстов Г.Н. Прозрителева.

Литература

1. Жирков Г.В. История цензуры в России XIX-XX вв. – М., 2001. – С. 164.

2. Прозрителев Г.Н. Памяти старшего товарища // Северокавказский край. – 1915. – №127.

3. Городецкий Б.М. Очерк развития русской периодической печати на Северном Кавказе. – Екатеринодар, 1914. – С. 49.

4. Лепилкина О.И. «Лица необщее выраженье»: Ставропольская дооктябрьская пресса в контексте местных изданий Юга России // Ставропольская журналистика: история и современность: Материалы конференции. – Ставрополь, 2004. – С. 110.

5. Охонько Н. Общественный деятель, просветитель, краевед // Северо-Кавказский регион. – 1998. – №3. – С. 69.

6. Прозрителев Г. Н. Архивная комиссия // Северный Кавказ. – 1905. – №7.

7. Прозрителев Г.Н. В одиночестве // Северный Кавказ. – 1905. – №67.

8. Прозрителев Г.Н. Плоды просвещения // Северный Кавказ. – 1905. – №56.

9. Прозрителев Г.Н. Скорбь // Северный Кавказ. – 1905. – №12.

10. Прозрителев Г.Н. Власть // Северокавказский край. – 1916. – №94.

11. Библиографический указатель статей и отдельных изданий Г.Н. Прозрителева. – Ставрополь, 1922.

Сведения об авторе

Немашкалов Павел Григорьевич – канд. ист. наук, ст. преподаватель кафедры истории и права, ведущий специалист научно-исследовательского управления Ставропольского государственного педагогического института.

* * *

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ТИП НАСЕЛЕННЫХ ПУНКТОВ СЛАВЯНСКИХ КОЛОНИСТОВ НА СТАВРОПОЛЬЕ В XVIII- НАЧАЛЕ XX ВВ.

С.Р. Савков

Ставропольская губерния выступала в качестве уникального региона, пограничья, где происходил межкультурный диалог между различными народами и культурами. Украинцы, русские, калмыки, туркмены стали активными участниками данного взаимодействия. Они перенимали друг у друга некоторые элементы повседневной жизни, быта, приемы и способы ведения хозяйства. В частности, украинцы Ставрополья через 10-20 лет жизни в регионе уже значительно отличались от украинцев Полтавской или Черниговской губерний, вследствие взаимодействия культур. Еще больше отличий наблюдалось у их детей, родившихся и живших в Ставропольских степях. На быт и нравы жителей региона накладывали печать природно-климатические условия и особенности хозяйственной деятельности. Существенным образом менялся язык колонистов. Селившиеся в начале колонизации Ставрополья украинские и русские колонисты в особых сотнях, хуторах, отселках, к началу XX в. перемешиваются в единый массив населения, имевшие единую стратегию поведения и социокультурное пространство.

Основным типом населенных пунктов на Ставрополье являлись крупные и средние села. Подавляющее число сел Ставрополья располагалось вдоль рек и больших дорог. Колонисты при выборе места поселения большое внимание уделяли на первых порах возможности строительства укреплений для защиты своих населенных пунктов от нападения горцев и кочевников. Холмы, реки, овраги становились естественными рубежами обороны. Так, с.Надежда с трех сторон было укреплено земляным валом, а с юга ее прикрывала гора Ирек (1). Важным элементом для выбора места строительства нового населенного пункта являлось наличие вблизи леса, который использовался для возведения жилищ и хозяйственных построек. Поэтому, те немногочисленные леса, которые еще оставались на территории Ставрополья к моменту прихода колонистов быстро исчезали. Нехватка строительных материалов заставляло колонистов идти на нестандартные варианты действия. В частности в результате действий колонистов были уничтожены развалины средневекового города Маджары, который по праву являлся историческим памятником мирового значения.

Поиск строительных материалов привел к активному применению самана. Украинские колонисты были знакомы с данной технологией, с русскими колонистами все было сложнее. Значительная их часть не владели ранней технологией, особенно это было присуще колонистам из тех губерний, где лес был в изобилии.

Через село проходило несколько продольных улиц, растянувшихся на несколько километров, иногда их длина достигала 6 и более км. (5). Улицы не имели тротуаров и были весьма загрязнены, так как они практически никогда не убирались, за исключением тех участков улиц, которые примыкали к наиболее значимым сельским объектам (волостное правление, церкви, школы и др.). В начале XX вв. чистоте улиц стало уделяться больше внимания. Крестьянские дворы содержались в относительной чистоте, что отличало их от дворов кочевни-

ков и горцев. Улицы были очень широкие, что обеспечивало прогон крупных партий скота без особых проблем и проезд гужевого транспорта в любом направлении (5).

Вплоть до начала XX в. улицы сел были плохо озеленены. Это объяснялось, с одной стороны, невниманием крестьян и местных властей к данной проблеме, с другой стороны, засушливым климатом. Только в начале XX века предпринимаются первые серьезные попытки озеленения улиц сел. Отчасти это было связано с ростом культуры самих славянских колонистов, тем более им было, у кого брать пример – это немецкие колонисты, проживавшие в Ставропольской губернии. Селения немцев отличались от населенных пунктов славян, тем, что дворы немцев были украшены палисадниками, садами и декоративными деревьями (акация, сирень и др.). Не оставались в стороне в борьбе за облагораживание населенным пунктов губернии некоторые представители местных и губернских властей, которые в директивном порядке заставляли крестьян высаживать около дворов мальву, мяту, цветы, акацию и сирень (5). В конце XIX в. на главных улицах и площадях ставропольских сел стало появляться уличное освещение в виде керосиновых фонарей (3).

На центральной улице села находились лавки, магазины, аптеки, питейные заведения, постоялые дворы, амбары торговцев хлебом и т.д. В центре села располагались церкви и волосное правление. В каждом селе имелось, как правило, две крупные площади: церковная и рыночная. Мельницы и другие промышленные объекты строились на окраинах сел. В качестве примера можно привести одно из крупнейших сел губернии Воронцово-Александровское, его пересекали очень широкие улицы, в центре села находилась огромных размеров базарная площадь. Вдоль площади и примыкающих к ней улиц жила местная элита, при чем в отличии от большинства жителей они имели даже двухэтажные дома с балконами и бельведерами, в них, как правило проживали местные торговцы зерном. На базарной площади находились склады для хранения леса и тесные торговые ряды, в которых можно было купить практически все, включая импортные предметы роскоши. Порядок на базарной площади был относительным, аптека располагались рядом с магазином по продаже нефтепродуктов, склад сосновых досок находился рядом с магазином модной одежды ростовской фирмы «Шик» и таких примеров не сочетания товаров, можно было привести множество. На базаре активно продавалось прасковейское вино по 20 коп. за бутылку. Но крестьяне в начале XX в. все чаще покупали лимонад, особенно детям и если раньше это было редкое и мало понимаемое крестьянами излишество, то в начале XX в. редкий визит на базар обходился без употребления лимонада. В Воронцово-Александровском продавался лимонад ростовской фирмы Чурилина (2).

В селе находились довольно основательные общественные здания, церкви и даже собственный бульвар, что было редкостью для населенных пунктов Ставропольской губернии. Бульвар был довольно узким, но в нем находились скамейки, где местные жители могли посидеть в тени деревьев. На бульваре, как и в целом по селу, очень много было акаций, которые поражали весной своей красотой гостей с севера. В тоже время эта идиллия не затрагивала все село, многие улицы были замусорены, на них находились большие лужи. Большое изумление вызывал у современников местный «народный дом», который больше походил на барак, вокруг этого храма культуры находились лужи и грязь, а в самом народном доме спокойно подавали вино.

Не во всех селах их внешний вид вызывал восторг современников по свидетельству все того же С.Васюкова после его посещения Воронцово-Александровского, с.Прасковея произвела самое неблагоприятное впечатление. В Прасковей также были широкие улицы и площади, но общественные здания и жилища местных жителей значительно уступали по размаху и стоимости, увиденному им в Вороноцово-Александровском. «Хаты» в с.Прасковея показывали бедность прасковейских виноделов и низкий уровень развития культуры местных жителей (2).

Крестьяне уделяли много внимания строительству церквей и общественных зданий. На первых порах колонисты создавали небольшие молитвенные дома, где они совершали богослужения. В этих молитвенных домах священники отсутствовали, в лучшем случае священники сюда приезжал несколько раз в год. Колонисты постоянно требовали от властей создания в их населенных пунктах церквей и чтобы при церквях находились священники. В конце XVIII в. было принято правило, что в том населенном пункте, в котором проживало не менее 500 чел. можно было создавать церкви, но только с согласия митрополита. В начале церкви были деревянные и даже саманные, но по мере роста доходов крестьян в губернии активно видеться строительство каменных церквей. Между селами происходит негласное соревнование, у кого церковь будет красивее и величественнее. В крупных селах строилось по две-три церкви.

Из общественных построек важное значение для крестьян имело волостное правление и «хлебные магазины» (5). В «хлебном магазине» находился общественный запас зерновых культур на случай неурожая и других катаклизмов. Нормы хранения зерна определялись губернскими властями. В крупных селах находилось несколько общественных амбаров

По мере роста численности населения сел, и развития их хозяйственной инфраструктуры вокруг сел начинают возникать отселки (выселки). Особенно это было связано с освоением удаленных от села земель, когда крестьянам становилось невыгодным совершать дальние переезды к сельскохозяйственным угодьям и назад. Жители отселком не ущемлялись в правах, они были такими же полноправным членами общины, как и жители села. Со временем отселки, возникшие в первой половине-середине XIX в. превращались в самостоятельные населенные пункты, и даже волости.

Еще одни типом населенных пунктов на Ставрополье стали хутора. Первоначально хутора возникали, как летние стоянки животноводов и летние станы во время сельскохозяйственных работ на удаленных территориях. Со временем на хуторах возникает постоянное население, которое строило землянки и хозяйственные дворы. По мере развития хутора возрастала его численность населения, и улучшалось качество жилищ и хозяйственных построек. Населения в ряде хуторов к началу XX в. достигала несколько сот человек. На хуторах могли проживать члены общины из ближайшей волости, в таком случае они имели права, принадлежавшие членам этой общины, но на хуторах могли проживать и частные хозяева, не имевшие никакого отношения к общине. Большинство «тавричан» проживало именно в хуторах. Первоначально на хуторах предпочитали селиться украинские колонисты (7). Это было связано с доминированием в славянской колонизации на Ставрополье именно русских колонистов, которые и создавали крупные населенные пункты. Часть украинских колонистов первоначально с опаской смотрела на возможное поселение среди русских колонистов, поэтому они и предпочитали селиться особняком, но со временем эта тенденция утрачивает свое действие.

Украинские колонисты, переселяясь на Дон и Северный Кавказ, несли собой традиции малороссийской общины – «громады». «Громада» значительно отличалась от русской общины – «мира». «Громада» не подавляла индивидуальность украинцев, она символизировала союз сильных в экономическом и социальном плане семей с ярко выраженной индивидуальностью. Данный индивидуализм в условиях общинного строя вылился в хуторской менталитет украинских колонистов (4). В ряде случаев на хуторах селились представители религиозных деноминаций, которые не хотели смешиваться с доминирующим на Ставрополье православным населением. В частности несколько хуторов баптистов находилось в Прикумских степях (2).

При создании крестьянских дворов колонисты его планировали по своему усмотрению, их мало волновали меры противопожарной и санитарной защиты. Главным требованием были масштаб двора и его удобство. Колонисты стремились в рамках двора разместить все необходимые им жилые и хозяйственные постройки. При планировки двора проявилось влияние украинских колонистов, которые в отличии от русских крестьян центральной России стремились к максимальной концентрации хозяйственных объектов на ограниченном пространстве двора, в частности при дворе находились сенники, где хранилось сено для скота. В русских губерниях сенники располагались вдали от основных построек за коноплянниками и другими посевами. Первоначально крестьянские дворы не огораживались, функции ограды выполняли неглубокие канавы с насыпью в сторону двора. Позже на вал накладывались трава и ненужный в хозяйстве навоз. Зажиточные крестьяне огораживали свой двор каменной стеной или деревянным забором.

Первые колонисты, прибыв на место постоянного жительства, стремились в максимально сжатые сроки построить временные жилища. Это, как правило, были землянки. Колонисты вырывали в земле пространство для будущего жилища, делали небольшие стены, перекрывали крышу досками, а поверх которых они насыпали землю, вниз в помещение делали ступеньки. Нередко первые колонисты в качестве временных жилищ делали «балаганы», которые вырывались в земле, а сверху перекрывались землей и бурьяном. Колонисты стремились, как можно быстрее избавиться от этих временных жилищ и перебраться в нормальные хаты.

Первоначально жилища колонисты на Ставрополье строили из дерева, используя технологии, которые они наработали у себя на родине. Поэтому в середине XIX в. больше половину крестьянских жилищ были деревянными. Однако к середины XIX в. на Ставрополье, как уже отмечалось, крестьяне вырубили практически все имевшиеся в их распоряжении леса (8). Поэтому в губернии возникает острых дефицит строительных материалов, так как цены на привозную древесину, подскочили в несколько раз, сделав ее недоступной для подавляющего числа крестьян. В результате губерния переходит на «саман» и здесь пригодились навыки украинских колонистов, которые сталкивались с этим строительным материалом у себя на родине. Весьма кстати оказались здесь и навыки местных кочевых народов. Исчезновение лесов обострило еще одну проблему-водоснабжение. С исчезновением лесов пересыхали многие ручьи, родники и даже речки, а качество воды в остававшихся источниках воды резко ухудшалось.

Для содержания скота строились базы и сараи из подручных средств. По мере развития населенного пункта и роста благосостояния колонистов эти временные сооружения и времянки разрушались, а на их месте строились новые жилища и хозяйственные постройки. Из-за отсутствия других кровельных материалов крыша сооружения обмазывалась глиной, в ряде регионов употреблялся камыш и солома (8).

Только в конце XIX-начале XX вв. в обиход активно входит черепица и несколько позже кровельное железо (6). «Хаты» состояли, как правило, из 2-х – 3-х комнат и «сеней». Если семья была небольшой, то жилище могло состоять и из одной комнаты с сенями и чуланом (1). Высота помещений не превышала 2 метров. Стены помещений вымазывались глиной, а сверху которой наносилась известковая побелка. Пол мазался глиной, значительно позже начинает употребляться деревянный настил. Отсутствие деревянных полов объяснялся не столько дороговизной дерева, сколько не желанием крестьянок постоянно его мыть. Общий объем жилой площади, в основном, составлял от 50 – до 80 м^2. На Ставрополье был очень распространен тип жилища, когда две комнаты были между собой связаны сенями.

Таким образом, на расселение славянских колонистов на Ставрополье влиял целый ряд факторов: наличие водных и земельных ресурсов, безопасность, наличие удобных путей сообщения. Приходя на Северный Кавказ колонисты приносили свои традиции организации населенных пунктов, которые в значительной степени трансформировались под воздействием местных природно-географических и социокультурных условий. Это привело к созданию крупных сел, которые в несколько раз превосходили по численности населения населенные пункты в Центральной России и на Украине, обрамленных отселками и хуторами.

Литература

1. Бородин И. Историко-статистическое описание с.Надежда в Ставропольской губернии в 1885 г. Ставрополь, 1885. – С. 10, 15.

2. Васюков С.И. В степях Северного Кавказа. Очерки.// Вестник Европы. 1908. №6, – с. 557, 565, 564-565.

3. Косоглазов Г. Село Петровское, Ставропольской губернии, Новогригорьевского уезда/ Сборник материалов для описания местностей и племен Кавказа. Вып. XXIII. Тифлис, 1897. – С. 67.

4. Ревин И.А. Хуторская ментальность коренного крестьянства Дона в XIX в.: основания и характерные черты./ Итоги фольклорно-этнографических исследований этнических культур Северного Кавказа за 2005 г. Дикаревские чтения (12). Краснодар, 2006. – С. 137.

5. Рябых Н. Село Новогеоргиевское (Терновка), Ставропольской губернии и уезда./Сборник материалов для описания местностей и племен Кавказа. Вып. XXIII. Тифлис, 1897. – С. 4, 5.

6. Семилуцкий А. Село Покойное Ставропольской губернии, Новогригорьевского уезда/ Сборник материалов для описания местностей и племен Кавказа. Вып. XXIII. Тифлис, 1897. – С. 262.

7. Ставропольская губерния. Список населенных мест по сведениям 1873 г./ Сост. И.Бентковский. Ставрополь, 1874. – С. 7-42.

8. Терновский П. Село Чернолесское, Александровского уезда, Ставропольской губернии/ Сборник материалов для описания местностей и племен Кавказа. Вып.1. Тифлис, 1881. – С. 97.

9. Франгуполо К. Село Прасковея, Новогригорьевского уезда Ставропольской губернии/ Сборник материалов для описания местностей и племен Кавказа. Вып.1. Тифлис, 1881. – С. 83.

Сведения об авторе

Савков Сергей Рудольфович – аспирант кафедры историографии и источниковедения Ставропольского государственного университета. Сфера научных интересов – социокультурное взаимодействие русских и украинских колонистов на Ставрополье в XVIII – начале XX вв. Автор 3 научных публикаций.

* * *

ЭВОЛЮЦИЯ СТРУКТУРЫ И УПРАВЛЕНИЯ ПЕРВОГО ФРАНЦИСКАНСКОГО МОНАШЕСКОГО ОРДЕНА В XIII В.

В.Н. Садченко

Образование Францисканского ордена привело к появлению нищенствующего монашества или движения мендикантов. Основание ордена связано с деятельностью Франциска Ассизского (1182-1226 гг.), давшего название новому монашескому образованию.

Начальный этап истории францисканства начинается с момента обращения Франциска (1205/1206 г.) и длится до 1209/1210 г. В это время спутники Франциска следовали традиционному для своего времени пути: отшельничество, аскеза и искупление своих грехов. Как сообщает источник "Легенда трёх спутников", "всякий видевший их, изумлялся их одеждам и образу жизни, столь отличному от любого другого: они казались лесными дикарями"(9). "Цветочки" также содержат обильную информацию о том, как первых братьев воспринимали (вернее, не воспринимали) современники. Например, когда Бернардо да Квинтавалле отправился проповедовать в Болонью, то подвергся там осмеянию и унижению, будучи забросанным грязью и камнями (22).

Первые шаги напоминали привычную религиозную практику той эпохи, нацеленную на уход из мира, религиозное рвение и аскезу. По свидетельству биографа и современника святого Франциска Фомы Челано, некоторые братья привязывали себя веревками, чтобы сон не оборвал их молитву. Другие сковывали себя железными кандалами или деревянными колодками, третьи держали жесточайший пост (7). Но вскоре появились и новые элементы: Франциск учил своих сторонников совместной братской жизни, основанной на бедности и равенстве; не стыдиться любой работы; ухаживать за больными, в особенности за прокаженными; помогать бедным; просить подаяния; показывал им, как нужно проповедовать, призывать к покаянию и являть людям благой пример; учил отказываться от всякой власти и покоряться всем. Но эта практика получит большее распространение на следующих этапах эволюции Ордена, когда он расширит территорию своей миссии. В ранний период братья странствовали и вели свою деятельность лишь в Италии.

С 1209 по 1221 гг. община начинает движение к структурному оформлению, и можно говорить о втором этапе развития францисканского движения. История Ордена начинается с момента устного разрешения Устава Иннокентием III (1209/1210 гг.). В указанный период аскетическая практика сочеталась с частыми молитвами, оплакиванием страстей Христовых. Английский хронист Томас Экклестон упоминает о брате Соломоне и его товарищах, которые были представлены архиепископу Стефану Ленгтону и присутствовали у него на обеде. Когда они возвращались в Кентербери, то шли босиком по глубокому снегу. После этого путешествия брат Соломон отморозил ноги и передвигался до конца жизни с большими усилиями (4). Визит к епископу, с точки зрения Экклестона, был продиктован стремлением прямо следовать указаниям Франциска, который учил тому, чтобы братья не отказывали и не пренебрегали вниманием знатных и властных лиц, поскольку не только с бедными и униженными следует делить стол, но и с сильными мира сего.

Кроме того, братья стали проповедовать покаяние, бедность, вели каритативную практику. Мендиканты не сразу отринули один из традиционных принципов монашества, когда отказались от уединения и ограждения от мира внутри стен монастыря, променяв клаустрацию (закрытость от мира) на активную пастырскую деятельность среди мирян. По мнению ученого К. Х. Лоуренса, братья все же отдали предпочтение миссии в миру, что коренным образом отличает миноритов от прочих монашеских орденов(35). Второй этап отмечен тем, что община братьев распространялась по всему христианскому миру того времени – от Италии до Ближнего Востока. Это вызвало необходимость дать Ордену определенную структуру, разделить на провинции, что и было предпринято в 1217 г.

С 1221 г. начинается новая ступень эволюции Ордена, когда община меньших братьев возросла, и общих положений было недостаточно для разрешения накапливающихся практических вопросов. Необходима была определенная регламентация жизни уже довольно большой монашеской братии. Тогда Франциск вместе с двумя братьями удалился в пустынь Фонте Коломбо и там составил новое “Правило”.

Устав 1221 г. не был утвержден буллой, что имело несколько причин. Во-первых, он менее всего похож на юридический документ, регламентирующий жизнь братства, т. к. по стилю и содержанию близок к “Увещеваниям” и пестрит обилием цитат из Священного Писания. Франциск довольно часто повторяется, приводя молитвы, гимны и хвалы Господу в самом тексте Устава. Во-вторых, тон текста носит не обязывающий характер, а имеет форму пожелания. По справедливому замечанию Л. К. Литтла, новый Устав понадобился ещё и потому, что группа единомышленников переросла из собственно итальянского движения в наднациональную, межгосударственную организацию, которой требовался новый, модифицированный Устав (36).

В это время община братьев, по мнению Э. К. Пименовой, представляла собой настоящую республику, свободную и покоящуюся на вполне жизненных началах. Такая простота организации способствовала росту её популярности, поскольку отсутствия частых служб, долгих обязательных молитв и жёсткой регламентации личного времени каждого члена общины привлекали в неё всё новых сторонников (13).

Франциск, желая на практике реализовать идеал простоты записал в “Правиле” 1221 г.: “Пусть все братья не властвуют и не господствуют друг над другом… И кто хочет между ними быть большим, да будет им рабом и слугой. И кто из них больше, будь как меньший… И пусть никто не зовется первым, но пусть вообще все называются меньшими братьями” (18). Опираясь на этот документ, можно проследить устройство Ордена, наличие должностных лиц и круг их обязанностей на третьем этапе эволюции францисканского движения.

Во главе организации стоял генеральный министр (министр-генерал, генерал), которого избирают все братья. Если же он не справлялся со своими функциями, то братья имели право отозвать его после трех предупреждений (18). Провинциями Ордена управляли провинциальные министры (провинциалы), в обязанности которых входило принятие новичков, духовная забота и попечение о душах братьев, выдача лицензии на проповедническую деятельность. Франциск подчеркивал, что функции министров соединены не столько с властью, сколько со служением; и наравне со словом “министр” (minister – с лат. “слуга”)использовал и “servus” (с лат. – раб, слуга), напоминая таким способом их обязанности в Ордене.

Власть генерального министра была ограничена генеральным капитулом (собранием). С 1216 по 1221 гг. все францис-

канцы ежегодно собирались у церкви Порциункула, а капитул 1221 г. стал последним, в котором участвовали все братья, в том числе и послушники (42).

Согласно Уставу 1221 г. устанавливалось три вида капитулов: ежегодный провинциальный капитул, ежегодный капитул для министров Италии и генеральный – для всех министров Ордена, собираемый каждые три года. Задачами капитулов являлись: 1) духовно-пастырское служение, 2) задача пересмотра жизни, 3) законодательная задача. Францисканская братия рекрутировалась как из клириков, так и из мирян. Разница между ними наблюдается лишь в том, что не клирикам, умеющим читать, дозволялось из всех книг иметь лишь Псалтырь, а божественные службы, хвалы и молитвы было положено исполнять всем братьям (18).

Уже к 1223 г. новый Орден превратился в большую влиятельную организацию, хотя еще рыхло структурированную, но именно с этого времени целесообразно говорить о четвертой стадии развития францисканства, которая длилась до 1260 г. В 1223 г. папа Гонорий III буллой от 29 ноября утверждает Устав Ордена, который и действует в Первом Ордене св. Франциска без всяких изменений до сегодняшнего дня.

Задавшись целью представить эволюцию Ордена, мы будем проводить постоянные сопоставления Уставов францисканцев 1221 и 1223 годов. Правило 1223 г. отличается от Устава 1221 г. коллегиальным составлением и корректировкой кардиналом Уголино. Во-вторых, его отличает стиль – ясные, четкие юридические формулировки, лаконичные постановления вместо пожеланий и наставлений Франциска; кроме того, Устав 1223 г. почти не содержит цитат из Евангелий. Второй или Окончательный (основной, утвержденный) Устав много короче по содержанию Устава 1221 г.

Для выяснения отличительных особенностей нового Ордена, о которых постоянно твердили сами братья, а затем многие поколения исследователей, целесообразно привлечь Уставы бенедиктинцев и иезуитов – двух Орденов, различающихся и по времени возникновения, и по своим функциональным качествам.

Бенедиктинское “Правило” было создано на заре средневековья и предназначалось для достижения спасения непосредственно в рамках аббатства в эпоху ведения натурального хозяйства. В сравнении с Уставом св. Бенедикта, “Правило” св. Франциска более всего напоминает общие предписания и генеральные указания поведения и деятельности братьев. Устав Бенедикта Нурсийского несёт отпечаток римской правовой традиции, когда через “… мелочность поведения аббата и детали жизни в Ордене глядит римский законник, заботливый до мелочей во всем”(3, 27). Устав Бенедикта опирался на законы и правила, а Франциск предпочитал учить и наставлять личным примером, а не буквой указов.

В Уставе 1223 г. более четко фиксируется условие бедности: “Братья, пусть ничего не присваивают себе, ни дом, ни поместье, ни что другое. И словно странники и пришельцы в этом мире, в бедности и смирении Господу служащие, пусть без смущения ходят за подаянием…” (19). В “Завещании” святой отец еще раз напоминает: “И пришедшие, чтобы принять эту (монашескую – В.С.) жизнь, все, что могли иметь, отдавали бедным и довольствовались одной рясой…” (8).

Франциск избрал для своей общины идеал бедности в более ригористической форме, нежели Уставы свв. Бенедикта и Игнатия Лойолы. Монахи-бенедиктинцы могли заниматься ремеслом и продавать свой товар через определенных для этих целей аббатом лиц, “чтобы не случилось какое плутовство в ущерб монастырю”. Приводится пример того, каким должен быть монастырь: “… все нужное,

как то: вода, мельница, сад, хлебня, разные мастерские (чтобы – В. С.) находились внутри монастыря…" (17). Как видим, собственность бенедиктинцев была довольно значительной, да и монахи сами приращивали богатства обители. В условиях существования натурального хозяйства и пребывания на весьма отдаленных расстояниях от людских поселений, – что было продиктовано доктриной удаления от мира, – обладание общинной собственностью являлось необходимым требованием для физического выживания монахов. Братия в кризисные моменты войны, голода и прочих массовых бедствий могла рассчитывать только на себя, поскольку помощи ждать им было неоткуда. Более того, от них самих ждали помощи неимущие, претендуя на раздачу монастырских запасов.

Обращаясь к Уставу иезуитов, мы видим что орден, возникший в XVI в. так же обладал общинной собственностью: "Все члены Ордена, а также его имущества, доходы и владения не подлежат ведению, надзору и суду епископов и архиепископов и находятся под особым покровительством папского престола…. Если государи, графы и т.д. подарят, выстроят или оставят иезуитам по завещанию дома, церкви и коллегии, то по принятии Орденом этих подарков его должны считать полноправным хозяином их, и для утверждения его во владении не нужно особой папской грамоты"(1, 11).

Франциск Ассизский был изначально негативно настроен в отношении собственности общины, и тем более, в вопросе строительства собственных обителей и церквей (т. е. непосредственно принадлежащих Ордену). Разные версии "Житий" рассказывают один и тот же случай, когда он вознегодовал и заставил братьев разрушить дом, возведенный для них на месте соломенной хижины(44, 6, 2). И не раз он приказывал сносить построенные дома, либо покидать их, если замечал у братьев первые признаки жажды собственности.

Другое дело, что со временем францисканцы всё же станут обладателями собственности: обителей, земель и даже денег, но об этом будет сказано в других частях работы. Но первые ученики святого абсолютно во всем следовали за Франциском. Иордан из Иано пишет, что прокуратор Эрфурта предложил построить для пришедших братьев монастырь. На что Иордан ответил, что "он не понимает, что тот имеет в виду, попросив возвести лишь дом возле воды, где братья могли бы омывать ноги с дороги" (42). Такая позиция Иордана говорит о том, что он сам не встречал в то время монастырей и обителей внутри Ордена. Экклестон на страницах своей хроники также приводит достаточное количество подобных случаев, когда братья жили внутри школьного дома, в стенах различных госпиталей, в снимаемом доме в Корнхилле, либо часто арендовали какие-либо здания (46). Бедность являлась для Франциска одним из основных атрибутов пастырской жизни, необходимым условием следования за Христом. Одновременно, нищета братства была противопоставлена растущему богатству итальянских городов и накопительству в среде мирян.

Минориты существовали милостыней и подаянием, но не было желания у Франциска бездельничать, а, наоборот, в его Уставах работа строго предписывается всем, способным к физическому труду. В Уставе 1223 г. отмечено, что работающие братья, должны честно и благочестиво трудиться, избавившись от греховного для души досуга, но при этом чтобы не "угасили дух святой молитвы и благочестия… Из платы ж за работу пусть возьмут необходимое для телесных нужд себе и своим братьям, кроме денег, и то смиренно…"(19). В "Завещании"(1226 г.) Франциск ещё раз напоми-

нает об этом: “И я трудился своими руками; и хочу трудиться, и хочу, чтобы все другие братья трудились изо всех сил, потому что это приносит честь. И кто не умеет трудиться, пусть учиться, но не из желания получить плату за работу, а для примера и для изгнания праздности. А когда не дается нам плата за труд, прибегаем к столу Господнему – просить у дверей милостыню…” (8).

В данном случае, он следует старой христианской идее, гласившей, что труд изгоняет бесов, и работа служит епитимьей, которую Господь возложил на всех. Первые братья строго исполняли данное предписание. Так, блаженный Эгидий, третий ученик св. Франциска добывал себе пропитание самыми тяжелыми работами. Например, в порту Брандисио (Брундизий) он разносил воду, получая за свой труд хлеб и прочие запасы, необходимые для жизни его самого и товарищей. В Анконе он делал коврики из камыша и выменивал их на хлеб; собирал дрова, помогал собирать виноград и выжимать вино, собирал орехи и раздавал бедным в Риме, убирал хлебные колосья, носил мертвецов на кладбище за ту же плату. Когда же не находилось никаких работ, просил милостыню (5).

О том же сообщает Челано: “весь день те, кто знал какое-нибудь ремесло, работали, не покладая рук: приходили они и в убежища прокаженных, или в другое место, чтобы всем услужить с любовью и преданностью…” (7, 27). Не гнушались труда и видные деятели Ордена. Так, св. Бонавентура уже в течение семнадцати лет стоял во главе Ордена, когда в 1273 г. его избрали кардиналом. Посол, привезший это известие, застал его за мытьем посуды после скромного обеда; и св. Бонавентура отказывался принять посла, пока не окончил своего дела. “А кардинальская шапка, которую ему привезли, висела на дереве”, – сообщает Г. Ч. Ли, опираясь на хронику “Анналы Ваддинга”(1261 г.). Иордан из Иано вспоминает о брате Николае, который, став третьим кустодом Саксонии, попрежнему продолжал трудиться на кухне как простой монах и все также продолжал омывать ноги братьям, согласно Уставу (42). Брат Томас Экклестон упоминает в своей хронике о неком брате Лоренцо из Бове, который одним из первых на английской земле трудился своими руками, следуя Уставу(46).

В вопросах труда Франциск следовал старой идее, что работа это лучшее средство воспитания и изгнания лени. Еще в Уставе св. Бенедикта прописано, что “праздность – враг души. Потому в известные времена братья должны заниматься и рукоделием, в известные же опять часы – божественным чтением” (17). Таким образом, труд являлся неотъемлемым условием монашеской жизни как в Уставах прежних монашеских конгрегаций, так и в Уставе миноритов, что в данном случае роднит их между собой.

В документе 1223 г. в отличие от Устава 1221 г. более четко прописаны функции должностных лиц, которых теперь стало больше. С 1223 г. братство Франциска превращалось в централизованный Орден, во главе которого стоял генеральный министр, обладающий правом разрешать проповедовать братьям после определенных испытаний и утверждать место и срок генерального капитула (19). Монополия на лицензию проповеди стала принадлежать лишь генералу Ордена, что свидетельствует о стремлении Римской курии поставить Орден на службу своим интересам, чтобы на корню пресекать проповедь, нетрадиционную и нелояльную в отношении ортодоксии. В круг других обязанностей генерала входило кроткое увещевание и исправление братьев, “не предписывая им ничего против совести и нашего Устава” (19).

Генеральный капитул теперь должен был созываться не ежегодно, а один раз в три года. Кроме того, если ранее на

капитул собирались все братья, то теперь на нем присутствовали только провинциальные министры и кустоды, которые обладали правом выбирать и смещать неугодного генерала Ордена (19). В итоге, демократические принципы, присутствовавшие на ранней стадии организации общины, со временем уменьшались, хотя и не исчезали совсем. По-видимому, став одним из религиозных орденов, францисканцы быстро инкорпорировались в лоно Католической Церкви, что диктовало тождественный ей принцип организации: строгую вертикаль власти и иерархию. Церкви было проще контролировать четко сформированный и строго структурированный институт, а потому папство со времен Гонория III начинает активно вмешиваться в развитие мендикантов, предоставляя им различные льготы, привилегии и лицензии, стремясь таким способом поставить новый Орден на службу Святому Престолу.

Новым лицом в иерархии Ордена по Уставу 1223 г. являлся кустод. Custos (с лат.– страж) – это лицо, возглавляющее кустодию, отделение Ордена, меньшее, чем провинция. Очевидно, что появление новой должности было связано с расширением деятельности миноритов и с увеличением количества братьев и числа их общин по всему христианскому миру. В "Завещании" Франциска сказано: "А кустод непременно обязан его (провинившегося брата – В. С.) строго охранять, как колодника, днем и ночью…" (8). К 1223 г. относится "Послание к кустодам I и II", где под "кустодом" понимается любое лицо на тот момент, начальствующее в Ордене (16, 14, 15).

Несогласованность дефиниций вызвала особый интерес к ранней истории Ордена. Так, Ноель Маскат, опираясь на труды К. Эссера, трактует термин custos (custodium) как главу небольшой административной единицы, на которые в период составления "Завещания" были разделены провинции Ордена(39). Это мнение подтверждается сведениями из "Хроники" Иордано из Иано. Так, 8 сентября 1223 г. брат Альберт из Пизы – провинциал Германии – созвал провинциальный капитул, на котором кустодами Франконии были назначены – брат Марк, Баварии и Швабии – брат Ангелус из Вормса, Эльзаса – брат Яков, Саксонии – брат Иоанн Плано Карпини (42).

Такую же практику можно проследить в "Хронике" брата Экклестона. После того, как количество жилищ и число братьев увеличились, было решено разделить провинцию Англия на кустодии. Это случилось на первом провинциальном капитуле в Лондоне (не позднее 1230 г.) (46). Важной и основной обязанностью кустодов совместно с провинциалами было право избрания и смещения генерала Ордена. Об этом сообщает францисканец Анжело Кларено, описывая избрание брата Илии единогласным решением присутствующих кустодов и министров провинций (24).

В "Завещании" встречается ещё одна новая должность – гвардиан (с лат. – сторож). В Уставах 1221 и 1223 гг. о нем ничего не сообщается, но в хронике Иордана в записях за 1223 г. впервые упоминается гвардиан. Видимо, гвардиан являлся настоятелем францисканской обители или конвента (46). Можно предположить, что в первое десятилетие своего существования минориты не имели собственных монастырей и конвентов, поскольку основатель Ордена не желал обзаводиться ими во избежание нарушения Устава и должность гвардиана не нашла отражения в документах того времени. В "Послании к министру" (1222/23 гг.) упоминается гвардиан, но как глава группы братьев, путешествующей с проповедью по миру. Итак, гвардиан в иерархии Ордена занимал место ниже кустода и являлся стражем братьев в обителях и монастырях и, вполне

возможно, что даже и “духовником” братьев (43).

Итак, согласно Уставу 1223 г. управление Ордена стало основываться на совмещении коллегиального и единоначального принципов власти, хотя, по сравнению с Уставом 1221 г., заметно сократились демократические принципы управления. Но и в этом случае Устав францисканцев оставался максимально либеральным в сравнении с организацией ранее существующих орденов.

Например, во главе бенедиктинского монастыря стоял аббат (авва), который был наделен широкими полномочиями. Он избирался пожизненно и (в пределах Устава и в рамках ортодоксии) пользовался правом почти авторитарной власти над своими монахами. Все монашествующие должны оказывать аббату полное послушание, а в помощь себе он назначал деканов и препозита (наместника). В особых случаях аббат собирал всю общину, советовался с братьями, но решение принимает сам (21). Он управлял всей хозяйственной и духовной жизнью монастыря: назначал келаря, священников, привратника, смотрителя гостиниц и пр., следил за одеждой и обувью братьев – сколько и какую выдали, проверял кровати монахов, чтобы те не завели лишнего из одежды и вещей. Кроме того, бенедиктинский аббат – это единственный представитель монастыря в миру (17).

Столь тотального контроля за жизнью братьев со стороны генерального и провинциального министров мы не найдем в документах францисканцев. Напротив, миноритыобладали реальным правом в управлении Ордена. На провинциальных капитулах рядовыми францисканцами избирались провинциал и кустоды, которым было делегировано право выбора генерального министра на капитуле в Пятидесятницу. Братья могли сместить неугодного генерала, что и произошло с Илией Кортонским в 1239 г.

Сопоставление Уставов францисканцев и иезуитов (XVI в.) поможет еще раз убедиться, что организация миноритов отличались наличием демократических принципов в управлении. При обращении к Уставу иезуитов заметена строгая вертикаль – папа и подчиненный ему генерал, избираемый пожизненно верховным советом общества Иисуса и утверждаемый папой, ассистент, провинциал, ректор и рядовые исполнители. Вместе с генералом управление орденом иезуитов осуществлялось его духовником – “монитор” и четырьмя ассистентами – “тайный совет ордена”. От генерала зависели назначения на все орденские должности, его замещал поставленный им же самим генерал-викарий, перед смертью генерал назначал своего преемника, впоследствии утверждаемого верховным советом ордена. Генерал назначал провинциала, вице-провинциала, в то время как у францисканцев провинциальный министр выбирался всеми братьями на провинциальном капитуле. Генерал Общества Иисуса или его викарий созывали общие конгрегации, которые формально являлись высшим органом, но реально власть была сосредоточена в руках генерала. В Уставе иезуитов записано, что генерал получает “полную власть над Обществом и над всеми членами его, где бы они не пребывали и в каком бы сане и должности не состояли. Власть его должна простираться до того, что он может, если найдет нужным для славы Божьей, отзывать и давать назначение даже тем членам, которые отправлены с поручением от самого папы” (1, 11).

Орден иезуитов был разделен на провинции во главе с провинциалом, имевшим при себе совещательные коллегии, тайный совет из трех ассистентов и одного адмонитора. Управление в провинции состояло из конгрегации (капитула), созываемой раз в три года, и включало в себя административную власть и над-

зор за членами ордена в своей провинции(1, 11). Такой строгой вертикали власти и соподчинения, когда все братья зависят от вышестоящих чинов, мы не сможем найти у францисканцев ни в Уставах, ни в других документах.

Следующим пунктом сопоставления орденов может являться взаимоотношение братьев внутри своей общины. В раннее средневековье между монахами и канониками, несмотря на большой дух братства, характерный для любой христианской общины, существовало разделение по сословной принадлежности. Обращенные из язычников не имели голоса – ни решающего, ни совещательного, им полагалась даже другая одежда; отношения между вышестоящими и рядовыми монахами носили иерархический характер, управление понималось как строго вертикальное и предполагало авторитаризм и патернализм (20).

В подтверждении этого мнения можно привести цитату из Устава св. Бенедикта: “Места в монастыре братья пусть всегда держат те, какие им следует по времени вступления в обитель и по достоинству жизни, и как определит авва…” (17). В таком же порядке братья приступали к причащению, держали очередь в пении псалмов, стояли в хоре. В ранней общине Франциска все братья, без различия положений были меньшими, никто не имел привилегий, выделяющих их среди других. Настоятели не имели прав, которыми пользовались в то время аббаты старых орденов, причем остальные братья, хотя и были обязаны соблюдать послушание, должны были обращаться с ними как со слугами.

В этой связи можно привести свидетельство из “Зерцала”, несмотря на то, что оно отражает мнение сторонников строго соблюдения Устава. “Блаженный Франциск считал бессмысленностью любой необдуманный приказ повиноваться. Блаженный отец полагал, что неосмотрительно глупо заставлять братьев слушаться всех приказов, к этому стоит прибегать как к последнему средству. Он повторял, что меч не может быть орудием разрешения проблем: “…Ничто не может быть опаснее и хуже, чем надменная команда настоятеля монастыря, которая сравнима лишь с мечом в руках сумасшедшего…” (44). В Уставе св. Бенедикта постоянно встречается выражение, что все должностные лица и простые монашествующие “несли попечение по заповедям Божиим и повеления аввы”.

Внутри ордена иезуитов генерал Общества был неограничен в своей власти, а управление было выстроено по принципам единоначалия и строгого централизма, безусловного повиновения и железной дисциплины. Орден иезуитов состоял из шести классов – послушники, ученики, светские кандидаты, духовные кандидаты, исповедники трех обетов и исповедники четырех обетов. В то время как из Устава Франциска можно увидеть братьев клириков и братьев мирян, которые ничем не отличались между собой, что считалось тогда одним из новшеств. Если в члены ордена иезуитов принимались люди физически здоровые, с хорошими умственными задатками и энергичные, желательно “хорошего происхождения”, с приличным состоянием, то францисканцы рекрутировались из различных слоев и категорий средневекового общества. Встречались братья, происходившие из ремесленников, купцов и торговцев, рыцарей, клириков, аристократии, крестьян. Францисканцы были более демократичны из всех орденов XIII-XIV вв. в вопросе вступления в Орден (12). Доминиканцы стремились принимать в свои ряды, прежде всего людей образованных, магистров теологии, клириков и священников, дворян и рыцарей.

Следующей линией сравнения Уставов францисканцев с другими орденами, может считаться наличие или от-

сутствие строгой упорядоченности монашеской жизни. Правило бенедиктинцев подробно регламентировало распорядок дня, быт и богослужение в монастыре. Подробно описываются ночные и дневные богослужения, их отличие; простые и праздничные бдения и службы. Главы от 15 до 20 дают представление о том, в какое время следует бенедиктинским монахам петь Аллилуйя, сколько раз каждый день свершать службы; сколько и в каком порядке надобно петь псалмы и пр.(17). Бенедиктинским Уставом контролируется количество и выбор употребляемой пищи, регламентируется даже сроки трапезы. Правило св. Бенедикта дает нам точное представление о том, что делают монахи в течение дня помимо молитв и богослужений, которые занимают большую часть времени (17). В Уставе Франциска 1221 г. богослужениям посвящены III, XXIII и, отчасти, XX главы. В Основном Уставе этому уделена лишь одна глава, в которой оговариваются самые необходимые молитвы и часы.

В процессе развития Францисканского ордена возникали другие должности и чины. В 1220 г. был введён чин кардинала-протектора Ордена, и первым защитником интересов братьев при Святом Престоле стал кардинал Уголино, папский легат в Венеции (32). Протекторами являлись, как правило, кардиналы или прочие высшие духовные лица. Но эта должность находилась как бы вне иерархии Ордена, она скорее являлась одной из ступеней в стратификации папской курии, но способствовала интегрированию Ордена в структуры Католической Церкви.

Согласно данным Н. Маската, К. Х. Лоуренса и Дж. Мурмена, в 1230 году папской буллой “Quo elongati” была введена еще одна должность – “духовного друга” или “нунция” – опекуна, наделенного властью получать и владеть деньгами от имени братьев, оплачивать их нужды. Нунций получал право принимать в дар от мирян деньги, чтобы не нарушать Устав, предписывающий францисканцам отказ от имущества. Это была уловка, предложенная или навязанная Ордену папой Григорием IX в ответ на запрос некоторых братьев о смягчении Устава и Завещания св. Франциска.

В августе 1246 г. папой Иннокентием IV в булле “Quanto studiosus” разрешалось назначать “прокуратора” для пользы всего братства. Он мог без помощи кардинала-протектора покупать, продавать и распоряжаться всем имуществом, принадлежащим братству. Булла отражает дальнейший рост Ордена и его иерархизацию. В хрониках, записках и письмах братьев встречается сан викария (от лат. vicary – наместник). Брат Иордан упоминал, что в 1223 г. брат Цезарий Шпейерский – глава миссии в Германии и ее первый провинциал – состарившись, пожелал увидеть св. Франциска и его товарищей в Италии. Наместником Германии вместо себя он оставил брата Фому. Согласно той же хронике, в 1230 г. провинциал Германии Джованни дель Пьяно Карпини на провинциальном капитуле назначил своим викарием брата Иоанна Английского, а сам направился на Генеральный капитул Ордена (42).

Дальнейшие изменения в Ордене получили распространение с 30-х годов XIII в., когда пастырское служение стало преобладающим занятием братьев, обосновывавшихся в разных городах Европы. Четко обозначилась клерикализация Ордена, так как в его рядах увеличивалось число священнослужителей, для подготовки которых в главных обителях учреждались школы. Эта тенденция усилилась с открытием в Париже (1236 г.) и Оксфорде (1242 г.) главных академических школ, имевших собственных преподавателей. В Риме на генеральном капитуле 1239 г. были приняты первые Конституции, которые способствовали дальнейшему развитию Ордена. Буллой

Иннокентия IV от 5 апреля 1250 г. церкви Ордена, вокруг которых образовывались конвенты, где жили не менее 13-ти братьев, были объявлены "монастырскими церквями" (ecclesiae conventuales), имевшими ряд привилегий. Одновременно Ордену было позволено расширять старые церкви и возводить новые, более просторные (20).

Появление новых должностей и чинов, не упомянутых в Уставе, явилось результатом роста популярности Ордена меньших братьев в среде мирян. Верующие жертвовали и оставляли в дар миноритам часовни, земли, сады, постройки, для надзора за которыми были необходимы новые должностные лица. Святой Престол не препятствовал этому процессу, поскольку, "обрастая" имуществом, Орден становился удобным каналом для проведения собственных целей папства, а собственность францисканцев становилась рычагом, на который можно было, в случае необходимости, давить, с целью пресечения инакомыслия и любых проявлений критики.

С 1260 г. Орден меньших братьев вступил на новую ступень эволюции, которая характеризуется практическим завершением структурирования и оформления Ордена в относительно четкую организацию. Структура братства в основном определилась благодаря генералу Ордена Бонавентуры из Баньореджо(1257-1274 гг.). Как новый генерал Ордена, он собрал в Нарбонне общий капитул, где были приняты очень важные решения, получившие название "Нарбоннских конституций (или постановлений)". В этом документе четко зафиксировано положение, что "гвардианы должны слушаться во всем кустодов, остерегаться злоупотреблений, а во всех службах и делах они должны друг друга замещать" (29). Этими установлениями Бонавентура превратил Орден в строгую иерархическую организацию в рамках Католической Церкви. Благодаря этому документу было поддержано развитие больших конвентов (loca conventualia), изымавшиеся теперь из-под власти епископа, в епархии которого они находились, и вверялись попечению Ордена.

Бонавентура полагал более полезным и осмысленным проживание братьев большими конвентами в городах, где была наибольшая нужда в пастырском попечении мирян. Теперь генеральный капитул был вправе наказывать провинциальный за то, что последний не издает свои местные правила и постановления (30). Он через капитул проводил политику распространения образования и увеличения количества школ среди братьев, поскольку именно большие конвенты и состоящие при них школы как нельзя лучше способствовали выполнению этой задачи, в первую очередь, в городах

Изменялся и регламент жизни братьев внутри общины. Если ранее богослужения не имели четкого протокола, то Постановления генерального капитула в Пизе 1263 г. устанавливают службы общие для всех братьев (32). Редактор данных постановлений С. ван Дийк в предисловии статьи сообщает, что эта деятельность началась ещё при генералитете Хеймо Фавершама (1240-1244 гг.). Незадолго до своей смерти Хеймо окончил составление сборников для ординарных месс и бревиариев, но эти службы были введены лишь в 1251 г. (45). Среди бумаг, оставшихся после смерти Хеймо, оказались хорошо переработанные и подвергнутые пересмотру правила проведения обряда последнего причастия (соборования).

В первые годы генералитета Бонавентуры эти бревиарии были опубликованы. На генеральном капитуле в Пизе 1263 г. были установлены специальные службы на Богоявление, праздник св. Лючии, Рождество Господне, Пасху, Пятидесятницу и другие праздники. Было принято постановление, согласно которому определялась частота и количество ноч-

ных бдений, гимнов, антифонов, молитв и прочих служб (32).

Очевидно, что менее чем за полвека братство Франциска "обросло" значительным количеством литургических процедур, которые к 1263 г. были четко регламентированы. Это указывает на то, что новая община со временем приблизилась к традиционным орденским структурам Церкви. С другой стороны, эти постановления косвенно отражают процесс "оседания" Ордена, т. е. появления постоянных обителей с большим количеством братьев, где можно отправлять общинные мессы и службы, иметь особые молитвенники, служебные книги, бревиарии, что, в свою очередь, являлось признаком движения Ордена в сторону сближения с традиционными религиозными организациями.

Наконец, процесс возникновения подобных установлений является свидетельством зарождения и распространения религиозно-поэтического творчества в среде миноритов. В числе поэтов, которые составляли лауды и гимны можно назвать брата Якопоне да Тоди (ок. 1230-1306 гг.), в котором исследователи видят одного из тех поэтов, в чьем творчестве черпал вдохновение великий Данте. Якопоне да Тоди является автором известного гимна "Stabat Mater", передающего драму Голгофы, и одним из основоположников итальянского поэтического языка (36, 39, 27, 28, 2). Из когорты францисканских лириков и певцов необходимо упомянуть Раймона Луллия (1235-1315 гг.), которого полагают родоначальником каталонской литературы.

Брат Пачифико до своего вступления в Орден в 1212 г. являлся прославленным светским поэтом, а после призвания использовал свой дар в религиозных целях. Анжело Танкреди, один из первых 12-ти товарищей Франциска, отличался талантом составления гимнов. У миноритов получил распространение процесс складывания своих собственных "орденских" гимнов и хвалебных песен, посвященных св. Франциску, св. Кларе и другим подвижникам Ордена и Церкви. Деятельность поэтов-францисканцев оказала огромную роль на процессе формирования в конце XIII-середине XIV вв. volgare toscano (флорентийского диалекта раннеитальянского языка), который вскоре выступает как письменный язык Италии (37, 29).

Творчество братьев Вильяма Херберта (ум. 1333 г.) и Вильяма Бозона переводчиков хорошо известных латинских гимнов и антифонов на английский язык, заняло большое место в английской лирике. По мнению В. Пэнтина, эти гимны, вероятнее всего, предназначались не для самостоятельного использования, а в качестве приложения к проповедям (40, 28). Поэты-францисканцы в определенной мере отражали самосознание членов общины, демонстрируя потребность в саморепрезентации, в демонстрации своей оригинальности в отличие от всех предыдущих орденов.

Следует согласиться с мнением многих авторов, отмечающих, что францисканцы привнесли новые идеи в основу монашеской жизни. Новым в Уставе св. Франциска явилось то, что, в отличие от Устава св. Доминика, он не был результатом переработки Уставов уже существующих орденов: Правило Франциска – его собственное "изобретение". Как полагает Д. Ноуэлз, "Устав св. Франциска – это программа нового понимания монашества, стоящая между Уставом св. Бенедикта и установлениями св. Игнатия Лойолы. Наиболее значимое новшество заключалось во францисканской свободе духа, поскольку все предыдущие Уставы отделяли человека от мира, заставляя его закрываться внутри монастыря" (34). Так, в 66 главе Устава св. Бенедикта монахам запрещается выходить за ограду монастыря и блуждать, "ибо это совсем неполезно для душ их"(17). Л. К. Литтл и Б. Розенвейн высказали

мнение, что Орден миноритов отличала от доминиканцев более широкая программа действий: если доминиканцы положили проповедь в основу своей деятельности, то францисканцы оценивали проповедь как один из методов апостольской активности и служения обществу (41).

Дж. Хендерсон выделяет в качестве отличительной черты Устава наличие содружества, которому минориты придавали большое значение. По его замечанию, их организация отказалась от традиционной иерархической модели, существовавшей в Католической Церкви. Миссия меньших братьев как нельзя лучше привила и укрепила в городской среде горизонтальные связи и уровни отношений, которые основывались на взаимности и милосердии (31). Однако со временем положение изменилось, поскольку уже XIV в. отмечен значительными трансформациями в жизни Ордена в сторону традиционной модели. Постановления генеральных капитулов этого периода говорят о том, что запрещалось уходить в город не больше чем на одну неделю, запрещалось хранить мирскую одежду в келье; молодые братья могли путешествовать лишь со своим наставником. Путешествие, даже из одной обители в другую, становилось формализированной процедурой, возможной с разрешения официальных властей и наличия писем от настоятеля у странника (23).

С развитием Ордена росла его интеграция в социум, в котором он действовал. Братья-минориты были больше, чем монахи, они были инкорпорированы в общество, находящееся внутри городских стен, что, по справедливым замечаниям С. Коэна (26), также отличало новый Орден от подобных структур. Францисканцы, как жители городов, были немедленно вовлечены в социальные проблемы коммерческих центров Италии. Кроме того, обладая духовными функциями, правом на отправление молитв, исповеди, причастия, отпущения грехов и пр., они оказывались втянутыми в межличностные отношения горожан, жили их проблемами и интересами.

С появлением собственности, братья стали обладать не только моральной мощью, но и веской политической и экономической силой, и пользоваться поддержкой, что заставляло общину братьев непосредственно участвовать в деятельности горожан, чувствовать ритм и пульс городской жизни. Р. Брук считает, что к числу привнесённых Орденом новшеств следует отнести то обстоятельство, что Франциск отказался основывать свою организацию на базе уже существующих правил монашеского общежития. Однако, новизна правил не являлась источником гордости братьев, наоборот, это делало их уязвимыми и открытыми для нападок и критики (25). Система ценностей средневекового общества опиралась на положение, что только старое и традиционное является надежным. Инновация считалась действием неоправданным и даже наглым. Можно сделать предположение, что именно новизна Устава явилась причиной отказа Иннокентия III утвердить его в 1209 г. (это случится лишь в 1223 г., как уже упоминалось выше).

В сравнении с организацией прочих орденов Устав св. Франциска оказался более либеральным и демократичным, потому как основатель Ордена счел необходимым соединить власть собора и власть министров, в то время как, согласно Уставам свв. Бенедикта и Игнатия Лойолы, власть была сосредоточена в руках одного человека. В начале своей истории община святого Франциска являлась наиболее демократичной из всех существовавших в то время организаций и даже в последующие эпохи. Но уже после смерти святого Орден все более и более стал превращаться в строгую иерархическую структуру внутри Церкви. Этому способствовали генералы Илья

Кортонский, Хеймо Фавершам, Бонавентура и кардиналы-протекторы Ордена, поскольку, желая помочь братству в распространении его мощи и влияния, ничего другого, как традиционная раздача привилегий и льгот, они не могли предложить.

Постановления в Нарбонне завершили процесс структурирования Ордена, позволив братьям жить в больших и постоянных конвентах, чего так не хотел Франциск. Данные постановления коренным образом пересмотрели отношение к образованию и обучению, которое становилось одним из приоритетных направлений в деятельности Ордене. Но даже после такого рода изменений Орден меньших братьев оставался самым демократическим из всех монашеских организаций. Менее регламентированная жизнь миноритов подразумевала большую свободу по сравнению с другими монашествующими. Если бенедиктинцам запрещалось покидать монастырь, то францисканцы постоянно находились в движении, совершая большие и длительные вояжи по Европе и Азии, что формировало ментальные доминанты, нацеленные на свободу выбора и ответственность, в отличие от прежнего монашества, жившего по принципу stabilitas loci. Реальная свобода францисканцев чётко просматривается в хрониках Иордана, Экклестона, Салимбене Пармского. Структурирование Ордена продолжалось в течение всего XIII в., т. к. община миноритов увеличивалась, что накладывало на её членов определенные функции и обязанности. В итоге, возникают новые должности и чины, что облегчает существование коллектива в новых хозяйственных и политических условиях.

Устав Ордена миноритов отличается от Уставов прочих организаций тем, что запрещает братьям обладать любым видом собственности, в то время как прочие ордена обладали общим имуществом (даже доминиканцы, дававшие обет бедности). С точки зрения А. Донини, одним из важных принципов жизни бенедиктинцев служило правило, что община сама должна обеспечивать свое существование, не полагаясь на дарения и пожертвования (4). Эту задачу нельзя было осуществить, не имея собственности, особенно в эпоху натурального хозяйства. В Уставах и Завещании Франциск четко прописывает запрет на любую собственность Ордена, но в скором времени сами миноритыстанут довольно “обеспеченной” организацией. Другое дело, что в Ордене на этой почве начнутся споры о бедности, которые приведут к расколу братьев на “конвентуалов” и “спиритуалов”. Последние будут отстаивать строгое соблюдение Устава и ратовать за абсолютную бедность(38).

Но есть и небольшие параллели: в Уставе бенедиктинцев всем монашествующим прописан физический труд, каждый монах должен в свою очередь работать на кухне, где необходимо прислуживать братьям во время трапезы. Устав францисканцев основан на этом же принципе. Кроме того, вскоре в Ордене появились правила по ведению богослужений, отсутствовавшие в начальный период существования братства. Данная регламентация связана с индивидуальным религиозно-поэтическим творчеством миноритов. Этот процесс был сродни песенному и лирическому творчеству, к которому способен не всякий, а потому являлся показателем развития у части братьев индивидуалистического начала. Следовательно, нельзя согласиться с мнением Л. П. Карсавина, согласно которому, францисканцы в скором времени приблизились к обычному типу монашеского ордена, отличаясь лишь отсутствием земельных богатств, близостью поселений к миру и чрезвычайной подвижностью. Напротив, многочисленные примеры убедительно демонстрируют обратное: Орден миноритов по очень

многим показателем отличался и от старых религиозных орденов, и от появившихся позднее иезуитов, и даже от братьев-проповедников.

Литература

1. Андреев А. Р. Монашеские Ордена. Бенедиктинцы, цистерцианцы, кармелиты, иоанниты, тамплиеры, тевтонцы, францисканцы, доминиканцы, капуцины, урсулинки, театинцы, иезуиты и другие. – М., 2002. – С. 295-296, 279, 294.

2. Де Санктис Ф. История итальянской литературы. Т. 1. Пер. с ит. Под. ред. Д. Е. Михальич. – М., 1963. – С. 583, 41-50.

3. Добиаш-Рождественская О. А.Культура западноевропейского средневековья. Научное наследие. Отв. ред. В. И. Рутенбург. – М., 1987. – С. 165-166.

4. Донини А. У истоков христианства (от зарождения до Юстиниана): Пер. с итал. – М., 1989. – С. 309.

5. Жизнь блаженного брата Эгидия, товарища святого Франциска // Цветочки славного мессера святого Франциска и его братьев / Пер. раннеитал., предисл. и комм. А. А. Клестова. – СПб., 2000. С. 247-260. – С. 252-255.

6. Житие второе Святого Франциска Ассизского, составленное Фомой Челанским // Истоки францисканства. Святой Франциск Ассизский: писания и биографии. Святая Клара Ассизская: писания и биография. Пер. с итал. О. Седаковой, А. Топоровой и Л. Сумм, под общ. ред. А. Вичини, Я. Ан. – Кайшядорис, 1996. – С. 380-381.

7. Житие первое Святого Франциска Ассизского, составленное Фомой Челанским // Истоки францисканства. Святой Франциск Ассизский: писания и биографии. Святая Клара Ассизская: писания и биография. Пер. с итал. О. Седаковой, А. Топоровой и Л. Сумм, под общ. ред. А. Вичини, Я. Ан. – Кайшядорис, 1996. – С. 233, 39.

8. Завещание // Св. Франциск Ассизский. Сочинения. Пер. с лат. К. Клюшникова, Е. Широниной. Ред. перев., вст. ст. и ком. В. Л. Задворного. – М., 1995. – С. 145, 145-147.

9. Легенда трёх спутников // Истоки францисканства. Святой Франциск Ассизский: писания и биографии. Святая Клара Ассизская: писания и биография. Пер. с итал. О. Седаковой, А. Топоровой и Л. Сумм, под общ. ред. А. Вичини, Я. Ан. – Кайшядорис, 1996. – С. 735.

10. Ли Г. Ч. История инквизиции в Средние века // История инквизиции. В 3-х т. Т. 1: Репринтное воспроизведение изд. 1911 г. / Вступ ст. А. Вашестова, М. Киреевой. – М., 1994.

11. Михневич Д. Е. Очерки истории католической реакции (иезуиты). – М., 1955. – С. 54-55, 56-59.

12. Общественные движения в Средние века и в эпоху Реформации. Под. Ред. В. Базарова и И. Степанова. – СПб., 1901. – С. 131.

13. Пименова Э. К. Франциск Ассизский. Его жизнь и общественная деятельность. – СПб., 1896. – С. 57.

14. Послание кустодам I // Св. Франциск Ассизский. Сочинения. Пер. с лат. К. Клюшникова, Е. Широниной. Ред. перев., вст. ст. и ком. В. Л. Задворного. – М., 1995. – С. 197.

15. Послание кустодам II // Св. Франциск Ассизский. Сочинения. Пер. с лат. К. Клюшникова, Е. Широниной. Ред. перев., вст. ст. и ком. В. Л. Задворного. – М., 1995. – С. 199.

16. Послание, обращенное ко всему Ордену // Св. Франциск Ассизский. Сочинения. Пер. с лат. К. Клюшникова, Е. Широниной. Ред. перев., вст. ст. и ком. В. Л. Задворного. – М., 1995. – С. 179.

17. Устав преподобного Венедикта // Древние иноческие уставы, собранные свт. Феофаном Затворником. Репринт. воспроизвед. изд. 1892. – М., 1994. – С. 639, 633, 618, 622-625, 638-639, 645-646, 609-617, 624-625, 633, 649.

18. Устав, не утвержденный буллой (1221) // Св. Франциск Ассизский. Сочинения. Пер. с лат. К. Клюшникова, Е. Ши-

рониной. Ред. перев., вст. ст. и ком. В. Л. Задворного. – М., 1995. – С. 105, 85, 83.

19. Устав, утвержденный буллой (1223) // Св. Франциск Ассизский. Сочинения. Пер. с лат. К. Клюшникова, Е. Широниной. Ред. перев., вст. ст. и ком. В. Л. Задворного. – М., 1995. – С. 129, 127-129, 131, 133, 131.

20. Францисканская харизма. Пер. Т. Урбанович, М. Лазовский. – М., 2002. – С. 18.

21. Хроника христианства / Пер. с нем. В. Годфрида. – М., 1999. – С. 598-599, 617-618, 646-649.

22. Цветочки славного мессера святого Франциска // Цветочки славного мессера святого Франциска и его братьев / Пер. раннеитал., предисл. и комм. А. А. Клестова. – СПб., 2000. – С. 17-18.

23. Abate G. Costituzioni inedite dei frati minori del XIV secolo // Miscellanea francescana di storia, di littere, di arti. – Assisi, Vol. 29. No. 6 (Nov.- Dec., 1929). – P. 171-173.

24. Angelo da Chiarino. Dalla "Cronaca delle sette tribolazioni" // Scrittori di religione del trecento. Volgarizzimenti. Tomo terzo. A cura di don Giuseppe de Luca. – Torino, 1977. – P. 515.

25. Brooke R. B. The coming of the friars. – London – New-York, 1975. – P. 34-35.

26. Cohn S. K., jr. The cult of remembrance and the Black Death: six Renaissance cities in central Italy. – Baltimore – London, 1992. – P. 38.

27. Coulton G. G. Five centuries of religion. Vol. II. The friars and dead weight of tradition. 1200-1400 A. D. – Cambridge, 1927. – P. 38, 146, 35.

28. Green V. G. The franciscans in medieval English life (1224-1348). – Paterson, 1939. – P. 18-25, 35.

29. Guglielminetti M. Memoria e scrittura: L' autobiografia da Dante a Cellini. – Torino, 1977. – P. 508, 18-25.

30. Hec sunt diffinitiones facte in capitulo Narbonensi in article "Diffinitiones" capitili generalis OFM Narbonensis (1260) ed. F. M. Delorme // Arhivum Franciscanum Historicum. 1910. T. III. – P. 506.

31. Henderson J. Piety and charity in late medieval Florence. – Oxford, 1994. – P. 21.

32. Huber R. M. A documented history of the Franciscan order from the birth of St. Francis to the division of the order under Leo X (1182-1517). – Milwaukee, 1944. – P. 934, 314-322.

33. Incipiunt rubrice date in capitulo generali Pisis celebrato In articul: The statutes of the general chapter of Pisa (1263) ed. Dijk van S. J. // Arhivum Franciscanum Historicum. 1952. T. XLV. – P. 314-322.

34. Knowles D. From Pachomius to Ignatius. A study in the constitutional history of the religious orders. – Oxford, 1966. – P. 42.

35. Lawrence C. H. Medieval monasticism (Forms of religions life in Western Europe in the middle ages). – London – New-York, 1984. – P. 192.

36. Little L. K. Religious poverty and the profit economy in medieval Europe. – Ithaca – New-York, 1978. – P. 151, 76.

37. Mundy J. H. Europe in the high middle ages. 1150-1309. – New-York, 1973. – P. 529.

38. Mundy J. H. Charity and social work in Toulouse, 1100-1250 // Traditio. 1966. XXII. – P. 206-211, 228-235.

39. Muscat Noel. Francis and St. Clare // http://library.buy.edu./rdh/eurodocs/

40. Pantin W. A. The English church in the fourteenth century. – Cambridge, 1955. – P. 141.

41. Rosenwein B., Little L. K. Social meaning in the monastic and mendicant spirituals // Past and Present. Vol. 63. 1974. – P. 21-22.

42. The chronicle of brother Jordan of Giano // XIIIth century chronicles. Translated from the Latin by Placid Hermann OFM, with introduction and notes by Marie – Therese Laureilhe. – Chicago, 1961. – P. 31-32, 51, 49, 46.

43. The letter of Andrew of Perugia // The Mongol mission. Narratives and letters of franciscan missionaries in Mongolia and China

in the thirteenth and fourteenth centuries. Ed., introduction by Christopher Dawson. – London – New York, 1955. – P. 235-237.

44. The Mirror of perfection. Being a record of Saint Francis of Assisi. A scribed to his companion brother Leo of Assisi. Trans. by Constance, countess de la Warr; with an introduction by Father Guthbert, OSFC. – London, 1902. – P. 11, 14-15, 63.

45. The statutes of the general chapter of Pisa (1263) ed. Dijk van S. J. // Arhivum Franciscanum Historicum. 1952. T. XLV. – P. 301-303.

46. Thomas of Eccleston: The coming of the friars minor to England // XIIIth century chronicles. Translated from the Latin by Placid Hermann OFM, with introduction and notes by Marie – Therese Laureilhe. – Chicago, 1961. – P. 96, 104, 120-121, 97, 100-101, 98, 128-130, 101.

Сведения об авторе

Садченко Валентина Николаевна – канд. ист. наук. доцент кафедры истории и права Ставропольского государственного педагогического иеститута.

* * *

ОТНОШЕНИЕ ОБЩЕСТВЕННО- ПОЛИТИЧЕСКИХ КРУГОВ АВСТРО-ВЕНГРИИ К АННЕКСИОННОЙ ПОЛИТИКЕ В БОСНИИ И ГЕРЦЕГОВИНЕ

О.Н. Новикова

Боснийский кризис 1908-1909 гг. занял важное место в системе международных отношений начала XX столетия. Став прологом к Первой мировой войне, это событие всегда привлекало к себе пристальное внимание историков и политологов. В подавляющем большинстве исследователи большое значение придают легитимности самого факта аннексии Боснии и Герцеговины, а также влиянию этого, достаточно смелого дипломатического шага на предвоенную расстановку политических сил в Европе. Не умаляя важности изучения данной проблемы для дальнейшего осмысления «Балканского феномена» в международных отношениях, следует отметить, что недостаточное внимание историков к оценке реакции общественного мнения Европы, сопровождавшего экспансионистскую политику барона А. Эренталя, сегодня диктует необходимость особого рассмотрения этого вопроса.

Аннексия 1908 г. являлась парадоксом, при котором характер самого действия не соответствует реакции, последующей за этим. Австро-венгерский октябрьский указ не предполагал никакой территориальной экспансии, так как акт захвата произошел еще в 1878 г., причем с согласия всех держав-участниц Берлинского конгресса. Внешнеполитический шаг Вены преследовал вполне определенную цель: радикально реструктурировать монархию, выведя ее тем самым из кризиса дуализма. Однако в самих провинциях эти планы воспринялись местным населением далеко не однозначно. Хорваты, населяющие провинции, еще до аннексии выразили желание быть присоединенными к Триединому королевству (1). Провозглашенная аннексия лишала боснийских сербов каких бы то ни было надежд на объединение с соседней Сербией и создание долгожданной «Великой Сербии». Именно поэтому, они, настаивающие на необходимости получения ими автономии в рамках турецкого государства (2), теперь с еще большей настойчивостью стали выступать за неограниченную автономию Боснии и Герцеговины. Мусульмане этого региона не теряли надежд на присоединение ранее оккупированных земель к Оттоманской империи, что незадолго до объявления аннексии находило свое отражение в открытых воззваниях к султану, опубликованных в исламских органах печати, где публиковались открытые обращения к главе турецкого народа с просьбой о принятии мусульман герцеговинцев под свою власть (1).

Известие о младотурецкой революции в Османской империи австро-венгерская общественность и пресса встретили с большой тревогой, не без основания полагая, что это может взорвать всю ситуацию на Балканском полуострове (2).

В Дунайской империи с опасением следили за дальнейшим развитием событий в Османской империи, причем эти опасения, в первую очередь затрагивали сербов Венгрии. Последние опасались, как бы с принятием новой конституции в Османской империи сербы Македонии не оказались бы в проигрыше по сравнению с болгарами Македонии, более многочисленными и сплоченными. В Венгрии и за ее пределами прекрасно понимали, что грядет

окончательное решение «боснийского вопроса». Во время своей поездки по провинции общеимперский министр финансов Г. Буриан высказался за присоединение Боснии и Герцеговины к империи с предоставлением ей ограниченной автономии. Сербская и мусульманская пресса Боснии и Герцеговины критически отнеслись к словам Г. Буриана, требуя предоставления провинции широкой автономии (2).

Известие об аннексии Боснии и Герцеговины никого в Австро-Венгрии не удивило. Напротив свершившийся акт присоединения вызвал даже некоторое патриотическое воодушевление у части населения в стране (9). Со времен младотурецкой революции имперская пресса вполне благосклонно относилась к возможности такого шага, тем более до этого не раз поднимался вопрос о правах, как Австрии, так и Венгрии на Боснию и Герцеговину. В Вене присоединение провинций к Австрии казались естественным следствием проводимой Францем Иосифом политики в Юго-Восточной Европе. В Будапеште в свою очередь, мало кто сомневался, что рано или поздно провинции будут присоединены к короне Св. Стефана, но принятие такого решения должно было произойти не на заседании австрийской и венгерской делегаций делегации, а в венгерском парламенте. В свою очередь, объединенная славянская оппозиция в австрийском парламенте, считая этот вопрос достаточно принципиальным, указывала на некомпетентность как венского, так и будапештского парламентов в рассмотрении дальнейшей судьбы Боснии и Герцеговины (11).

В тоже время, в Венгрии было меньше эйфории по поводу аннексии в отличие от Австрии. Австрия убеждала Венгрию в необходимости аннексии с целью уничтожения в Боснии и Герцеговины великосербской агитации и Венгрия с этим согласилась. В тоже время Будапешт понимал, что аннексия поставит ряд новых проблем: 1) определение государственно-правового статуса Боснии и Герцеговины, а это могло привести к серьезным раздорам между Австрией и Венгрией, тем более в Австрии уже в это время обсуждался план раздела Боснии и Герцеговины по которому Босния отходила к Хорватии, то есть Венгрии, а Герцеговина Далмации, то есть Австрии, что явно не устраивало Венгрию, претендовавшую на всю территорию провинций; 2) недовольство сербов и мусульман провинции; 3) обострение взаимоотношений с Сербии и Османской империей; 4) недовольство сербов Венгрии. Таким образом, изначально аннексия не закрывала окончательно «боснийский вопрос» (2), а усугубляла его уже в самой двуединой монархии.

Многонациональное население Австро-Венгрии восприняло весть о расширении границ империи далеко неоднозначно. По мнению генерального консула России в Будапеште, самыми активными сторонниками аннексии Боснии и Герцеговины в стране были хорваты, рассчитывающие на создание в будущем Хорватского королевства, в котором католической церкви суждено будет сыграть решающую роль в «окатоличивании и хорватизировании» сербов (7). Тех же позиций восприятия политики, проводимой империей, в большинстве своем, придерживались поляки и украинцы и часть словенцев, населяющих территорию Австро-Венгрии. Диаметрально противоположные взгляды отмечались в среде чешских официальных кругов, а так же у некоторых немецких либералов и пангерманистов, осуждающих присоединение оккупированных ранее провинций на том основании, что, учитывая современную ситуацию в государстве, дальнейшее усиление славянского элемента крайне нежелательно (7).

Значительная часть австрийской политической элиты одобрила Балканскую

политику А. Эренталя. Объяснение этому довольно простое. В декабре 1908 г. один из лидеров австро-немецких националистов князь Лихтенштейн, оправдывая аннексию, заявил, что Босния и Герцеговина и другие югославянские земли в составе Австро-Венгрии «должны послужить ядром, вокруг которого, со временем, сплотятся и остальные земли южных славян Австро-Венгрии» (7). Активно поддерживая идею триализма, австро-немецкие националисты рассчитывали с помощью ее реализации решить главнейшие, по их мнению, задачи: ослабить позиции Венгерского королевства в Дунайской империи и уменьшить влияние панславистских и русофильских течений в среде славянских народов Юго-Восточной Европы. В этом плане наиболее откровенен был официальный лидер австро-немецких националистов, мер г.Вены К. Люгер. в своих речах он прямо заявлял, что целью триализма является не только стремление к благополучию и процветанию южных славян. Это государственное переустройство должно привести к укреплению Австрийской империи и не допустить слишком большого усиления могущества Венгрии (7).

В свою очередь, министр-президент Венгрии Ш. Векерле, представляя закон об аннексии Боснии и Герцеговины, заявлял, что, несмотря на то, что Стамбул в свое время отобрала провинцию у Венгрии, последняя сохранила исторические права на аннексированные провинции, поэтому Австрия не имеет ни каких прав на провинцию. Следовательно, будут идти длительные переговоры о полной передачи провинции Венгрии, а пока предлагалось сохранить существующий status-quo (2). Правда Ф. Кошут и ряд других оппозиционных политиков выступили против аннексии, ибо она, по их мнению, приведет к ухудшению отношений с Османской империей, недовольству славян Австро-Венгрии и за ее пределами, большим государственным расходам.

Аннексия Боснии и Герцеговины ударила по экономике Австро-Венгрии. Турецкие националисты призвали к бойкоту австро-венгерских товаров на территории Османской империи. Правда по сравнению с Австрией Венгрия несла меньшие убытки, хотя и они были весьма чувствительны для венгерских предпринимателей, тем более до этого с 1902 по 1907 гг. венгерский экспорт в Османскую империю увеличился почти в два раза с 6,2 млн. крон до 11,8 млн. крон (2).

Только за месяц бойкота экспорт из Венгрии сократился на 75 %. Позиции Венгрии на османском рынке занимали Италия, Россия и Румыния. Некоторые венгерские предприниматели в Стамбуле даже выразили сочувствие туркам по поводу аннексии, сваливая всю вину на Австрию. Они, понимающе относясь к бойкоту австрийских товаров, призывали турок отказаться от бойкота товаров из Венгрии. Венгерская торгово-промышленная палата выразила свою обеспокоенность, бойкотом товаров, требуя принять решительные меры против этого, особенно в Македонии, где бойкот активно поддержала не мусульманская часть населения (2). Почти одновременно, в газете «Pester Lloyd» от 1 декабря 1908 г., появилась статья «Торговая политика Австро-Венгрии на Балканах», где доказывалась необходимость поиска точек соприкосновения с балканскими государствами, в том числе с Османской империей для налаживания экономических связей, как бы этому не противились аграрии и без чего не возможно было укрепить позиции Австро-Венгрии на Балканском полуострове (2).

События 1908 г. привели к дальнейшему сокращению экономических связей Венгрии и Сербии, которые и до этого переживали не лучшие времена. В 1906 – 1907 гг. сербский экспорт в Венгрию упал с 57,3 млн. крон до 23,2 млн. крон, а ввоз товаров из Венгрии в Сербию с 10,9 млн. крон до 8,1 млн. крон (2). Не-

гативно на развитии торговли между странами отразилось новое торговое соглашение между Австро-Венгрией и Сербией, существенно ограничивавшие ввоз скота из Сербии в империю. Из Сербии ежегодно ввозилось только в забитом виде 35 тыс. голов крупного рогатого скота и 70 тыс. овец. Для сравнения в 1905 г. данный показатель составлял 112,5 тыс. и 72 тыс. соответственно (2). Во время аннексии Боснии и Герцеговины население Сербии также приняло активное участие в бойкоте австро-венгерских товаров.

Новое торговое соглашение с Белградом вызвало большие споры в Будапеште в 1909 г. Многие политики и общественные деятели призывали не ратифицировать соглашение с целью дальнейшего давления на Сербию. Правда данная позиция не нашла большой поддержки в Венгрии. И. Тиса в своем выступлении в парламенте страны, признавая возможность экономического давления на Сербию, в тоже время заявил: «В заключаемом несколько месяце назад торговом договоре с Сербией, монархия дошла до крайних пределов уступчивости. Мы должны исполнить все требования этого договора, вопреки всему, что случилось в последнее время» (2). Однако парламент, зная позицию Австрии и, учитывая то, что торговое соглашение с Сербией мало затрагивало интересы венгерской экономики, решил отсрочить ратификацию документа до «лучших времен».

Соглашение Австро-Венгрии с Османской империей об урегулировании споров вокруг Боснии Герцеговины, предполагавшее выплату Стамбулу 55 млн. крон в виде компенсации, было благоприятно встречено в Будапеште, хотя в самой Венгрии страсти вокруг аннексии не улеглись. Ряд сербских газет в Венгрии и представителей сербской интеллигенции страны выразили недовольство аннексией, заявляя, что она ведет к расколу славянства и победе германизма (3). Однако данное настроение разделяли не все сербы. В начале 1909 г. Будапешт посетила делегация сербов Боснии и Герцеговины, выразившая Венгрии благодарность за аннексию провинции и выступившая за налаживание сербо-венгерского диалога.

В австро-венгерском обществе с октября 1908 г. ходили устойчивые слухи о неизбежности австро-сербской войны (10). Российская газета «Пятигорское эхо», анализируя отражение в австро-венгерской печати происходящих на Баланах событий, указывала на то, что пресса ликует по случаю торжества своей дипломатии, а воинственное настроение Сербии вызывают только пренебрежительные замечания у венских и будапештских корреспондентов. «Сербы хотят войны, – говорилось в «Neye Freye Press», – но против кого? Мы не хотели бы быть высокомерными по отношению к нации, которой в ее сумасбродстве можно сделать лишь одно замечание, – что она недостаточно зрела для того, чтобы осознать и отказаться от него» (9). Заканчивалась статья неприкрытой угрозой в адрес Сербии: «Война повлекла бы за собой гибель Сербии и обошлась бы этой стране дорого, лишив ее независимости…

В Вене не боятся ее европейского концерна и убеждены, что маленькая Сербия будет выдана ее могущественной соседке» (9).

Такие же настроения нашли отражения и на венгерских газет. «Budapesti Hirlap» в передовице за 27 февраля писала, что война Австро-Венгрии с Сербией «смешное мероприятие»: «Великая держава, подобная Австро-Венгрии может, пожалуй, призвать Сербию к порядку, оккупировать ее, а то и вовсе присоединить ее к себе, но не вступать с нею в настоящую войну. Что касается России, то последняя не способна вести войну в данную минуту, ибо сама должна оправиться от последствий Японской войны…» (3). Газета не сомневалась, что в

случае войны все граждане Австро-Венгрии поддержат императора. В эти дни австро-венгерские газеты много внимания уделяли положению дел в России, и ее позиции в балканском вопросе. «Madyar Hirlap» в статье от 24 февраля 1909 г., говоря о речи А. Извольского в Думе, где он обмолвился о необходимости объединения южных славян, сделала далеко идущие выводы: «Факты показали, что Россия с одной стороны стремится внушить великим державам веру в ее солидарность с нами в интересах мира, тогда как с другой стороны она тайно подбадривает Пашичей и главарей сербской партии войны. Россия стремится своей нынешней политикой восстановить свой престиж, поблекший в глазах славян» (3). Впоследствии глава Генерального штаба Австро-Венгрии Конрад фон Гетцендорф, говоря о различных военных мероприятиях, проводимых на границе Сербии в 1908-1909 гг., называл их «чистейшей импровизацией», подтвердившей не только военную слабость Сербии, но и выявившей необходимость реализации специальной программы по усилению объединенной армии в двуединой монархии (12).

Если раньше в поддержке Сербии австро-венгерская пресса обвиняла только Россию, к Великобритании относясь довольно благосклонна, то в 1909 г. она уже обвиняла и Великобританию в поддержке антигабсбургских действий Сербии, в том числе бойкота австро-венгерских товаров, чтобы самой занять сербский рынок. Некоторые журналисты и политики даже подозревали Великобританию в поддержке великосербской агитации в Южной Венгрии с целью ослабления Австро-Венгрии – союзника Германии (3).

Приобретение Австро-Венгрией новых территорий, требовало от правительства Франца Иосифа скорейшей выработки четких позиций в вопросе проведения дальнейшей политики на Балканах. Обсуждая этот вопрос в австрийских делегациях, один из ее членов Бернрейтор отмечал, что Австро-Венгрии «пора отказаться от мелочных преследований и полицейских мер на Балканах. Иначе говоря, Австрии следует занять там место России, в роли духовной покровительницы» (5). Несколько позже, в октябре 1912 г., австро-венгерский посол в России граф Тун, в конфиденциальной беседе с С. Сазоновым, говоря о политике Вены на Юго-Востоке Европы, утверждал, что со времен аннексии Боснии и Герцеговины, она больше не ищет новых территориальных приобретений в этом регионе» (6).

Наиболее жаркие споры между двумя частями империи разразились в вопросе управления Боснией и Герцеговиной. Австрия дала в начале согласие на передачу «Пештскому коммерческому банку» концессии на учреждение «Венгерского земельного банка» в Боснии и Герцеговине, но вскоре, к большому недовольству Венгрии, Австрия начинает требовать ряд ответных уступок в свою пользу. Некоторые венгерские газеты заговорили об «австрийской неблагодарности» и «хамстве» (3). Оппозиционная пресса Венгрии весьма отрицательно отнеслась к поездке Франца Иосифа в 1910 г. в аннексированные территории, ибо он, по мнению оппозиции, в провинцию едет не как король Венгрии, а как император Австрии. К лету 1910 г. все чаще в Венгрии начинают звучать призывы о необходимости четкого определения статуса Боснии и Герцеговины. Газета «A Nap» с горечью писала, что основные жертвы во время Боснийского кризиса понесла Венгрия, а Австрия в результате получила все дивиденды. «Pester Hirlap» прямо заявила, что Босния и Герцеговина должны стать венгерскими землями, и не находится под совместным управлением. Рупор И. Тисы «Ag Ujsag» считал, что неопределенный статус провинций выгоден

только сепаратистам и великосербским кругам (4).

Иначе говоря, 1909 год, ставший годом официального завершения Боснийского кризиса, в самой Дунайской империи стал периодом обострения разногласий между Австрией и Венгрией в вопросе дальнейшего статуса аннексированных территорий. Такая, несомненно, сложная политическая ситуация, носила ярко выраженный внутриполитический характер, не подразумевающий вмешательства из вне каких-либо политических сил. А ведь еще несколько лет назад для Австро-Венгрии во все разгоравшейся борьбе за Балканы – экономические контакты и поддержка других государств, в частности Германии были жизненно необходимы. Часто финансовая помощь, в которой Австро-Венгрия не могла отказать своим союзникам субсидировалась Германией. В свою очередь активизация и укрепление Германского капитала в самой Австро-Венгрии толкали австро-венгерских империалистов к более решительным действиям на Балканах, усиливая агрессивность ее внешнеполитического курса в этом регионе.

Явившись во многом естественным историческим явлением, аннексия Боснии и Герцеговины в Дунайской многонациональной империи вызвала неоднозначную реакцию. Одними из самых активных сторонников аннексии Боснии и Герцеговины в стране были хорваты, рассчитывающие на создание в будущем Хорватского королевства, в котором католической церкви суждено будет сыграть решающую роль в «окатоличивании и хорватизировании» сербов. Тех же позиций в восприятии политики, проводимой империей, в большинстве своем, придерживались поляки и украинцы и часть словенцев, населяющих территорию Австро-Венгрии. Диаметрально противоположные взгляды отмечались в среде венгенских официальных кругов, а так же у некоторых немецких либералов и пангерманистов, осуждающих присоединение оккупированных ранее провинций на том основании, что учитывая современную ситуацию в государстве, дальнейшее усиление славянского элемента крайне нежелательно.

Пресса Австрии, выражавшая общие настроения жителей государства, в целом не осуждала внешнеполитическую акцию А.Эренталя, приведшую к международному конфликту. В отличие от нее, пресса Венгрии относились осторожно к балканской политики Франца Иосифа и выражала опасения по поводу возможных последствий этой дипломатической акции: экономические убытки, связанные с бойкотом австро-венгерских товаров в Сербии и Турции и осложнение социально-экономического положения населения в связи с военными действиями на границе Сербского королевства, внутриполитические противоречия в вопросе окончательного утверждения статуса Боснии и Герцеговины в Австро-Венгрии.

Литература

1. АВПРИ. Ф. 133. Оп. 470. Д. 210. Л. 52.

2. АВПРИ Ф. 151 Политархив. Оп. 482. Д. 582/1. Л. 32, 75, 77, 91, 127, 202, 214, 238, 260, 261, 265.

3. АВПРИ Ф. 151 Политархив. Оп. 482. Д. 582/2. Л. 2, 30, 48-49, 59-60.

4. АВПРИ Ф. 151 Политархив. Оп. 482. Д. 583. Л. 2-3.

5. АВПРИ. Ф. 135. Особый политический отдел. Оп. 474. Ед. хр. 294. Л. 3-4.

6. АВПРИ. Ф. 138. Секретный архив. Оп. 467. Ед. хр. 709/763. Л. 12.

7. АВПРИ. Ф. 217. Генеральное консульство в Будапеште. Оп. 1015. Ед. хр. 51. Л. 5-7, 10, 11, 20-21.

8. Недзвњцкий В. Обще-имперский военный бюджет Австро-Венгрии на 1909 г. // Военный сборник. – 1908. – № 12.

9. Пятигорское эхо. 04.10.1908. С. 2, 3.

10. Пятигорское эхо. 26.10.1908. С. 2.

11. Ставропольские губернские ведомости. 1908. № 49. С. 8.

12. Hötzendorf C. von. Aus meiner Dienstzeit. 1906-1918. Bd. 1. – Wien-Berlin-Leipzig-München, 1921. P. 157.

Сведения об авторе

Новикова Оксана Николаевна – кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры истории и права Ставропольского государственного педагогического института. Область научных интересов – модернизационные процессы в странах Центральной и Юго-Восточной Европы в новое время. Автор более 10 научных публикаций.

* * *

ПРОБЛЕМА «ДВИЖЕНИЯ К СОЦИАЛИЗМУ» В КОНЦЕПЦИИ Й.ШУМПЕТЕРА

А.И. Онищенко

На рубеже XIX-XX вв. Империя Габсбургов дала миру замечательную плеяду крупных ученых, оказавших существенное влияние на последующие развитие мировой науки. Одним из самых оригинальных и влиятельных научных направлений стала «австрийская экономическая школа» (К. Менгер, Е. Бем Баверк, Ф. Визер), которое повлияло на развитие не только экономической теории XX века, но и на развитие социологии, политологии, истории и других гуманитарных наук. Больших успехов достигли талантливые ученики великих «австрийцев» в лице Л. Мизеса, Ф. Хайека, Й. Шумпетера и др. И если Л. Мизес и Ф. Хайек стремились сохранить с некоторыми коррективами преемственность генеральной линии «австрийцев», то Й. Шумпетер отошел от многих постулатов австрийской экономической школы, стремясь создать свое оригинальное учение. Это дает основание многим исследователям не причислять Й. Шумпетера к третьему поколению «австрийцев». Даже сам Хайек общепринятый лидер неоавстрийской школы отказывался признавать Й. Шумпетера в качестве последователя австрийской школы.

Й. Шумпетер оставил яркий след в мировой науке. В этой связи научным сообществом еще при жизни ученого по достоинству были оценены его труды по экономике, политологии, социологии, хотя многие положения его концепции вызывали бурную полемику. Эти споры подогревала «частая» смена Й. Шумпетером своих взглядов и отход от тех позиций, которые он до этого активно защищал. Й. Шумпетер всегда живо интересовался и увлекался идеями, доминирующими в его окружении, будучи подверженным интеллектуальным веяниям своего поколения. Довольно быстро Й. Шумпетер приспосабливался к новой интеллектуальной среде, корректируя свои предыдущие взгляды. Это не раз давало повод критикам ученого обвинять его в бесхребетности, интеллектуальной неразборчивости, отсутствии системной концепции и т.д.

Й.Шумпетер во второй половине XX в. стал одним из крупнейших идеологов социализма в странах Западной Европы и США. Его взгляды повлияли на развитие ведущих социалистических и лейбористских партий Запада. Заслуги Й.Шумпетера признаются и в научном сообществе, теория предпринимательства ученого стала классической теорией в современной социологии и политэкономии. Взгляды Й.Шумпетера оттачивались в условиях жесткой дискуссии с представителями классического марксизма и коммунизма.

Краеугольным камнем концепции Й. Шумпетера является его теория социализации, или «движения к социализму». Под социализацией Шумпетер понимал постепенный перевод экономической деятельности из частных рук под контроль государства.

Для Й. Шумпетера социализм был не абстрактной теоретической формой с весьма туманными перспективами. Жизнеспособен ли социализм для ученого? Безусловно, да, ибо социализм – это система, которую надо будет реализовывать на практике. Победа социализма и крах капитализма для ученого с небольшой поправкой практически неизбежны. Правда, здесь очень интересна одна ре-

марка Й. Шумпетера. Признавая победу социализма над капитализмом, он одновременно, делает отговорку: «… но из этого вовсе не следует, что я социалист, мой прогноз не подразумевает, что я приветствую такое развитие событий» (1).

Шумпетер всегда «темнил» с выражением своего сочувствия и своей солидарности с той или иной общественно-политической теорией. Это не раз давало основание оппонентам Шумпетера обвинять его в беспринципности и конформизме. На самом деле Шумпетер сознательно уходил от многих оценок и суждений, понимая, что реальная жизнь всегда многообразна и непредсказуема, выходя за рамки самых авторитетных теоретических построений. И не раз она опровергала или корректировала предсказания самых талантливых и гениальных провидцев. Отсюда он стремился констатировать только факты и определять альтернативы эволюции общества, являясь беспристрастным исследователем, с высоты наблюдающим за развитием человечества. Возможно с некой «грустью апостола», констатируя победу того, что у него не вызывает особых симпатий. Этот гордый стоицизм вызывал у Шумпетера явное самодовольство.

В данной связи Шумпетер даже не был полностью убежден в своих пророчествах о неизбежности гибели капитализма и торжестве социализма. Сомнения всегда преследовали теоретические построения Шумпетера. Недоброжелатели ученого видели в этом серьезный недостаток, но с другой стороны, своеобразная гибкость концепции Шумпетера, зачастую делали ее жизнеспособной при любом повороте событий. Победил социализм. Очень хорошо. Я еще это предсказывал в 1942 г. Не победил, замечательно. Я еще в 1942 г. высказывал сомнения в 100% вероятности победы социализма. Капитализм трансформировался, ну что же? Я всегда говорил о могучем потенциале капитализма!

Сам Шумпетер в свое оправдание в лекции «Движение к социализму» попытался ответить на замечания оппонентов. Предназначение ученого Шумпетер видел не в том, чтобы выражать симпатии или антипатии к изучаемому объекту, а в том, чтобы объективно его изучить и при этом не заниматься социальным пророчеством. «Любой прогноз – это вне научное пророчество, которое стремится сделать нечто большее, чем поставить диагноз наблюдаемым тенденциям и показать, каким может быть результат, если эти тенденции будут действовать в соответствии с собственной логикой развития», – отмечал Шумпетер (2).

В отличие от процессов в природе социальные явления изучать в несколько раз труднее. Любое социальное явление имеет несколько альтернатив развития и исследователь зачастую не знает, какая из альтернатив победит в конечном итоге и какие факторы этому будут способствовать. Практика может со временем полностью не подтвердить первоначальные прогнозу и анализ развития социального явления. И те факторы, которые рассматривались, как определяющие в развитии явления могут по истечению времени потерять динамику и уступить место другим факторам. Здесь Шумпетер приводил свой излюбленный пример. Россия в годы П.А.Столыпина активно развивалась, уверенно идя по пути модернизации, и ничто не говорило о возможности победы большевиков. Эта идея любому здравомыслящему исследователю казалась бредовой. Однако первая мировая война и последующий хаос привели к власти Ленина и его сторонников. Тенденция развития может остановится на пол пути и так и не реализовать себя полностью. Это относится и к социализму. Со временем, он может выразится в таких формах, о которых исследователи 50-х годов XX в. и не подозревали.

Шумпетер выделял несколько процессов, которые ведут капитализм к отми-

ранию. Во- первых, успехи предпринимательства привели к невиданному росту уровня жизни всего общества в целом и тем самым предпринимательство подорвало свои позиции. Оно устаревает и бюрократизируется, теряя стремление к новаторству и успеху, довольствуясь достигнутым. Проявлением кризиса предпринимательства стал крах предпринимательских династий и кризис буржуазной семьи в целом. Дети, как правило, не хотят продолжать дело своих отцов, уходя в другие сферы деятельности. Само существование предпринимательства теряет смысл (2).

Во-вторых, капиталистическая деятельность основано на рационализме. Она рационализирует и общество в целом, рационализирую сознание остальных слоев населения. Этот рационализм разрушает, укоренившиеся в сознании низов общества тенденции к повиновению и лояльности к высшим соям населения, а это есть непременное условие для эффективной деятельности, лидерства, на чем основана предпринимательская деятельность и любая социальная структура. Система, основанная только на базе свободных контрактов равных партнеров, и где все ориентировано на достижение утилитарных целей, обречена на крах.

В-третьих, предпринимательство всегда, главным образом, занималось только проблемами своего офиса и предприятия. В результате при капитализме постепенно формируется политическая система и класс интеллектуалов, которые, объективно являясь союзниками предпринимательства, предпринимают на него ожесточенные атаки, тем самым предпринимательство потеряло важных для себя союзников.

В-четвертых, система ценностей, сформировавшая капитализм и обусловившая его успехи теряет свою значимость не только для всего общества, но и для самих же предпринимателей. Предприниматели начинают поддерживать политику, которая идет в разрез с традиционными ценностями бизнес-класса (2).

Прежде всего, стабилизационную политику, направленную на предотвращение экономических кризисов и депрессий, т.е. они, допускают активное вмешательство государства в регулирование деловой конъюнктуры, а некоторые идут еще дальше, соглашаясь с теорией полной занятости. Предприниматели в начале XX в. согласились с политикой «большего равенства доходов», перераспределяя с помощью системы налогообложения части доходов в пользу общества. Большинство предпринимателей устроила политика контроля над ценами, над рынком труда, рынком ценных бумаг, кредитно-финансовой политикой, проводимой государством. Существенным образом капитализм подтачивал рост государственного потребления. Постепенно в течении XIX- XX вв. государство становится одним из крупнейших потребителей. Государство потребляло все больше благ, производимых народным хозяйством. Это сужало возможности свободного рынка и подрывало основы капитализма. Предприниматели, работая на государство, получали гарантированные высокие доходы. Однако это подрывало их дух к новаторству (2).

Шумпетер не относил себя к числу тех исследователей, которые относили данные мероприятия к разряду социалистических. Многие из этих мероприятий были предложены еще в XVIII в. консервативной аристократией. Но Шумпетер был уверен, что эта политика при определенном стечении обстоятельств может привести к социализации общества.

По мнению Шумпетера, лейбористский путь к социализму может в будущем трансформироваться в связи с изменением исторического контекста. Социализм должен стать необходимостью для всех, чтобы и предприниматели осознали его необходимость, и

это будет очень длительный процесс. «Трансформация социального порядка – процесс непрерывный, но сам по себе очень медленный…», – отмечал Й.Шумпетер (2). Движение к социализму вполне может сопровождаться временными отходами от политики социализации, колебаниями в этой политики и т. д. Отсюда ученый не соглашался с Марксом в оценке перспектив капитализма. Маркс прав в том, что капитализм погибнет в результате крушения. Капитализм погибнет, развиваясь, подведя общество к новому качественному уровню развития в виде социализма. Отсюда Шумпетер не соглашался с идеологами теории стагнации капитализма перед гибелью, как уже отмечалось, стагнации не будет. С чем он был согласен так это в том, что государство станет внушительным инструментом социализации общества (2).

Особенно процесс социализации общества ускоряют широкомасштабные войны и инфляция. Ситуация с войнами уже освещалась в предыдущей главе. Возникает вопрос, как же инфляция влияет на стагнацию капиталистического общества и тем самым способствует его социализации?

Политика высокой занятости населения, направленная на максимальное ослабление безработицы населения требует колоссальных государственных расходов и дешевого кредита. Все это в свою очередь создает ситуацию «хронического инфляционного пресса». Инфляция самым негативным образом сказывается на развитии капиталистического хозяйства, нарушая механизм инвестиционной деятельности и зачастую обесценивая капиталистическую прибыль. К тому же необходимость проведения антиинфляционной политики, в очередной раз повышает роль государства в жизни общества в ущерб частнокапиталистической деятельности. Традиционные меры, предлагаемые, в том числе и либералами не являются спасительными от инфляции. Они могут давать только временное облегчение, но не более того. Инфляционные процессы невозможно остановить. Гибкая кредитная политика, том числе и регулирование банковских учетных ставок, повышение налогов с целью борьбы с инфляцией, фиксирование цен и зарплат – весь этот стандартный набор антиинфляционных мер не способен вывести капиталистическую экономику из состояния инфляции. Таким образом, полная занятость населения и инфляция, неразрывные друг от друга процессы и альтернативы этому нет (2). Можно конечно отказаться от проведения политики полной занятости, но это может привести к социальному взрыву в обществе с абсолютно не прогнозируемыми последствиями.

Как уже отмечалось, движение к социализму будет происходить очень медленно. Для этого будет складываться все большее количество соответствующих технологических, организационных, коммерческих, административных и психологических предпосылок социализма. Бизнес станет контролироваться незначительным числом бюрократизированных корпораций. Экономический рост замедлится, он станет предсказуемым и планируемым (1). Процентные ставки приблизятся к нулю. Право собственности сведется к управлению акциями и облигациями. Управляющая верхушка станет по стилю мышления и поведения похожа на государственных служащих, капиталистическая мотивация постепенно сойдет на нет. «Процесс капиталистической эволюции формирует материальные условия и души людей готовя почву для социализма…независимо от чье-либо воли и каких-либо социальных мер», – отмечал ученый (1).

При соответствующих условиях большинство населения поддержит пере-

ход к социализму мирным путем, с соблюдением всех юридических и конституционных норм, путем принятия конституционных поправок. Разумеется, при этом нельзя сбрасывать со счетов полностью возможность социалистической революции, но ее шансы ничтожно малы. Революция скорее произойдет там, где социализация общества не была доведена до конца. Революция, которая произойдет в стране, не подготовленной для социализма, будет иметь самые пагубные последствия для ее жителей. Такая революция станет благом только для ее организаторов, которые будут упиваться властью и держать с помощью террора население в повиновении (1).

Литература

1.Шумпетер Й. Капитализм, социализм и демократия. М., 1995. С. 104, 305.

2.Шумпетер Й. Движение к социализму/ В книге: Шумпетер Й. Капитализм, социализм и демократия. М., 1995. С. 526, 527, 526-527, 528, 530, 532.

Сведения об авторе

Онищенко Александр Иванович – соискатель каф. новой и новейшей истории Ставропольского государственного университета. Сфера научных интересов – Проблема развития стран Европы и Северной Америки в XIX – XX вв. в трудах Л.Мизеса и Й.Шумпетера. Автор 2 научных работ.

* * *

ПРОПОВЕДИ, КАК ИСТОРИЧЕСКИЙ ИСТОЧНИК ПО ГЕНДЕРНОЙ ИСТОРИИ ПЕРИОДА ПОЗДНЕГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ (НА ПРИМЕРЕ БЕРНАРДИНО ДА СЬЕНА)

И.А. Ануприенко

Существенными и важными для гендерных медиевистических исследований являются источники, вышедшие из-под пера представителей церкви, которым пришлось по определению довольно много заниматься в этот период «женским вопросом». Проповеди и трактаты духовных лиц, были связанных с городской средой и приспосабливали догмы ортодоксального католицизма к ее запросам. Горожане с особым вниманием прислушивались к проповедникам в XIV в. Очень почитаем, был францисканец Бернардино да Сьена (1380 – 1444) (12). Он прошел с проповедями через всю Италию, причем не только увлекал горожан своими увещеваниями, но и сам обращался к их конкретным проблемам. Это принесло проповеднику прижизненную славу. О нем неоднократно писали образованные современники – Веспасиано да Бистиччи, Маффео Веджо, Джаноццо Манетти, Поджо Браччолини. Умер Бернардино по пути из Милана в Аквилу, и там же был похоронен. Однако известность пережила францисканца, в 1450 г. он был канонизирован.

Для нас представляют интерес проповеди монаха, изложенные на вольгаре (народном языке) и обращенные к насущным нуждам итальянских горожан XV в. (8,9,10,11,12). Бернардино старался использовать хозяйственную этику Фомы Аквинского для того, чтобы сгладить противоречия между жесткими аскетическими догмами и реальными условиями жизни мирских людей в обществе, подверженном проявлениям стяжательства и социальному расслоению. Многим эта попытка представлялась оригинальной и ценной, о чем свидетельствуют частые переиздания его трудов (Собрание сочинений Бернардино выходит из печати с XVII в (S. Bernardino da Siena. Opera omnia. – Lugduni, 1650). В XIX – XX вв. издаются сборники проповедей монаха на вольгаре (Сиена, 1884 г.; Пистойа, 1934 г.; Милан, 1936 г.)

Манера проповедей Бернардино отличалась живостью и непринужденностью, он любил разнообразные exempla и непосредственные обращения к слушателям. Примечательно, что очень часто он взывал к женской половине своей паствы, особенно по вопросам управления домашним хозяйством, благочестия и достойного поведения, воспитания детей и слуг и т. д.

В XIV-XV вв. представители церкви сохраняли уверенность в том, что женщины, в любом случае, творения более слабые и порочные, нежели мужчины, субъекты, скорее поддающиеся козням дьявола. Однако нельзя не заметить и другую тенденцию в трудах и речах представителей церкви, обращенных к городской среде – внимание к женским добродетелям, их проявлению в обществе, способности женщин к нравственному совершенствованию, которые также получили признание, прежде всего, у нищенствующих монахов, тесно инкорпорированных в городскую среду. Вряд ли возможно отрицать, что идеалы и стереотипы мышления и поведения в городской среде складывались под непосредственным воздействием и влиянием выдающихся проповедников и теологов.

С XII в. церковь освящала и признавала брак, в котором женщине предос-

тавлялась возможность реабилитировать свою греховную природу и стать добродетельной. Для этого ей необходимо было выполнять семейные функции и обязанности (зачатие, рождение, материнство, при определенных обстоятельствах – воспитание). Они выступали оправданием женской природы. Классическим примером служила Богоматерь – Дева Мария, которая была женщиной, родившей Иисуса Христа.

Сексуальные и брачные вопросы широко обсуждались в христианстве и вызывали отношение, отрицающее мирскую радость. Чувства гностиков, направленные против секса, разделяли многие их противники. Брак не осуждался, поскольку он был благословлен Христом и ему учил Господь, однако его рассматривали ниже непорочности. Целибат идеально подходил для тех, кто стремился к совершенству, в итоге многие современники высказывали свое мнение по этому вопросу: «Мы не отрицаем брак, но воздерживаемся от него… честно отстаиваем брак, когда против него выступают, как против некоего грязного дела, тем самым, пренебрегая Господом» (17).

Другие писатели соглашались, что нельзя презирать законный брак, хотя благодаря целибату и воздержанию у людей остается больше времени, чтобы посвятить себя Богу. Встречались также и более либеральные мыслители, которые приводили в пример Марию, мать Иисуса, в качестве иллюстрации ценности брака, вопреки распространявшемуся догмату, что она оставалась вечной девственницей, с другой стороны получившее широкое распространение мнение о предпочтительности непорочности браку тоже не раз оспаривалось (17).

Во всем спектре этих дискуссий теологов, прежде всего, интересовали добродетели религиозности и покорности супругу. В изучаемый период неукоснительным правилом являлся порядок, согласно которому женщинам следовало находиться в полном подчинении у мужчин и под их постоянным контролем. Проповедники традиционно аргументировали эту зависимость несовершенством женской природы по сравнению с мужской.

Но руководящая роль мужа должна проявляться не только в сфере семейно–брачных отношений, он обязан быть и духовным наставником своей супруги. Женщина обязана была подчиняться церковным догмам и законам общества. Вдобавок к этому – семье, роду, мужчине, ибо «женщины по своей природе слабы, беззащитны, и всегда готовы подчиняться и служить мужчине, без чего и вовсе не смогли бы жить на этом свете». Женщины, следовательно, рассматриваются или как аморальные создания, или столь слабые, что они должны быть, совершенно подвластны превосходящим способностям мужчин. «Женщина не должна никогда чувствовать себя независимой, она должна быть управляема страхом и мужчиной» (13).

Манера чтения проповедей у францисканца Бернардино да Сиена отличалась живостью и непринужденностью, свойственной представителям его ордена. Он любил непосредственные обращения к слушателям в ходе проповеди. Очень часто Бернардино взывающий к женской половине своей паствы заявлял: «Женщины! Вы хорошо помогаете мне, и я хочу сказать об этом. Я слышал, что вы творите добрые дела для заключенных в тюрьмах. Вы делаете много добра… и будете вознаграждены Богом и в этой жизни и в другой», «…Женщины! Учитесь творить благодеяния!» (9). Набожность (devozione) для Бернардино – одно из главных благодеяний женщины (8), она открывает для них путь к спасению души в браке и семье, вне стен монастыря. Для них он специально писал проповеди на извечные женские темы: «Об упорядоченной любви, которая должна быть между мужем и женой», «О том, как муж должен любить свою жену, равно и о том, как

жена должна любить мужа». По характеру поучений можно предположить, что Бернардино явно имел в виду прихожанок из торгово-ремесленных слоев, «простых женщин» без особых духовных запросов, являясь, пожалуй, одним из самых демократичных проповедников своего времени.

Об этом может свидетельствовать один из эвристических диалогов, которыми он любил уснащать свои проповеди: «Женщина! Знаешь ли ты “Pater noster”?», и сам отвечал: «Да!» И далее: «Постоянно произноси эту молитву, так часто, как только можешь. А если ты не можешь разуметь молитвы, то хотя бы читай ее по памяти постоянно, насколько это возможно» (8). Хотя у брата Бернардино, постоянно звучал призыв к умеренному благочестию, он советовал жертвовать проявлениями набожности ради семьи и домашних забот: «Есть у тебя больной в доме? – Да. – Покинуть ли тебе его, чтобы пойти на проповедь? – Не покидай его!», «Сделай, прежде всего, то, в чем нуждается твоя семья… и только потом, иди к проповеди. Я не похвалю тебя за твой приход, если ты не сделала все, что нужно твоей семье» (8:43). Еще больше он осуждал женщин, которые надолго бросали свою семью, присоединяясь к религиозному шествию или вступая в «темную секту» (8:43). Такие сюжеты проповедей отвечали на самые насущные запросы городской торгово-ремесленной среды.

Церковь очень много занималась вопросами семейно-брачных отношений в городской среде, особенно много писали и говорили об этом проповедники нищенствующих орденов. Их главной задачей являлось внушение того, что основным смыслом и содержанием христианского брака является воспроизводство потомства. Поэтому церковь обрушивала свои инвективы против любых отклонений от этой основной функции, категорически осуждая любые средства против зачатий, от простого уклонения до контрацепции и абортов, а также все виды противоестественных сексуальных связей.

Мужчины и женщины, мальчики и девочки должны были признаваться в своих чувствах и соблазнах священникам. Благодаря пытливости ума священников были разработаны подробные и въедливые вопросники. У супружеской пары священник мог спросить, сколько раз за ночь они совершали половой акт, вступали ли они в обычный коитус или делали это другим, противоестественным образом, за что налагались штрафы, (как за чтение непристойных книг или касания частей тела женщины, так и за предположение о содомическом поведении).

При этом учитывалось, что не только наказанная или наказанный, но и сам священнослужитель из-за постоянных вопросов рисковал втянуться в запретные формы сексуального поведения, хотя за всем лежало убеждение, что секс относится к низменной природе или же является злом вообще. Сторонников этих идей оскорбляли «зверские движения» и «похоть соития», которые происходят в органах выделения и мочеиспускания, наряду с деторождением (17). Теологи боялись, что переход от духовного брака к чувственному мог угрожать власти и полномочиям мужчин в семье, и делали, что могли, чтобы принять меры предосторожности.

Обосновывая необходимость продолжения рода как основную функцию брака, Бернардино Сиенский активно комментировал брачные нравы тосканцев его времени. Он обвинял жен, так же, как и их мужей, в действиях против природы, т. е. в использовании контрацепции. Так 1427 г. он осуждал женщин Сиены за контрацепцию и аборты: «И это говорю я тем женщинам и осуждаю тех, кто нашел причины, по которым дети, которых они должны были родить, умерли. Они уничтожают их в своем теле, и поэтому в них больше зла и греха, чем в

убийце. Они навлекают на себя проклятие Бога. Вы что, не видите, что это грех, подобный содомии, и вы являетесь причиной гибели мира» (9). Он так же упрекал мужчин, которые общались с женщинами способами, шедшими против характера природы, против надлежащего способа супружества. В моральном плане эти упреки могли относиться к необычным позам в супружеской постели или прерыванию акта, отчего он становился бесплодным (9).

Очевидно, в распоряжении проповедников имелось немало Exempla, свидетельствующих о противоестественном общении. Например, по рассказу Сан Бернардино одна замужняя и красивая женщина после шести лет замужества оставалась девственницей, так как жила с мужем в наиболее сильном грехе против природы. В отчаянии, умирающая, бледная, истощенная, она попросила помощи у епископа, но тот ответил, что он сможет действовать только в том случае, если получит доказательства греховных поступков ее мужа (12). Этот сюжет подтверждает тот факт, что мужчина был сильнее защищен морально-религиозными санкциями, менее подвергался подозрениям и контролю со стороны официальных институтов государства и церкви, в итоге в области семейно-брачных и сексуальных отношений находился в более выгодном положении, нежели женщина. Бернардино признавал, что многие из молодых невест не знали, что действия их мужей являются греховными, но даже в этом случае для них не было никакого оправдания перед лицом церкви и общества. Причина подобной позиции имела следующий аргумент: девочки имели моральное право спросить у матери, а мать была обязана рассказать им об этом (12).

Проповеди подтверждают факт основательного контроля брачно-семейных отношений со стороны церкви. Бернардино сетовал на убежденность многих женатых пар в том, что бесплодные супружеские отношения в законном браке не были греховны вообще. Если же супруги признавали свою вину, то утверждали, что оказались слишком слабыми, чтобы отказаться от наслаждения, легко оправдывая сами себя его естественным характером и тем обстоятельством, что брак их был освящен церковью. «Эти грешники даже не желали слушать о нарушениях, упомянутых в моих проповедях» (12). Сам Бернардино полагал, что эти методы были широко распространены в Тоскане. Этот очень популярный в свое время проповедник тщательно разбирал различные нарушения и прегрешения внутри и вне брака, что доказывает существование явных признаков того, что осуждаемые им отклонения были обычны в городской среде (4).

В средине XV в. святой Антонин, епископ Флоренции, позволял мужьям и женам участвовать в народных гуляниях, при условии, что ни те, ни другие не будут предохраняться от зачатий. Он настаивал на неукоснительном исполнении супружеского долга, т. к. брак требовал продолжения рода, и каждая пара обязана иметь такое количество детей, какое ей пошлет Бог. Многие проповедники, в том числе и Бернардино Сиенский, отражали в своих проповедях попытки осуществлять жесткий контроль со стороны официальных церковных структур за частной сферой жизни общества, распространяя свою аскетическую программу на поведение полов, запрещая внебрачные отношения между полами, устанавливая подробную регламентацию в сфере физической близости супругов вплоть до указания места, времени и способов их действия (1).

Из пенитенциалиев очевидно, что церковь придерживалась очень узких взглядов на то, что пристойно в спальне и возражала вдвойне против способов, которые способствовали контрацепции. «Супруги никогда не были одни на

супружеском ложе, – пишет Дж. Фландрен, – тень проповедника витала над их шалостями» (2). И действительно, церковные справочники информировали проповедника о тех интимных приемах, которые квалифицировались как греховные, однако, сомнительно, чтобы он мог эффективно бороться с ними, поскольку его благоразумно предупреждали не вдаваться в детали, расспрашивая своих прихожан, чтобы не заронить дурные мысли в их головы.

Но при этом оставалась и в определенных ситуациях даже ужесточалась общественная регламентация женской сексуальности в сравнении с мужской. Сохранялось установление двойного стандарта норм поведения и морали для мужчин и женщин. Контроль над женской сексуальностью выглядел как важное средство поддержания общественных устоев. Общество контролировало сексуальное поведение своих членов в браке, который являлся стандартом и считался единственно приемлемым сексуальным поведением.

Отношения к сексуальности со стороны церкви и общества диктовались в первую очередь концепцией первородного греха. Доминирующую среди церковных авторов оценку плотской любви можно представить следующим образом: наилучшее состояние для человека, которое способствует его спасению – это преодоление сексуальности и сохранение целомудрия; похоть же суть вожделение, которое является грехом и серьезной помехой к спасению, и естественно, брак имеет как плохие черты – секс, так и добрые цели – рождение детей. Святой Бернардино указывает, что грехом против природы является каждое соитие, используемое без цели зачатия (5).

Церковь и проповедники всячески осуждали грех похоти. Поскольку эти формы поведения единодушно признавались греховными, они не подрывали, а наоборот, укрепляли престиж церковного брака, как единственной условно «праведной формы брачно-сексуальных отношений». И лишь те, кого судьба против их воли обрекла постоянно жить в этом грехе, могли испытывать чувство ущербности.

Церковь никогда не закрывала глаза на сексуальные потребности мужей и жен, на что указывают сентенции о взаимном брачном долге супругов. Секс, как предмет для размышления, был даже более важен для церкви, чем для мирян, которые относились к нему более легко. Средневековые теологи в основном следовали св. Иерониму, а не св. Августину, и осуждали секс, предназначенный для удовольствия. Однако этот грех не так просто установить, и, вероятно, он не очень четко осознавался и самими супругами. Некоторые из них одобряли секс в браке без намерения произвести потомство, если произведению потомства не ставятся при этом никакие искусственные препятствия (2). Однако, если учитывать представления о воспроизводстве потомства в позднее средневековье, то было широко распространено мнение, что в момент оргазма женщина испускает собственные семена, которые, по крайней мере, важны для зачатия. Поэтому в теологических кругах всерьез обсуждался вопрос, не должен ли муж продолжать акт до оргазма своей жены (2).

И богословы, и медики с XIV по XVI вв. были едины в том, что женщина обладает большей сексуальностью, чем мужчина. Тезис о ненасытном сексуальном аппетите женщины – общее место в средневековой картине мира. В позитивном отношении церкви к женщинам заметна одна особенность. Благость женщины связана с отрицанием ее природного начала, или явной секуляризацией его, отказом от явных проявлений женственности как таковой. Единственное исключение делается для замужних женщин, но и оно обставлено массой оговорок: если покорно выполняет свои суп-

ружеские обязанности, если вступает в сношения с мужем только ради продолжения рода, а не ради греховных утех, если она отказывается от адюльтера и т.д. Разумеется, повседневная действительность очень во многом не совпадала с церковными доктринами и предлагаемыми ей идеалами.

Бернардино да Сиена только в одном случае считал допустимым неповиновение жены воле мужа: «Женщина! Запомни, если твой супруг будет требовать от тебя нечто, противное природе, не соглашайся. Если станет угрожать и принуждать, беги от него, скажи об этом своему отцу, матери, братьям, пусть постараются сделать так, чтобы ему в голову больше не приходила такая мысль…». Женщина должна лучше согласиться умереть, чем позволить что-то противное естеству: «И если муж убьет тебя за непокорность, душа твоя сейчас же найдет путь к вечной славе» (8). И это при том, что проповедник настаивал на неукоснительном выполнении супружеского долга, как только того потребует муж, считая большим грехом для замужней женщины всякое уклонение от него, за исключением сильной болезни и то далеко не во всех случаях. «Если женщина испытывает какое-либо недомогание, она должна сообщить об этом мужу. Но если супруг содомит или склонен к адюльтеру, тогда ей лучше промолчать и не уклоняться по причине нездоровья от исполнения супружеского долга, как только он его потребует, чтобы он не ушел из дома искать греховных утех на стороне, «тогда душа его будет спасена» (8). Брат Бернардино убежден, что такой образ поведения жены, позволит уберечь супруга от вечного проклятия и спасти его душу: «Ибо если она будет рассудительна и умеренна, то благодаря ей и он сможет отказаться от того порочного деяния, которое намеревался совершить; кроме того, он будет всегда иметь о жене доброе мнение. Мужа будет обуздывать добродетель супруги… он поневоле ступит на путь совершенства» (8).

Таким образом, представление о женской покорности мужу у францисканца Сан Бернардино несколько расширяется: мало того, что появляется некоторое исключение в комплексе абсолютного подчинения власти супруга, на женщину в браке накладываются особые функции – регулировать супружеские отношения таким образом, чтобы уберегать мужа от пороков, способствуя спасению его души. Но при этом все проповеди были пересыпаны наставлениями такого рода: «Женщина всегда должна подчиняться мужчине, т. к. он господин в браке, он сеньор, а она его служанка, она не может получить свободу, так как чем больше она ее получит, тем больше будет ее недоставать. Господство мужчины в браке должно почитаться женщиной со страхом и боязнью. Если ты замужем, то тебе запрещено находиться вне дома без разрешения мужа, а тем более, вечером или ночью запрещаются всякие прогулки или странствия. Приветствуй душу твою, которая приносит тебе пользу. Всегда держи в порядке и чистоте тело и мысли свои, чтобы тебя похвалили» (8).

Следующий аспект, которым много занимались представители церкви – это скромность и целомудрие. Восприятие любви и взаимоотношений в семье в средние века было пропитано ценностями церкви. При этом в предписаниях такого рода не забывают и о супружеском долге: «Одна часть твоего тела должна посвятить себя Богу, стремиться к религиозности. Другая часть должна принадлежать супругу. Эта истина родилась давно, и ничто не сможет помешать твоему повиновению». Женщина должна страшиться божьего наказания, которое может жестоко покарать ее за непослушание. «Бог распоряжается твоей душой, а супруг телом, и ты никогда не сможешь почувствовать свободу, потому что даже ты сама не имеешь власти над своим те-

лом. Приведу доказательства: сначала Бог наказал Еву за грех, который она совершила, сказав ей, что боль твоя при родах станет тебе наказанием» (8).

Практически все проповедники, изучаемого периода постоянно обращались к женщинам с назойливыми предписаниями, регулирующими ее образ жизни: «Не ешь лакомства, регулируй разумно желания своей утробы. Бодрствуй: часто становись на молитву и ходи к проповеди и мессе. Одевайся в поношенные одежды, не носи новомодных, не стремись каждый день надевать нечто новое. Не будь слишком любвеобильной и чувственной. Не стой попусту в дверях или около окон, не ходи зря по чужим домам, не выходи на улицу только ради того, чтобы побольше узнать о делах других, не радуйся плохому, случившемуся с другими, не завидуй чужим удачам». Далее следовали традиционные аскетические правила: «Сочувствуй страданиям, навещая больных, старайся удовлетворить их нужды, насколько можешь, хотя бы произнеси добрые слова…» (11). Святой Бернардино постоянно укорял женщин за грехи легкомыслия, болтливости, кокетства, мотовства (9), хотя и отмечал, что часто они бывают добрее и милосерднее мужчин (11).

Церковь придавала очень большое значение повседневному укладу жизни, контролируя каждую его грань, особенно в отношении женщин, в частности, объектом ее внимания становились одежда, косметика, предметы женского обихода. Скромность и целомудрие должны были присутствовать не только в душе, но и в облике. Женщины стремились приблизить свою внешность к диктуемому модой идеалу, хотя бы и путем вопиющего, откровенного обмана. Например, парики, в том числе из белого и желтого шелка, которые были распространены очень широко. Они запрещались, но всякой раз опять надевались и носились, пока какому-нибудь проповеднику не удавалось растрогать души прихожан. Тогда на площади разводился костер (talamo), куда рядом с лютнями, принадлежностями для игр, масками, записками с приворотными заклинаниями, песенками и прочей мишурой возлагались и парики (14).

Постоянно звучали протесты в адрес женщин, которые украшали себя слишком вычурно. Фра Бернардино всегда выражал в резких словах свое мнение о женщинах, которые для пользы прихорашиваются: «Когда она идет к церкви, она вся украшена и кажется Мадонной, или изящной дамой, а дома она неряха. Позор вам, ведь красивой нужно быть в вашей комнате с вашим мужем больше, чем во дворце у епископа» (10).

Как и другие проповедники, Бернардино постоянно укорял женщин за их расточительность (ношение широких рукавов, бархата и т. д.). «Можно сказать, что из женского платья можно сшить два плаща. А если придет война, и солдаты вступят в город, то ваши крылышки они быстро отрежут. Сколько же затрат и энергии уходит на ваши платья! Расточительность на одежду – это изобретение Дьявола. Бог сделал женщину без хвоста, но они сами себе пришивают этот хвост. Подол платья вымазывается, и дама превращается в свинью» (10).

Самая предосудительная привычка в глазах Бернардино – это искусство использовать краски для волос и мази, украшать себя косметикой: «Они проводят все дни на крышах, отбеливая волосы. Флорентийки это делают постоянно, моют волосы три раза в неделю, лучше бы они тратили это время на очищение их души» (10). В другом месте он писал: «Они украшают свои тела, отбеливают кожу не только молоком ослицы, но и моются серой. От этого все воняет даже в присутствии мужей. Глядя на вас, женщины, они превращаются в содомитов. Имейте в виду, что это работа Дьявола, а он хочет получить сразу две души: и

мужскую, и женскую» (10). Проповеди святого Бернардино были противоречивы по своим результатам. Судя по назойливой повторяемости этих мотивов, можно предположить, что в сфере критики женских мод и расточительности они являлись малоэффективными.

«Неумеренность женщин в одежде оборачивается большим убытком для мужчин; с тех пор, как только уставы запрещали одну моду, женщины изобретали другую, которая была еще хуже», – жаловался Бернардино в своих проповедях (10). Проповедники забывали о том, что мода и платье являлись социальными явлениями, публично демонстрируя социально-политический престиж семейства женщины. Одежда для женщин являлась своеобразным способом самоутверждения, поскольку именно в этой сфере женщины могли компенсировать свою покорность перед мужчинами во всем остальном. По мнению проповедников, платья и другие хитрости – это плод дьявольского внушения, с помощью которого женщина губит мужчин – сыновей Господа: «Они не замечают того, что на своих шлейфах возят дьявола, стараясь украсить себя ради привлечения любовников. Отсюда выявляется еще один женский порок – распутство» (15).

Наставляя горожанок в делах духовных и повседневных, Бернардино неизменно проявлял негативное отношение к женским эмоциям, которые, по его мнению, следовало подавлять. Во всех проповедях, обращенных к женщинам, рефреном звучит призыв: «Будьте умеренны!» Желая доказать, что в супружеской жизни не допустимы никакие сильные чувства и страсти, он приводит в пример чету молодоженов, которые после свадьбы три ночи подряд провели в молитвах, прося Бога благословить их брак и послать им многочисленное потомство. Только после этого «с набожностью и деликатностью они вступили в брачные отношения», при этом легли в постель в ночных одеждах и со страхом божьим в душе, «а не как дикие животные» (12). Таким образом, женщина в его глазах являлась одновременно истоком зла и началом добра, поэтому он уважительно относился к женщинам, несмотря на их резкую критику.

Из его проповедей становится ясным, что функции женщины в семье расширяются по сравнению с представлениями теологов XIII в. (12) Он имел в виду не только занятия домашним хозяйством, но и посильное участие в религиозном воспитании детей и слуг, которым женщина должна пересказывать то, что она услышит в церкви или на проповеди. Кроме того, он возлагал на плечи жены важную морально-нравственную обязанность – хранить святость и нерушимость брачных уз и удерживать мужа от различных пороков в рамках умеренной и упорядоченной супружеской любви, иногда используя термин «супружеская дружба» (amicizia) (12:70). Заметны перемены и в отношении предназначения женщин. Не менее значимым доводом, оказался и тот факт, что начиная с XIV в. воля и разум женщины должны были в большинстве случаев служить земному порядку, неустанно трудиться, чтобы не допустить распад семьи и разорение хозяйства. Произошли некоторые перемены от мистики к боле рациональным богословским представлениям. Очевидно, этому способствовала сама атмосфера богатых городов, с развитой культурно интеллектуальной жизнью и республиканским правлением.

Взгляд Бернардино на женщин оставался все же противоречивым: женщина, Святая Мария, мать Бога, просто мать, заслуживали его уважение. Жена Адама Ева, была, по его мнению, инструментом зла. Поэтому во всех проповедях и трактатах это влияло на его решение. По его мнению, мужчины должны были знать, что их жены и дочери ни святые, ни дьяволицы. Не нужно забы-

вать, что в средние века традиционные идеи исчезали медленно, и воспоминания о грехе Евы лежали в основе предубеждений Святого Бернардино (16).

Ясно, что в общественных настроениях проявлялся элемент пренебрежения наставлениями церкви, часто любовные страсти увлекали мужчин и женщин, приобретая положительное значение, возникал интерес к необычному эмоциональному чувству – экстаза и наслаждения (3:25). В итоге, примиряясь с реальностью одна популярная книга об этике и одежде XV в. даже давала невесте советы, как показаться девственницей, если она таковой не являлась (6).

Церковь и проповедники пытались исправить ситуацию и требовали держать женщин в доме в большой строгости, в условиях пристальной слежки за ними, содержания их в страхе и трепете, постоянно контролировать их при помощи церковных заповедей и наставлений, только тогда, по их мнению, женщины могли стать праведными христианками.

Таким образом, несмотря на все ограничения и регламентации, жесточайший контроль со стороны мужчин и всех официальных структур общества, церковь и ее представители много занимались ролью и функциями женщины в христианском браке, возлагая на них довольно важные задачи, касающиеся не только репродуктивной, но и нравственно-религиозной стороны брака. Средневековая церковь отдавала предпочтение целомудрию перед браком, но в период позднего средневековья (7) семейная жизнь ради воспроизводства и воспитания потомства иногда расценивалась превыше целибата, брак способствовал здоровью тела и чистоте совести, защищал имущество и честь, он закладывал основы домохозяйства, которое в основе создавало все общественные ценности, и естественно, что функцией брака являлось внесение порядка в социальные отношения (4).

В XIV- XV вв. представители церкви все больше проявляли интерес и к процессам воспитания детей, которое все более связывали с воздействием женского начала. Материнство с XII в. воспринималось как качество, возвышающее женщину, как источник добра. Образ Девы Марии был призван сокрушать соблазны рода человеческого. В XII-XIV вв. распространяются учения, пересматривающие традиционные тезисы о несовершенстве и порочности женской природы. В подтверждении этому, можно привести анонимный итальянский трактат «Защита женщин» «La defenzione delle donne», в котором автор выражает сомнение в особой тяжести порицания женщин. «Рожать детей – это вовсе не кара, а привилегия воспроизводить по образу и подобию Творца. Мужчины вообще склонны переносить на женщин свои недостатки. Мужчина – источник вожделения: обвиняя в этом женщину, он перекладывает на нее собственную ответственность» (18). Таким образом, как в творчестве проповедников, так и в обыденном сознании формировался процесс реабилитации женского начала.

Сан Бернардино в своих проповедях также учитывал и высоко оценивал роль матери в семье: «Она как мачта у корабля, и если шторм поднимет паруса, она должна стоять прямо. Пусть даже кто-то и считает, что для хрупкой женщины иметь 12-14 детей обременительно, то он ошибается, так как беременность – это ее труд. Если же муж болен, то хозяйство и заботу о детях должна вести она» (11), Бернардино считал это правилом, но все же сочувствовал ее обязанностям: «Она пригодна иметь детей, красива, богата, хорошая домохозяйка, но имеет мужа, который беспокоится о ней не больше, чем если бы она была сделана из соломы, тогда как только сострадания она заслуживает от него. О, женщины, вы любите ваших мужей больше, чем они вас» (11).

Бернардино, часто наблюдая за матерями, утверждал: «Ребенок – это побег, которого она пеленает, купает, когда это необходимо, качает его, чтобы он спал, а не кричал, развлекает его играми. Отцы и матери учат детей хорошим манерам, так как они нуждаются в этом, а если вы пренебрегаете этим, то получите бесстыдных детей, и все из-за неприветливости родителей» (11).

Бернардино проповедовал умеренность в отношениях мужа и жены и советовал не выходить за рамки «супружеской дружбы». Монахи-проповедники подразумевали под понятием «управлять семьей» и жить в дружбе для женщины, прежде всего, следующие функции: вынашивание и вскармливание ребенка, уход за ним, забота о муже, особенно если он заболеет (8).

Процесс обособления малых супружеских семей повышал роль женщины в воспитании детей, управлении всем домом и хозяйством в случае смерти или длительной отлучки мужа. Под воздействием этих факторов рождалось и все более давало о себе знать новое отношение к личности светской женщины, на что откликались не только представители гуманистической культуры, но и проповедники-богословы, тем более, что именно женщины составляли едва ли не большую часть их паствы и охотнее, нежели мужчины, шли к ним за наставлениями. Можно предположить, что интерес проповедников к эмоционально-духовному миру опекаемых ими прихожанок, к возможности индивидуального пути самосовершенствования возник не без воздействия запросов среды, подверженной в свою очередь, влиянию новых культурных веяний. Поэтому проповеди Святого Бернардино, являются ценным и важным источником для изучения гендерных поведенческих стереотипов европейского средневековья.

Литература

1. Aries P., Duby G. A history of Private life. Revelations of the Medieval Word. – Cambridge and London England, 1988. Vol II. – P. 302.

2. Flandrin J. Sex in Married Life in the Early Middle Ages: The Church's Teaching and Behavioral Reality// western Sexuality: Practice and Precept in Past and Present Times / Ed. Ph. Arius, A. Вбjin. – London, 1985. – P. 126, 115, 117.

3. Herlihy D. Did women have a Renaissance? // A. Reconsideration Medieval et Humanistica. – 1985, №5.

4. Herlihy D., Klapish –Zuber C. Tuscans and Their families: A study of the Florentine catasto of 1427. – New Haven, 1985. – P. 251, 253.

5. Klapish- Zuber C. Women, Family, and Ritual in Renaissance Italy. – Chicago, 1985. – P. 126, 338.

6. Origo I. Origo I. The word of San Bernardino. – New-York, 1962. – P. 269.

7. Ozment S. When Fathers Ruled: family Life in Reformation Europe. – Cambridge, 1983. – P. 46.

8. San Bernardino da Siena. Predica XL. Qui tratta elemosina e a chi si de'dare la limosina // San Bernardino da Siena. Op. cit. V.III. – P. 41, 42, 136, 142, 137, 146, 46, 117.

9. San Bernardino da Siena. Predica XLI. Similemente della elemosina e della utilita e frutto che seguita a chi la fa // San Bernardino da Siena. Op. cit. V.III. – P. 305-306, 226, 271.

10. San Bernardino da Siena. Predica XVII. Qui in questa predica tratta de'reggimenti e delli stati, e con quanta giustizia debba reggiare chi a offizio // San Bernardino da Siena. Op. cit. V. II. – P. 51, 46-47, 48-49.

11. San Bernardino da Siena. Predica XXXVI // San Bernardino da Siena. La Prediche volgari / A cura di Luciano Banchi. – Siena, 1880-1881. Vol. II-III. – P. 58, 60, 296, 312-313, 152-153.

12. San Bernardino da Siena. Predica XXXVIII. Dei mercanti e d'maestri e come

si deve fare le mercanzie // San Bernardino da Siena. Op. cit. V.II. – P. 132, 134, 136, 145-146, 161-163.

13. Wollstonectaft M. W. The rights of women. – London, 1996. – P. 13.

14. Буркхардт Я. Культура Италии в эпоху Возрождения / Пер. с нем. А.Е. Махова. – М., 2001. – С. 255.

15. Гуревич А. Я. Средневековый мир: культура безмолвствующего большинства. – М., 1995. – С. 245.

16. Краснова И. А. Образ жизни и строй чувств женщин в итальянских проповедях эпохи Раннего Возрождения // Человек в культуре Возрождения. – М., 2001. – С. 245.

17. Парриндер Дж. Сексуальная мораль в мировых религиях. – М., 2002. – С. 286, 287, 291.

18. Рябова Т. Б. Рябова Т. Б. Женщина в истории западноевропейского средневековья. – Иваново. 1999. – С. 29.

Сведения об авторе

Ануприенко Ирина Алексеевна – доцент кафедры истории и права СГПИ. Автор более 15 научных публикаций по проблемам исторической антропологии, гендерной и персональной истории. Член Всероссийского общества интеллектуальной истории.

* * *

ГОСУДАРСТВЕННОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ЭКОЛОГО-ПРАВОВЫХ ОТНОШЕНИЙ В РОССИИ В ПЕРИОД ПОСТРОЕНИЯ ОСНОВ СОЦИАЛИЗМА

И.В. Ганичев,
Е.Г. Пономарев

За долгую историю своего развития человечество выработало ряд достаточно устойчивых критериев, по которым можно судить об уровне развития общества и его основных институтов. В этот перечень, наряду с экономическими и политическими фактами, без сомнения, входят ключевые направления социальной политики: отношение к подрастающему поколению, забота о престарелых, уровень развития образования, здравохранения и т.д. На наш взгляд, отношение к природе, забота государства о сохранении природных ресурсов и уровень решения экологических проблем в неменьшей степени характеризуют народ и страну, их место в мировой цивилизации.

Эти позиции актуализируют изучение законодательного регулирования эколого-правовых отношений в очень сложный и противоречивый период становления и укрепления Советской власти в нашей стране. Целесообразно отметить, что формирование природоохранительной политики российского государства проходило в условиях гражданской войны и иностранной интервенции, экономической и политической блокады, восстановления двумя войнами народного хозяйства, его реконструкция на этапе построения социализма.

Советское государство должно было практически с нуля создавать систему охраны природы. Первые два года эта функция вынуждено (в силу отсутствия возможности у центральной государственной власти) делегировалась местным органам власти. Период 1919-1923 годов характеризуется попыткой хозяйственных Наркоматов РСФСР контролировать отдельные профильные элементы природопользования, в чем им содействовал Высший Совет Народного Хозяйства РСФСР (ВСНХ). На этом этапе функция охраноприроды для центрального аппарата правительства РСФСР являлась как бы сопутствующей. Однако уже на этом этапе при Наркомпросе создается специальный природоохранный орган управления, а в 1933-1938 годы подобная структура формируется при ВЦИК и СНК СССР.

Процесс децентрализации управления землями и другими природными ресурсами с передачей всей полноты власти местным советам депутатов юридически был оформлен первыми советскими декретами. Первым нормативно-правовым актом по регулированию земельных отношений в России явился Декрет от 26 октября (8 ноября) 1917 г. «О земле» (1), который хотя и носил экономический характер (менял систему экономических отношений по землепользованию), но уже создавал основу для экологических отношений, поскольку устанавливал изъятие земли из товарных отношений, а значит, и создавал условия для охраны земель.

В ст.6 Положения «О социалистическом землеустройстве» было записано, что губернские земельные отделы имеют право переводить земли в свое заведование и распоряжение, в чьем бы ведении они раньше ни находились, в целях: «а) охранения естественных богатств земли от истощения; б) принятия мер к увеличению производительности земли посредством оросительных, осушительных и обводнительных сооружений, за-

щитных лесонасаждений, укрепления песков и т.д.; г) устройства опытных станций и показательных полей, а также санитарных, лечебных, благотворительных, образовательных и других общественных учреждений».

Первым законодательным актом, специально направленным на охрану природы, явился Декрет «О лесах», принятый ВЦИК РСФСР 27 мая 1918 г. В нем был предусмотрен ряд мер, направленных на охрану лесов.

Особая забота уделялась зеленым насаждениям в городах, городским паркам и зеленой пригородной зоне. 29 апреля 1920 г. в газете «Известия» было опубликовано Постановление Народных Комиссариатов внутренних дел и здравоохранения РСФСР «Об охране зеленой площади (садов, парков, пригородных лесов и других зеленых насаждений)» (2). Его целью было сохранение и увеличение в черте городских поселений и пригородов, а также в рабочих поселках зеленой площади садов, парков, рощ, и т.д., имеющих чрезвычайно большое значение для здоровья населения.

Особое внимание было обращено на создание заповедников. Первый советский заповедник – Астраханский (вопрос об этом заповеднике был поставлен по инициативе Астраханского краевого отдела народного образования). 17 января 1919 г. был подготовлен проект Декрета «Об охране природы», который содержал правила, касающиеся порядка организации и деятельности заповедников. Он предусматривал, что «делу заповедания участков суши, вод и недр земли придается государственное значение и государственный масштаб». 11 апреля 1919 г. был учрежден Астраханский заповедник.

Характерным свойством Декретов о заповедниках было само понятие заповедника. Провозглашался принцип – «неприкосновенности участков земли, объявленных государственными заповедниками». Его значение состоит в том, что на территории заповедника не допускается эксплуатация природных богатств для удовлетворения хозяйственных потребностей и что такой запрет установлен на бесконечно длительный срок, практически навечно (3).

Значительный интерес представляют первые законодательные меры, касающиеся охраны водных ресурсов.

14 мая 1919 г. был принят Декрет СНК РСФСР «Об учете буровых на воду скважин». В нем Научно-техническому отделу ВСНХ предписывалось в срочном порядке учесть все имеющиеся в пределах страны буровые на воду скважины «в целях выработки необходимых мероприятий по рациональному использованию и охране от истощения и загрязнения вод, являющихся одним из главнейших источников снабжения населения доброкачественной водой» (4).

Несколько ранее, 20 февраля 1919 г. ВСНХ РСФСР принял Постановление «О Центральном комитете водоохранения». Он был учрежден «в целях охраны водоемов от загрязнения сточными водами и выработки мер борьбы с вредом, причиняемым сточными водами фабрик, заводов и других предприятий окрестному населению и государственным интересам». В функции комитета входило обследование всех условий сброса сточных вод, определение мер охраны водоемов от загрязнения, рассмотрение и утверждение проектов очистных установок, выдачи заключений при сооружении новых фабрик, заводов и других предприятий, постоянная или временная приостановка работы тех предприятий, которые загрязняют водоемы. Как видно, принципы, положенные в основу создания комитета водоохранения, были прогрессивными, отражающими передовые научные идеи того времени. Эти принципы сохраняют свое значение и в настоящее время, когда проблема охраны вод от загрязнения стала еще более острой (5).

Первым охотничьим нормативным актом – Декретом СНК РСФСР от 27 мая 1919 г. «О сроках охоты и о праве на охотничье оружие» была повсеместно запрещена охота в весеннее и летнее время до 1 августа, за исключением охоты с научной целью по особым разрешениям Наркомзема (6). Кроме того, была постоянно запрещена охота на лосей и коз, а также собирание птичьих яиц. Для подкрепления запрета весенне-летней охоты была запрещена и торговля свежеубитой дичью до 1 августа. Наркомзему и ВСНХ поручалось выработать и представить на утверждение СНК подробные Правила «Охоты», включающие регулирование сроков и способов охоты, установление заповедных мест и т.д. Было подтверждено право лиц, имеющих свидетельство на право охоты, владеть и пользоваться охотничьим оружием. Тем самым впервые предусматривался один из основных принципов охотничьего хозяйства – «пользоваться охотничьим оружием, добывать дичь может лишь тот, кто имеет право на охоту, надлежаще удостоверенное документом».

В основу охранительных мероприятий было положено поддержание благоприятных условий обитания животных, особенно в период их размножения. Именно с этой целью была запрещена весенняя охота. В отношении тех видов животных, которые оказались на грани полного уничтожения, предусматривалось изъятие их из хозяйственной эксплуатации на длительный период.

Таким образом, в Декрете «О сроках охоты и о праве на охотничье оружие» были определены важнейшие принципы и требования, направленные на прекращение хищнического использования богатств животного мира и упорядочение охотничьего хозяйства.

В дальнейшем они дополнялись, развивались и совершенствовались в охотничьем законодательстве.

Постановление СНК РСФСР «О сроках охоты и праве на охотничье оружие» подключило к управлению природопользованием Народный Комиссариат земледелия. На него возлагалась выдача особых разрешений на производство охоты «с научной целью» (п.1). Ему же (совместно с НТО ВСНХ) поручалось выработать правила о сроках охоты, о запретных способах охоты, об установлении заповедных мест и другие и представить их на утверждение в Совнарком (п.7). Позднее, в соответствии с Декретом СНК «Об охоте» от 20 июля 1920 г., этому Наркомату были переданы также функции ведения охотничьего хозяйства, управления делами охоты, надзора за соблюдением правил охоты.

Вследствие разносторонней ценности для страны рыбных запасов (как важнейшего источника продовольствия) и других биологических ресурсов водоемов в декабре 1918 г. было образовано Главное управление по рыболовству и рыбопромышленности (Главрыба) при Народном Комиссариате продовольствия с соответствующими местными органами (7). Наряду с другими обязанностями этому Главку поручалась выработка мер охраны водных объектов (морей, озер, рек и т.п.) в интересах сбережения природных рыбных запасов, установление запретных для лова пространств и сроков, общее руководство по регулированию рыболовства и практическое осуществление государственного массового искусственного рыборазведения. Специальный Декрет СНК РСФСР от 24 мая 1921 г. был посвящен охране рыбных запасов и звериных угодий в Северном Ледовитом океане и Белом море (8). Согласно ему Главрыбе было предоставлено также право устанавливать правила и распорядок производства рыбных и звериных промыслов в указанных морских районах (п.2, 3).

30 апреля 1920 г. СНК РСФСР принимает специальный Декрет «О недрах земли» (9), в соответствии с которым устанавливалось, что эксплуатация недр и распределение добытых полезных иско-

паемых, а равно и общее руководство и надзор за горнопромысловыми операциями находятся в ведении Горного совета Высшего Совета народного хозяйства и его органов на основании Положения и Инструкции, утверждаемых Президиумом ВСНХ. Здесь еще не дается развернутой формулы о рациональном использовании и охране недр земли, но смысл этих Положений безусловно содержится и в этом первом Декрете, специально посвященном недрам земли. Более четко эти Положения формулируются в последующих законодательных актах. Позднее в соответствии с Положением «О недрах земли и разработке их», принятым ВЦИК 7 июля 1923 г., эти функции были переданы Главному управлению горной промышленности ВСНХ РСФСР.

Большое значение придавалось охране природных минеральных богатств, используемых для научно-исследовательских целей. 14 мая 1920 г. вышел Декрет СНК РСФСР «О предоставлении права Народному Комиссариату по просвещению по соглашению с Горным Советом объявлять отдельные участки Ильменьских гор на Южном Урале и у Миасса – государственным минералогическим Заповедником» (10).

В нем указывалось, что использование заповедника в каких-либо практических целях допускается лишь с разрешения Совета Народных Комиссаров, а организация любых горных промыслов вообще запрещается.

Первыми из охраняемых природных территорий в управление центра перешли курорты. В законодательстве им уделялось большое внимание. 23 июня 1921 г. был принят Декрет «Об управлении лечебными местностями (курортами) общегосударственного значения» (11), которым было установлено, что необходимые для обслуживания курортов леса, пастбища, пахотные земли, сенокосы, виноградники и прочие хозяйственные угодья должны использоваться для нужд лечебных местностей и управляться на основании правил, устанавливаемых Соглашением Народных Комиссариатов здравоохранения и земледелия. Затем 15 декабря 1921 г. принимается Декрет ВЦИК и СНК РСФСР «О подтверждении Декретов о курортах» (12), в котором было записано, что все земли, леса, парки, угодья, принадлежащие курортным управлениям общегосударственного значения, должны оставаться в ведении последних и не могут быть использованы или изъяты местными властями без согласия Народного Комиссариата здравоохранения.

Таким образом, высшее управление лечебными местностями или курортами возлагалось на Народный Комиссариат здравоохранения. Он же получил право своими Постановлениями лечебные местности и курорты, имеющие общегосударственное значение (ст.13, 5), переводить только в свое подчинение (ст.14).

Далее следует указать на Декрет СНК РСФСР от 16 сентября 1921 г. «Об охране памятников природы, садов и парков» (13). Декретом устанавливалось, что участки природы и отдельные произведения (животные, растения, горные породы и т.д.), представляющие особую научную и культурно-историческую ценность, нуждающиеся в охране, могли быть объявлены Народным Комиссариатом просвещения по соглашению с заинтересованными ведомствами и учреждениями неприкосновенными памятниками природы.

Становление и развитие законодательства об охране природы происходило главным образом в период до образования Союза ССР. Первые Декреты об охране природы – это законы Российской Федерации, которые действовали на ее территории, служили образцом законотворчества для других советских республик и оказали творческое влияние на развитие их природоохранительного законодательства (14).

Использование земли как главного средства производства в сельском хозяйстве, ведущая роль земельной собственности и землепользования обусловило приоритетное развитие земельного законодательства, которое было кодифицировано в 1922 г. и завершилось принятием Земельного Кодекса РСФСР (15). Он получил развитие в Положении «О земельных распорядках в городах» (16), Положении «О землях, предоставленных транспорту» (17), Положении «Об изъятии земель для государственных и общественных надобностей» и других актах.

Лесное законодательство после принятия Декрета «О лесах» было кодифицировано в Лесном Кодексе РСФСР 1923 г. (18). Согласно ему все леса и земельные площади, предназначенные для выращивания древесины и для нужд лесного хозяйства, будучи отграничены в установленном для того порядке от земель иного назначения, составляют собственность рабоче крестьянского государства и образуют единый государственный лесной фонд (19).

В этом Кодексе содержится специальный раздел «Об охране лесов» (ст.69-73). В соответствии с ним, на губернские лесные органы и лесничих была возложена обязанность организации охраны лесов вверенных им лесничеств от пожаров, самовольных вырубок и всяких иных повреждений, равно как от всякого незаконного пользования в лесах. Лесная стража должна была наблюдать за исполнением установленных предосторожностей от лесных пожаров и принимать меры к предупреждению всяких других повреждений леса. Лесничие наблюдали, чтобы в лесах местного и особого назначения выполнялись правила охраны лесов и чтобы рубка в них не принимала опустошительного характера. На лесничих, их помощников и лесную стражу была возложена обязанность наблюдать за точным исполнением правил об охоте в пределах вверенных их ведению участков.

Постановлением второй сессии ВЦИК от 7 июля 1923 г. было принято Положение «О недрах земли и разработке их» (19), которым было установлено, что распоряжение недрами, а равно общее руководство горным делом и непосредственная забота о планомерном развитии всех его отраслей, в частности, выдача разрешений на производство разведочных и эксплуатационных работ и наблюдение за правильностью производства всех горнопромысловых работ возлагается на ВСНХ по Главному управлению горной промышленности. Это Положение постановлением Президиума ЦИК СССР от 13 июля 1923 г. было распространено на Союз ССР в целом (20). Таким образом, требования о правильном и рациональном использовании недр земли и их охране, а также требование о том, что при разработке недр должны проводиться необходимые меры, направленные на обеспечение охраны других объектов природы, были записаны в первых Законах Советской власти о недрах земли (21).

С образованием Союза ССР природноресурсовое и природоохранительное законодательство стало развиваться и как союзное, и как республиканское. Правда, это развитие шло по линии государственно-правового регулирования использования и охраны отдельных объектов природы и организации рационального использования тех видов природных ресурсов, которые подвергались наиболее усиленной хозяйственной эксплуатации. Таковы, например, Постановление ЦИК и СНК СССР от 21 ноября 1924 г. «Об основах организации рыбного хозяйства Союза ССР» (22).

В области охраны недр законодательство пополняется Горным Положением, утвержденным Постановлением ЦИК и СНК СССР от 9 ноября 1927 г. (23).

Важное значение для организации рационального использования земель имело Постановление ЦИК СССР от 15 де-

кабря 1928 г., (24) которым утверждались общие начала землепользования и землеустройства, а также другие акты, регламентировавшие порядок землепользования на отдельных категориях земель государственного земельного фонда.

Для охраны и рационального использования вод характерно утверждение в 1929 г. Правил «Водопользования» и Устава «Внутреннего водного транспорта», принятых Постановлением СНК СССР от 24 октября 1930 г. 31 июля 1931 г. было принято Постановление СНК СССР «Об организации лесного хозяйства» (25). В соответствии с ним леса СССР были разделены на лесокультурные и лесопромышленные зоны с различным правовым режимом. В 1936 г. выделяются водоохранные леса (26).

Для охраны животного мира важное значение имели Правительственные акты СССР «Об организации охотничьего промысла» от 17 августа 1933 г., «О регулировании рыболовства и охране рыбных запасов» от 25 сентября 1935 г. Следует отметить, что одни из них имели силу Закона, а другие носили подзаконный характер.

По вопросам регулирования использования и охраны отдельных природных ресурсов соответствующее законодательство, на базе законодательства РСФСР, принималось и в союзных республиках (27).

Процесс совершенствования законодательства о заповедной охране природы характеризуется принятием ряда Постановлений ВЦИК и СНК РСФСР в 1925 и 1930 гг. «О порядке организации заповедников и заказников», «О подразделении заповедных территорий на общегосударственные, республиканские, местные». Опыт правовой охраны заповедных объектов обобщается в Постановлении ВЦИК и СНК РСФСР от 20 июня 1930 г. «Об охране и развитии природных богатств РСФСР». В период 1934-1937 гг. Правительством РСФСР, Правительствами других союзных республик издается ряд новых Постановлений по организации работы отдельных заповедников и утверждении сети заповедников общегосударственного значения.

Развивается законодательство об охране внешней среды населенных пунктов. Постановлением ЦИК и СНК СССР от 27 июня 1933 г. «О составлении и утверждении проектов планировки и социалистической реконструкции городов и других населенных мест СССР» подчеркивается необходимость обеспечения наиболее благоприятных условий жизни населения при планировке городов и других населенных пунктов.

В 1936 г. было образовано Главное управление лесоохраны и лесонасаждений при СНК СССР. Тогда же в соответствии с Постановлением ЦИК и СНК СССР была выделена водоохранная зона, включившая все лесные массивы, расположенные в бассейнах рек Волги, Дона, Днепра, Урала и верхнего течения Западной Двины со всеми их притоками, и установлена граница водоохранной зоны по водоразделам бассейнов этих рек. В эту водоохранную зону входили также лесные массивы Винницкой и Одесской областей Украинской ССР. Принимаются меры по созданию крупных государственных, межхозяйственных, внутрихозяйственных лесных полос в степных и лесостепных районах Европейской части СССР. Разрабатываются законоположения, предусматривающие правила эксплуатации лесных богатств, пользования лесами, закрепленными за колхозами, правила побочного пользования в лесах СССР, порядок привлечения к ответственности за лесонарушения (28).

После принятия Конституции СССР 1936 г. внимание законодателя направляется на упорядочение хозяйственной эксплуатации и охраны природных ресурсов.

Конституционное закрепление государственной и коллективной собственности как результат победы социализма определило содержание следующего этапа законодательного регулирования эколого-пра-

вовых отношений. Интересы и возможности государства с авторитарной политической формой правления отразились и на такой специфической отрасли хозяйственной политики как охрана природы.

Литература

1. *СУ РСФСР. 1917. № 1. Ст. 2.*
2. *Сборник документов по земельному законодательству СССР и РСФСР (1917-1954). М.: Госюриздат,1954. С.88.*
3. *Колбасов О.С. Экология: политика – право. М., 1976. С. 107.*
4. *Голиченков А.К., Новицкая Т.Е., Чиркин С.В. Очерки истории экологического права. Управление и контроль за природопользованием по советскому законодательству 1917-30-х гг. С. 60-61.*
5. *СУ РСФСР. 1919. №4. Ст. 45.*
6. *СУ РСФСР. 1919. №19. Ст. 233.*
7. *Колбасов О.С. Экология: политика – право. М., 1976. С. 105-106. СУ РСФСР. 1920. № 32. Ст. 157.*
8. *СУ РСФСР. 1921. № 49. Ст. 259.*
9. *СУ РСФСР. 1920. № 36. Ст. 171.*
10. *СУ РСФСР. 1920. № 39. Ст. 181.*
11. *СУ РСФСР. 1921. № 52. Ст. 311.*
12. *СУ РСФСР. 1922. № 1. Ст. 13.*
13. *СУ РСФСР. 1921. № 65. Ст. 492.*
14. *Ерофеев Б.В. Советское экологическое право. М., 1988. С. 11.*
15. *СУ РСФСР. 1922. № 68. Ст. 901.*
16. *СУ РСФСР. 1925. № 27. Ст. 188.*
17. *СУ РСФСР. 1925. № 65. Ст. 478.*
18. *СУ РСФСР. 1923. № 58. Ст. 564.*
19. *СУ РСФСР.1923. №54. Ст.532.*
20. *Вестник ЦИК, СНК и СТО, 1923, № 1, Ст. 19.*
21. *Казанцев Н.Д., Колотиевская Е.Н. Правовая охрана природы в СССР. М., 1962. С. 46-48.*
22. *СЗ СССР. 1924. № 25. Ст. 214.*
23. *СЗ СССР. 1927. № 68. Ст. 688.*
24. *СЗ СССР. 1928. № 69. Ст. 642.*
25. *СЗ СССР. 1931. № 46. Ст. 313.*
26. *СЗ СССР. 1936. № 35. Ст. 311.*
27. *Природоохранительное право и правовая охрана окружающей среды. М., 1988. С. 32-33.*
28. *Правила отпуска леса на корню утверждены Советом Министров СССР 29 июня 1955 г. (Охрана природы. Сборник законодательных актов. М., 1961); Положение о колхозных лесах утверждено Советом Министров СССР 25 февраля 1955 г.*

Сведения об авторах

Ганичев Игорь Владимирович – аспирант Ростовского экономического университета (РИНХ); занимается исследованием проблем законодательного обеспечения охраны природных ресурсов; имеет 8 научных публикаций; научный руководитель доктор юридических наук, профессор Пономарев Е.Г.

Пономарев Евгений Георгиевич – профессор, доктор юридических наук, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, заведующий кафедрой истории и права Ставропольского государственного педагогического института. Автор более 100 научных, научно-методических работ, в том числе 7 монографий, в области истории нормативно-правовой базы государственных институтов России, учреждений, общественно-политических движений и партий; истории права; педагогической антропологии и ювенального права.

* * *

ДЕЙСТВЕННОЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ КОНСТИТУЦИОННОГО ПРАВОСУДИЯ – НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ДЕМОКРАТИЧЕСКОГО, ПРАВОВОГО ГОСУДАРСТВА

М.Н. Кушаков

Конституция как основной закон требует особой правовой защиты, призванной обеспечить ее соблюдение, предотвратить ее нарушения как «снизу», физическими и юридическими лицами, так и «сверху» – самой государственной властью, различными ее ветвями.

По существу, защита Конституции – задача и обязанность всех государственных органов и должностных лиц, осуществляемая ими путем применения различных правовых средств в рамках представленной компетенции. При этом особая ответственность возлагается на высшие государственные органы: главу государства, парламент, правительство. Гарантом Конституции является Президент, значительными полномочиями контроля за соблюдением конституции в процессе ее применения исполнительной властью обладает парламент. Защиту конституции осуществляют правоохранительные органы: общие и специальные суды, прокуратура (в соц. странах – в порядке общего надзора). В сфере защиты конституционных прав и свобод большую роль играет институт омбудсмена (уполномоченного по правам человека), получивший широкое распространение в современных государствах. Однако в науке конституционного права в качестве правовых средств защиты конституции обычно рассматриваются не столько перечисленные выше органы, сколько предусмотренные конституцией институционные и процедурные гарантии соблюдения государственной властью, ее различными ветвями конституционной законности. К ним относят: особый порядок изменения конституции, ответственность высших должностных лиц за ее нарушение, конституционное правосудие. Последнее – это главный определяющий элемент механизма правовой защиты конституции.

До недавнего времени Конституционная гарантия соблюдения конституции самой государственной властью определялась как судебный конституционный контроль. Сегодня все более широко используется понятие «конституционное правосудие» («конституционная юстиция»).

Идея конституционного правосудия сформировалась в условиях перехода от абсолютизма к конституционной монархии. Например, особый институт высшего судебного надзора в Австрии создан для урегулирования отношений императорской администрации с администрациями подвластных территорий в период введения Конституции страны 1848г. Стимулом для его образования стала проблема национальностей и их представительства в парламенте.

Теоретическим основанием конституционного судопроизводства стала доктрина Г. Кельзена, противопоставлявшего метафизическим принципам естественного права его позитивистскую интерпретацию. Право, согласно данной логике, устанавливает нормы поведения, а задача науки права состоит в их изучении. Юрист не создает ничего, он только констатирует наличие нормы и дает правовую квалификацию фактов. Наука права, исходя из этого, является не нормативной

наукой, а наукой о нормах. В соответствии с этим определяется суть конституционного контроля – является ли законодательный акт, претендующий стать законом, отвечающим всем его параметрам.

Различают две модели конституционного правосудия. Американская, или иначе децентрализованная (контроль осуществляется всеми судами страны), конкретная (поскольку вердикты суда основываются на применении закона в частных случаях) и носящая последующий характер – действующая a posteriori (поскольку контроль осуществляется применительно к уже утвержденным законам). Вторая – европейская модель, является централизованной (поскольку контроль осуществляется специальным и единственным судом), абстрактной, поскольку суд выносит постановления по поводу закона независимо от всех прочих судебных разбирательств) носящей предварительный характер – действующий a priori (поскольку контроль осуществляется над еще не утвержденными законами). Конституционное правосудие в ПМР соответствует европейской модели.

В юридической литературе даются различные определения конституционного правосудия – от весьма кратких, до очень обширных. В целом его можно определить как деятельность судебных органов, состоящую в рассмотрении дел, предметом которых являются конституционно-правовые вопросы, связанные с обеспечением соблюдения конституции государственными органами и в принятии по ним решений, влекущих правовые последствия. Современное конституционное правосудие не сводится лишь к проверке конституционности нормативных актов, а призвано обеспечивать верховенство конституционных прав и свобод, соблюдение принципа разделения властей во всех его аспектах.

Специализированные органы, осуществляющие конституционное правосудие, обладают определенной спецификой, отличающей их от обычных судов (в том числе и таких специальных, как, например, административные суды), и от политических государственных органов (парламент, правительство), что находит отражение в природе специализированных органов, которая, по мнению многих юристов, носит двойственный характер. С одной стороны, это юрисдикционные органы, принимающие правовые решения в соответствии с формализованной процедурой, имеющей много общего с обычным судопроизводством. С другой – это политические органы по порядку своего образования, состав, а главное – по характеру решаемых ими дел, предметом которых являются конституционные вопросы. Но почти любой конституционный вопрос всегда вопрос политический, ибо он затрагивает проблему распределения и осуществления политической власти и поэтому не может быть не политическим.

Конституционное правосудие, в каких бы институционных формах оно не осуществлялось, решает общие задачи по защите конституции: обеспечение ее верховенства и стабильности, соблюдение принципа разделения властей, защита предусмотренных ею прав и свобод человека. Предметная компетенция органов конституционного правосудия определяется их природой как главных органов судебной защиты конституции. Анализ современного законодательства позволяет выделить 4 основные группы их полномочий:

1) связанные с обеспечением верховенства конституции в системе источников национального права: контроль за конституционностью нормативно-правовых актов и международных договоров, официальное толкование конституции и законов;

2) связанные с обеспечением соблюдения принципа разделения властей: рассмотрение споров о компетенции между государственными органами (разграниче-

ние компетенции законодательной, исполнительной и судебной власти по горизонтали), между государством и его составными частями (разграничение полномочий по вертикали: в федеративном государстве – между федерацией и ее субъектами и между последними, в сложном унитарном государстве – между центром и автономными образованиями, в простом унитарном государстве – между центральными государственными органами и территориальными коллективами);

3) связанные с защитой конституционных прав и свобод человека: процедуры «Хабеас корпус», «ампаро», конституционной жалобы.

4) связанные с защитой конституции от нарушения ее высшими должностными лицами, а в ряде государств и политическими партиями (рассмотрение дел в порядке процедуры импичмента или участие в ней, контроль за деятельностью политических партий).

При этом следует иметь в виду 2 обстоятельства: во-первых, не все органы конституционного правосудия осуществляют все или в полном объеме указанные полномочия; во-вторых, в отдельных странах им присущи и иные полномочия.

Как бы ни отличались по объему своей компетенции органы конституционного правосудия, главное в их деятельности – обеспечение верховенства конституции. Это исключительная прерогатива органов конституционного правосудия.

В зависимости от времени осуществления различают 2 формы конституционного контроля: предварительный (превентивный) и последующий (репрессивный). Первый – это проверка конституционности нормативного акта до его принятия, промульгации или вступления в силу, второй – проверка конституционности уже действующего нормативного акта.

Существуют 2 вида конституционного контроля: абстрактный и конкретный.

Абстрактный контроль – это рассмотрение органом конституционного правосудия вопроса о конституционности нормативного акта безотносительно к какому-либо конкретному делу, конкретному интересу, подлежащему судебной защите. Поводом для такого рассмотрения являются любые сомнения в конституционности нормативного акта, вопрос о чем ставится в общей форме (абстрактно).

Конкретный контроль – это рассмотрение органом конституционного правосудия вопроса о конституционности нормативного акта, возникшего в связи с судебным разбирательством конкретного дела, предметом которого является защита конкретных интересов.

При всем значении правовой регламентации института конституционного правосудия его роль и место, занимаемое им в механизме правовой защиты конституции той или иной страны, могут быть определены только при учете национальных факторов и судебной практики. В целом, однако, можно утверждать, что ныне этот институт стал неотъемлемым атрибутом демократического правового государства, главным элементом в механизме правовой защиты конституции.

Не исключением является и Приднестровская Молдавская Республика, где конституционное правосудие осуществляется исключительно Конституционным Судом. Конституционный Суд Приднестровской Молдавской Республики – орган конституционного контроля в Приднестровской Молдавской Республики. Конституционный Суд Приднестровской Молдавской Республике гарантирует верховенство Конституции Приднестровской Молдавской Республики, обеспечивает соблюдение принципа разделения властей, гарантирует ответственность государства перед гражданином и гражданина перед государством.

АМПАРО (исп. amparo – покровительство, защита, помощь) – в праве Испании и ряда стран Латинской Америки (Мексика, Эквадор, Перу и др.) особая

процедура, являющаяся средством защиты основных конституционных прав личности, во многом сходная с конституционной жалобой. Основное различие состоит в том, что А. носит индивидуальный характер. Так, согласно ст. 107 Конституции Мексики **решение**, выносимое федеральным судом по делам о нарушении прав человека, предоставляет защиту по конкретному делу и не содержит общего заявления о законе или обжалуемом действии.

Литература

1. Конституция ПМР -2000г. Конституционный суд Приднестровской Молдавской Республики – 2003.

2. Медушевский А.Н. Сравнительное конституционное право. - М., 2002.

3. Чиркин В.Е. Сравнительное конституционное право. - М., 2002

4. Дайси А. В. Основы государственного права Англии: Пер. с англ./ Под ред. П. Г. Виноградова. - СПб., 2003.

Сведения об авторе

Кушаков Михаил Николаевич – кандидат юридических наук, проректор по международной деятельности Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко (г. Тирасполь).

* * *

ОБЫЧНОЕ ПРАВО В СИСТЕМЕ ТЕРСКОГО КАЗАЧЬЕГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В XIX В.

С.А. Книевский

В XIX в. перед царским правительством встала необходимость полного и всестороннего исследования традиционных обычаев казачества. Это было связано с возникшими трудностями по усилению государственного влияния на казачьих территориях. Казачьи общины, признающие только свои традиции как основные нормы поведения, не признавали и не подчинялись законам, издаваемым правительством. Несоблюдение ими законодательных актов, а порой и их игнорирование препятствовало государственной власти в полной мере контролировать казаков. Для восстановления полноты власти правительству необходимо было в основу законов, регулирующих казачье самоуправление, заложить те нормы, которые бы ими исполнялись. Осуществить это было возможно только при непосредственном исследовании традиций и обычаев казачества в целом.

Традиционные обычаи казаков содержали в себе правовые нормы, дозволяющие и запрещающие различные действия, совершаемые членом общины. Как справедливо считает Невская Т.А., именно община выступала в роли нормотворческого органа, а также в роли хранителя казачьих правовых традиций. Обычно правовые нормы казачества имели много общего на всей территории страны, однако их проявление в отдельных регионах во многом зависело от особенностей общинной жизни (1).

Община представляла собой самоуправляющийся (действующий на основе самоорганизации, саморегуляции и самодостаточности) автономный, локальный коллектив, способный вырабатывать обычаи и обеспечивать соблюдение содержащихся в них норм. Община означала целостный мир, культурную среду, которая помогала адаптироваться человеку в этой общности, а также содействовала становлению его индивидуальности. Община имела собственную экономическую базу, вела независимую от других групп хозяйственную деятельность, владела общим имуществом, создавала фонды собственностей семей и других внутриколлективных образований. Как экономический субъект она являлась участником межгруппового обмена, из которого возникли сделки, соглашения и другие институты частно-правового оборота. Община была социально организована на властных отношениях, что было первой формой политической организации общества (2).

Казачья община действовала на основании обычного права, и в основе этих обычаев лежало выборное начало. Главным лицом в общинном самоуправлении был выборный атаман, а станичные сходы - выборными и контрольными органами.

В правлении казачьей общины видна характерная особенность обычного права: если норма действует, значит, она действительна. Закон, который не действует или плохо действует в настоящее время, как бы к нему не относились, продолжает быть правом до официальной отмены, но у обычая, который перестает действовать и выполнять нормативные функции, т.е. не применяется в жизни, утрачивается его действительность.

В обычное право входило большое количество предписаний, четких указаний в отношение каких-либо поступков. Можно отметить, что структура право-

вых норм прошлых веков выражена так же полно, как и современных правовых систем, и поэтому высказывания в незрелости обычного права в сравнении с современным абсолютно безосновательно. По этому вопросу нельзя не согласится с утверждением Мальцева Г.В. о том, что в отличие от современного законодательства древние обычаи несли в себе лишь один вид социальной (юридической) нормы – правило поведения, содержащее поступок, набор требований, четко указывающих на то, что надо сделать в конкретной ситуации (3).

Отечественные исследователи обычного права считали, что не все члены казачьей общины имели достаточно хорошие знания норм обычного права. Такая ситуация сложилась из-за превышения возможностей рядового члена общины усваивать все существующие нормы в полном объеме. Трудность усвоения возникала еще из-за того, что большинство норм обычного права были приближены к конкретным ситуациям, а нормы, включающие в себя малопонятные подробности, усваиваются намного труднее, чем общие нормативные положения. Всех членов общины, с точки знания обычного права, можно было разделить на дилетантов и профессионалов. Так, в общине появился институт «почетных стариков», которые брали на себя тяжелое бремя разрешения конфликтов и споров, обладали не только большими познаниями в области обычного права, но и владели искусством утверждения порядка и мира вместо вражды и насилия.

Институт «почетных стариков» (как и само название) заимствовано у горских народов. Крестьяне на станичном сходе больше прислушивались к мнению богатых, а горцы и казаки – стариков. Станичный сход принимал меры по урегулирования различных конфликтов, возникавших в повседневной жизни общины. При неудачной попытке решить возникшую проблему дело поступало на рассмотрение «почетных стариков» (4). Присутствие «почетных стариков» (не менее 2 человек) было обязательным при вынесении взысканий полицейских или судебных: при аресте или обыске в доме, при приеме от станичного казначея отчета в расходовании общественных сумм, при описи и продаже имущества.

Архивный материал хорошо освещает общественное назначение суда и судопроизводства в казачьих общинах, живущих на нормах обычного права (5). Возникшие гораздо раньше государства и государственных органов разнообразные судебные институты родов, племен и общин были частью их социальной организации. В отличие от несудебного добровольно-примирительного разрешения спора с участием посредников суд изначально и всегда был органом власти, который рассматривал конфликты между людьми в интересах сохранения порядка и самой группы. Нельзя не согласиться с утверждением Мальцева Г.В., что, несмотря на свое уже подчеркнуто официальное положение, родовые и общинные (казачьи) суды, в состав которых входили старейшины, пользующиеся всеобщим уважением «почетные старики», были близки членам общины, проникались их интересами. Они оставались в стороне от «судебной рутины». В действительности это были подлинно общественные народные суды, первейшими задачами которых было «рассудить» дело, разумно и обстоятельно в нем разобраться, дать способ оправдаться обвиненному и только после всего этого осудить виновного, если нет возможности его простить (6).

По обычаю казаков и образу их жизни, судебные дела поступали в войсковой суд лишь после словесного разбирательства посторонних людей - посредников, обеими сторонами избираемых в количестве от 3 до 5. Однако чаще всего судопроизводство велось по существующему в то время выражению «голословно»,

т.е. не канцелярским способом – на бумаге, а устным разбирательством – на словах и при непременном условии состязательного начала.

Влияние органов центральной власти вначале слабо отразилось на действии обычно-правовых норм: они, как и раньше, продолжали действовать. Но со временем государство все сильнее входило в область правового регулирования казаков, пытаясь овладеть, прежде всего судебной структурой. Суды не руководствовались в своих действия собственным правом, его и не существовало. В основе вынесения судебного решения всегда присутствовала норма, вначале обычно-правовая с поправкой на волю старейшины общины или схода. Государство, ведя борьбу за власть, постепенно вытесняло из правовой сферы обычно-правовые нормы, которые считались устаревшими и вредными, усиливался авторитет писанного законодательного акта, сужалась юрисдикция общинных судов в интересах судов государственных.

Казак плохо разбирался в юридических тонкостях законов, но прекрасно понимал право общинного владения и пользования казачьей землей. В связи с этим в основу законодательства, регулирующего земельные отношения, легло обычно – правовое понятие о коллективной собственности казаков на землю. Н.П. Загоскин считал, что «отношения юридической жизни всякого народа… далеко не исчерпываются, да и не могут быть исчерпаны писаным правом; наряду с последним в жизни всякого народа действуют также нормы права неписаного, права, не закрепленного письменностью, но твердо и неизменно живущего в народной памяти» (7).

Земля принадлежала общине, право владения которой признавалось государством. Член общины имел право пользоваться своим наделом земли, лесом, водой и являлся полноправным хозяином-совладельцем. Земельные наделы переходили в пользование казакам-земледельцам путем захвата или вольной заимки, которые они не могли оформить как частную собственность, данный надел не мог отчуждаться или сдаваться в аренду, он мог только обрабатываться (8). Право наследования на обрабатываемый участок земли не действовало, как отмечает И. Попко: «Дом казака признавался его собственностью, а земля под ним являлась собственностью общины» (9). Однако, и в выборе земельного участка казак не был свободен: наиболее лучшие земли отходили в пользование войсковой администрации, которая имела влияние в общине в силу несения на себе административно-общественных функций. Также хорошие земли отходили состоятельным казакам, имевшим в своем распоряжении рабочую силу, тягловый скот, сельскохозяйственное оборудование, позволяющее обрабатывать большие участки земель. Такие возможности по обработке земли позволяли зажиточным казакам не только с успехом обрабатывать огромную долю лучших общинных земель, но и сдавать их в аренду, получая тем самым фактическое право собственности на свою землю. Правом первоочередного выбора обладали старейшие – старожилы, то есть обжившиеся, обзаведшиеся хозяйством, распахавшие и освоившие лучшие близстаничные земли, «домовитые» хозяева. Оставшиеся земли - это в основном, небольшие, маломощные участки в дали от станицы, распределялись между чужаками-переселенцами, принятыми в казаки (10).

Факт существования и действия обычно – правовой нормы связан с ее устным характером. Возникнув в период бесписьменных культур, обычай мог существовать лишь в коллективной памяти, которая выступала хранилищем большего количества нормативной информации, передаваемой одним поколением другому. По мнению Мальцева Г.В., норма обычного права – «живая норма» (11).

Она существует, пока ее помнят, точно воспроизводят, подтверждают, понимают и разъясняют с целью применения в конкретных ситуациях. Однако запоминание обычая в памяти людей не могла быть абсолютной, скорее всего в памяти удерживалась только суть нормы, а детали применения могли меняться в зависимости от характера людей и обстоятельств.

В начальном периоде развития общины, когда станицы стали только появляться и население было немногочисленным, при распределении земель была распространена «вольница»: каждый обрабатывал землю, где хотел и сколько мог, пользуясь лишь правом захвата (12). Но с увеличением населения и уменьшением урожаев, вырубки леса с целью сохранить угодья от полного истребления и истощения, пресечь монополию в пользовании лучшими земельными участки станичное общество устанавливает переход от захватного способа земли к распределительному, заключающемуся в ряде ограничений на ее пользование.

Земельные наделы всей общины стали считаться общим достоянием всех жителей станицы, то есть собственником считался не отдельный казак или его семья, а все войсковое станичное население. Считалось, что земля добывалась общими усилиями всего станичного общества, а не отдельными его членами, поэтому и порядок пользования землей должен был устанавливаться и регулироваться самим обществом. Общинное право на землю признавалось всеми с незапамятных времен, и уничтожение «вольницы» и права захвата было принято казаками не везде. Во многих местах установленные порядки пользования станичной землей выполнялись только малоимущей частью станичных жителей, а зажиточные казаки постоянно нарушали установленный порядок с целью получения большей прибыли. Так, в передел между домохозяевами попадали обычно пахотные земли, а сенокосы, как и выпасы, находились в общем пользовании. В «Терском сборнике (Приложение к Терскому календарю на 1891 год)» под редакцией П. Стефановского приведен такой пример: «Богатые казаки, промышляющие сеном, гораздо ранее установленного обществом срока выкашивают наемными работниками (тоже вопреки решению схода) лучшия и ближайшия к станице поляны» (13).

Были случаи выкашивания не только своих, но и чужих участков, несмотря на то, что они уже отмечены определенными границами покоса. Доходило до того, что выстроившись в ряд наемные работники «кулаков» начинали косить чужие участки, их хозяева боясь попасть под косы наемных косарей убегали, бросая свои угодья. «Во время покоса в 1876 году, один из таких богачей имел 24 наемных работника, другой – 15, третий, успел накосить более 500 копен сена, а косившая рядом с ним старушка – была сбита со своего участка, несмотря на все ее просьбы; да и не одна она, а целые десятки семейств едва успели выкосить по две десятины». Выгнанные со своих участков семьи искали для покоса места, которые богачи считали не выгодными для себя, где можно было косить спокойно и никому не мешая. В станице Подгорной землю по годам на душу вообще не делили, и каждый пахал, где хотел и сколько мог (14).

Порядок пользования общинной землей был различен, в зависимости от вида земельных угодий и его месторасположения. Пахотные земли обрабатывались по разному в зависимости от территориального расположения и качества. Земли, расположенные вблизи станиц и отличающиеся своим качеством, поступали в передел, как того требовали поземельные нормы общины. Земли, расположенные в отдалении, так называемые «степные буруны», обрабатывались по праву захвата (15). Захват земель в ос-

новном был распространен в степных станицах, а в черноземных земли перераспределялись. Несмотря на способ получения земельного надела, при его обработке вводились ограничения. Распаханный участок, полученный путем распределения, засевался на один год, после чего земля должна была «отдохнуть» в течение двух лет, а затем снова могла обрабатываться (16). При вольном захвате земли запахивать можно было столько, сколько мог обработать хозяин участка со своей семьей без помощи наемных работников и компаньонов (складчиков) из числа лиц, не принадлежащих к станичному обществу (иногородних). В некоторых станицах можно было нанимать рабочих при условии, что оплата будет производиться деньгами, а не частью урожая. При захватном способе обработки земли казак, выбравший себе участок, обводил его границы при помощи плуга, что означало неприкосновенность этого участка другими казаками (17). При захвате участка, размеры которого явно превышали возможности по его обрабатыванию, могли быть случаи нарушения границ. Засеваемые участки располагались один возле другого с целью обеспечения безопасности от вытаптывания скотом и засорения сорными травами.

С ростом числа населения развитие земледелия стало более интенсивным, что делало «вольницу» не удобным способом получения земель, в особенности близлежащих к станицам из-за большого числа желающих получить земли именно в этих местах. В связи с этим фактом стало востребованным введение дележа участков между общинниками, что являлось явным признаком перехода к поземельной общине (18). Не во всех станицах этот переход был стабилен, из-за ряда негативных факторов случаи колебания общества в выборе между «вольницей» и дележом земель наблюдались довольно часто. Так, в станице Галашевской земля была поделена на паи, но из-за неурожаев и малой величины пая станичным обществом было решено снова вернуться к «вольнице», которая просуществовала до 1876 года (19). Этот год принес хороший урожай и многие станичники, даже те которые не занимались земледелием, решили взяться за плуг. Это обстоятельство увеличило число желающих иметь посевы вблизи станицы и на лучших землях. Для равномерного распределения лучших земель между всеми желающими было решено снова вернуться к распределительному дележу земельных наделов.

Существование обычно – правовой нормы, в отличие от законодательной, зависит в большей степени от участников правового общения. Как и любое древнее или современное право, обычно – правовая норма есть волеизъявление участников правоотношения, но, как и всякая воля в праве, она ограничена жесткими социальными рамками. Волеизъявление членов общины придавала обычно – правовой норме обязательную (юридическую) силу, которая оказывала огромное влияние на каждого члена общины, принуждая его к выполнению предъявляемых требований (20).

Территория общины являлась субъектом обычного права, но зона реального действия норм обычного права была намного шире. В отличие от закона обычай есть источник права, не предполагающий формальной привязки к конкретной области применения, а это предполагает его распространение во многих сферах жизнедеятельности. Чужой понравившийся обычай мог быть заимствован другой группой как свой при условии его последующей адаптации к традиционным ценностям данной группы. Отечественные правоведы отмечают, что правовые обычаи подвержены миграции и распространению на основе восприятия и подражания, что опровергает предположение о негибкости обычно-правовой нормы.

В пример можно привести первые годы освоения незаселенных территорий у подножья Кавказского хребта казачьими войсками. Казаки довольно тесно общались с соседними горскими народами. Переселенцы в основном были без семей и поэтому частыми были браки между горскими женщинами и ними. Казаками постепенно были заимствованы некоторые особенности землепользования в горных районах, ведение быта, отношения между членами общины (21).

Выявив тесную связь между законодательными актами и обычаями исследователи обычного права пришли к мнению, что законодательные акты следует издавать на основе всей совокупности казачьего общинного быта из которого возникают юридические факты. Благодаря всестороннему изучения обычного права казаков, XIX век стал для казачьего самоуправления наиболее благоприятным, обильное количество издаваемых Положений в этот период способствовали совершенствованию управления казачьими общинами. Начиная с 1819 г. принимается ряд актов, направленных на совершенствование управления казачьими войсками. 13 мая 1870 г. утверждается Положение об общественном управлении в казачьих войсках, которое закрепляет сложившиеся у казаков общественные институты, более четко регламентирует деятельность органов казачьего самоуправления. Положение 1870 г. подробно регламентирует порядок образования, предметы ведения и полномочия станичного схода (22). Данное положение действовало более 20 лет, новое Положение об общественном управлении станиц казачьих войск от 3 июня 1891 года (23) устанавливало ряд мер, направленных на улучшение структуры казачьего самоуправления при помощи контроля со стороны войскового начальства. Надзорная функция была возложена на атаманов отделов с правом контрольных проверок во всех областях станичного управления не менее одного раза в год. Вышестоящей надзорной инстанцией были областные, войсковые, хозяйственные правления и наказные атаманы.

Изучив особенности обычного права в казачьей общине, можно сделать вывод о том, что обычно-правовая норма в жизни казаков играла довольно существенную роль. Вся система местного самоуправления до прихода на казачьи территории царской власти строилась на обычаях передаваемых от одного поколения к другому. Обычное право являлось источником нормотворческих устных распоряжений и правил регулирующих всю систему самоуправления казаков. Авторитет обычного права, закрепленный традицией, был неоспорим, и его влияние было одинаковым на всех членов общины. Неподчинение этим правилом влекло за собой суровое наказание. С приходом на казачьи окраины царских войск и постепенное подчинение казаков власти российского государства привело к введению в казачьи общины новых законодательных порядков, которые были отвергнуты. Казаки не соглашались подчинятся чуждым им законам. И тогда правительство пришло к выводу, что законодательные акты, регулирующие деятельность казачества, должны базироваться на местном обычном праве. Каждый издаваемый закон должен был учитывать особенности той местности, под юрисдикцию которого она попадает. Обычное право как являлось источником норм поведения общинной жизни казаков до становления их на государственную службу, так и осталось источником права изданных законодательных актов, регулирующих эту службу. Из этого следует, что действие обычного право казаков осталось неизменным на всей протяженности периода существования казачьих войск.

Литература

1. Невская Т.А. Обычное право славянского населения Северного Кавказа и российское законодательство. // Обычное право в России: проблемы теории, истории и практики. – Ростов н/Д., 1999. – С.338.

2. Першиц А.И. Проблемы нормативной этнографии. // Исследования по общей этнографии. – М., 1979. – С. 212.

3. Мальцев Г.В. Очерк теории обычая и обычного права. // Обычное право в России: проблемы теории, истории и практики. – Ростов н/Д, 1999. – С.23.

4. РГВИА. Ф. 400. Оп. 25. Д. 33

5. РГВИА. Ф. 644. Оп. 1. Д. 110., Ф. 400. Оп. 25. Т. 1. Д. 34., Ф. 400. Оп. 25. Т. 2. Д. 2113.

6. Мальцев Г.В. Очерк теории обычая и обычного права. // Обычное право в России: проблемы теории, истории и практики. – Ростов н/Д, 1999. – С. 34.

7. Загоскин Н.П. История права русского народа Т. 1. – Казань, 1899. – С. 29.

8. РГВИА. Ф.330. Оп.73. Д.51.

9. Попко И. Терские казаки со стародавних времен. – СПб., 1880.

10. РГВИА. Ф.330. Оп.73. Д.52.

11. Мальцев Г.В. Очерк теории обычая и обычного права. // Обычное право в России: проблемы теории, истории и практики. – Ростов н/Д, 1999. – С.27.

12. РГВИА. Ф. 400. Оп. 25. Т. 1. Д. 33

13. Максимов Е. Земледелие и землевладение // Терский сборник. – 1890. – С. 83.

14. ГАСК Ф.87. Оп. 21. Д. 12.

15. РГВИА Ф. 400. Оп. 24. Д. 14.

16. Там же.

17. РГВИА Ф. 330. Оп. 45. Д. 14.

18. РГВИА. Ф. 400. Оп. 15. Д. 4

19. ГАСК. Ф.87. Оп. 21. Д. 12

20. Муромцев С.А. Право и справедливость // Сборник правоведения и общественных знаний. Т.2. – СПб, 1893.

21. РГВИА. Ф. 14257. Оп. 1. Д. 11.

22. Заседателева Л.Б. «Терские казаки». – М., 1974 – С. 258.

23. Альманах Крестоград. Государственный архив Ставропольского края. Вып. I. – «Крестоград», 1993. – С.35.

Сведения об авторе

Книевский Сергей Александрович – кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры истории и права Ставропольского государственного педагогического института. Научное направление: история казачества. Имеет 11 научных публикаций.

* * *

ВООРУЖЕННОСТЬ КАК ОСНОВНОЙ ПРИЗНАК БАНДИТИЗМА

П.Г. Немашкалов

Применение оружия или предметов, используемых в качестве оружия, является элементом, характеризующим объективную сторону квалифицированных составов насильственных преступлений, предусмотренных УК РФ (п.«г» ч. 127, ч. 2 ст.162, п.«г» ч.2 ст. 206, п.«г» ч.2 ст. 211, п.«а» ч.1 ст. 213, ч. 2 ст.227, п.«б» ч.3 ст. 286, ч.3 ст. 313, п. «б» ч. 2 ст. 333, п. «б» ч. 2 ст. 334, п. «г» ч. 2 ст. 335). Вооруженность группы является конститутивным признаком таких составов преступлений как организация незаконного вооруженного формирования или участие в нем (ст.208 УК РФ) и бандитизм (ст.209 УК РФ).

Известно, что наличие рассматриваемого обстоятельства при совершении преступлений существенно увеличивает степень их общественной опасности. Применение оружия и предметов, используемых в качестве оружия, осуществленное виновным в совершении преступления как при физическом, так и при психическом насилии, грозит значительно большим вредом личности потерпевшего, увеличивает интенсивность насилия, всегда доводя его до степени опасного для жизни, свидетельствует о большей дерзости и опасности преступника и его намерений.

Итак, важнейшим признаком бандитизма является вооруженность банды. Необходимость данного признака для определения состава бандитизма неоднократно подчеркивалась и судебной практикой. Так, Пленум Верховного Суда РФ в п. 5 постановления «О практике применения судами законодательства об ответственности за бандитизм» от 17 января 1997 г. № 1 указал, что обязательным признаком банды является ее вооруженность, предполагающая наличие у участников банды огнестрельного или холодного, в том числе метательного, оружия как заводского изготовления, так и самодельного, различных взрывных устройств, а также газового и пневматического оружия (12).

Так что же следует понимать под оружием применительно к составу бандитизма? Действующее уголовное законодательство не дает понятия «оружие». В толковом словаре В. Даля дается следующее определение понятия оружия: «Оружие – всякая вещь или орудие для нападения или защиты» (7). В словаре русского языка С.И. Ожегова под оружием понимается «всякое средство, приспособленное, технически пригодное для нападения или защиты» (9). Военная энциклопедия характеризует оружие как устройства и средства, применяемые в вооруженной борьбе для поражения и уничтожения противника (14).

В пункте 5 вышеназванного постановления Пленум Верховного Суда РФ разъясняет, что при решении вопроса о признании оружием предметов, используемых членами банды при нападении, следует руководствоваться положениями Закона Российской Федерации «Об оружии» (16), а в необходимых случаях и заключением экспертов (1). При этом, в п. 1 постановления «О судебной практике по делам о хищении, вымогательстве и незаконном обороте оружия боеприпасов, взрывчатых веществ и взрывных устройств» от 12 марта 2002 г. № 5 Пленум Верховного Суда РФ обращает внимание на то, что следует иметь в виду, что названный Закон регулирует только правоотношения, возникающие при обороте гражданского, служебного, а также боевого ручного стрелкового и холодного оружия, в то время как уголовный за-

кон предусматривает ответственность за противоправные действия как с указанными видами оружия, так и с иными видами боевого огнестрельного оружия, находящегося на вооружении в Вооруженных Силах Российской Федерации, других войсках, воинских формированиях и федеральных органах исполнительной власти, в которых федеральным законом предусмотрена военная служба, и на которые действия Федерального закона «Об оружии» не распространяется. В связи с этим, Д. Корецкий отмечает, что указанный закон регламентирует административно-правовой режим оружия, обслуживая главным образом потребности лицензионно-разрешительной системы органов внутренних дел, и вовсе не определяет, какие виды оружия могут выступать в качестве предметов и средств совершения преступлений по УК РФ (8). Изложенное позволяет констатировать, что, решая вопрос о вооруженности банды, органы следствия и суда обязаны руководствоваться не только законом «Об оружии», но и иными нормативными актами.

20 мая 1993 года был принят Закон РФ «Об оружии», вступивший в действие с 1 января 1994 года, статья 1 которого определяла, что под оружием понимаются устройства и предметы, конструктивно предназначенные для поражения живой или иной цели, а также основные части оружия, определяющие его функциональное назначение (5).

Статья 1 действующего Федерального закона «Об оружии» от 13 декабря 1996 г. № 150-ФЗ устанавливает, что оружие - устройства и предметы, конструктивно предназначенные для поражения живой или иной цели, подачи сигналов. Кроме этого, закон дает также определения огнестрельного, холодного, метательного, пневматического, газового и сигнального оружия. При этом, несмотря на огромное разнообразие указанных устройств и предметов, все они характеризуются рядом сходных признаков, позволяющих отличать их от других предметов, в том числе и от предметов, используемых в качестве оружия. Основным критерием отнесения этих предметов к оружию было и остается их предназначение (15). Однако, двойственный характер в этом отношении имеет лишь сигнальное оружие, к которому относятся предметы, конструктивно предназначенные для подачи световых, дымовых или звуковых сигналов. Сигнально оружие, имея конструктивное сходство с устройствами и предметами, предназначенными для поражения живой или иной цели, тем не менее не признавалось оружием ввиду своего предназначения только для подачи сигналов. С принятием 20 мая 1993 г. первого Закона «Об оружии» положение не изменилось, так как понятие оружия в нем по-прежнему ограничивалось теми устройствами и предметами, которые конструктивно предназначены для поражения живой или иной цели. Федеральный закон «Об оружии» от 13 декабря 1996 г., внес изменения в решение данного вопроса и в нем одним из предназначений оружия считается подача сигналов, а одной из его разновидностей - сигнальное оружие. По мнению Р.Д. Шарапова, понятие сигнального оружия должно включать только такие устройства, которые конструктивно сходны с другими видами оружия (огнестрельным, газовым и т.д.), но при этом предназначены не для поражения живой цели, а для подачи соответствующего сигнала (17).

А.И. Бойцов указывает, что по мнению некоторых криминалистов, отнесение к категории оружия устройств, целевое назначение которых определяется исключительно необходимостью и технической возможностью подачи сигналов, искажает смысловое содержание понятия «оружие», расширяя круг включенных в него предметов и устройств, не охваченных единством своей природы

или целевого назначения (2). По мнению других, именно родство сигнального оружия с другими категориями оружия, заключающееся в их конструктивном подобии и повышенной опасности, что побудило законодателя к включению его в категорию оружия (6).

Только анализ конструктивных признаков того или иного предмета позволяют сделать вывод о его подлинном назначении. Оружие и взрывные устройства представляют собой специальные технические устройства с определенными конструктивными признаками, благодаря которым они являются именно оружием и взрывными устройствами, а не иными предметами. Поэтому оружием можно считать и самодельные предметы, изготовленные без соблюдения требований технологии оружейного производства кустарным способом, но конструктивно сходные с оружием, т. е. имеющие необходимые элементы конструкции соответствующего промышленного вида оружия и потому представляющие реальную опасность при его применении. Если же речь идет о предметах, лишь внешне похожих на оружие (макеты, пистолеты-зажигалки и т. п.), то не следует забывать, что понятия «внешнее сходство» и «конструктивное сходство» неоднозначны.

Использование членами банды непригодного к целевому применению оружия или его макетов не может рассматриваться в качестве признака их вооруженности. На это обстоятельство неоднократно обращал внимание и Верховный Суд РФ (10). Использование такого рода оружия при нападении лишь в качестве средства психологического воздействия равносильно применению предмета, используемого в качестве оружия. Отметим, что пригодность огнестрельного оружия определяется возможностью производства из него хотя бы одного выстрела или приведения его в такое состояние, при котором из него можно произвести выстрел, особенно с учетом того, что некоторые современные виды вооружения заводского изготовления (например, гранатометы) конструктивно рассчитаны на разовое использование.

Что касается конкретных разновидностей оружия, то в некоторых разъяснениях высших судебных органов и научных источниках советского периода их перечень чаще всего ограничивался огнестрельным и холодным оружием. Так, до принятия Закона «Об оружии» 1993 г. считалось, что непременным признаком банды является вооруженность ее членов исключительно огнестрельным или холодным оружием. Указанный закон значительно расширил круг предметов, признаваемых оружием, включив в него газовое, метательное и пневматическое оружие. Вслед за ним Пленум Верховного Суда РФ в постановлении от 21 декабря 1993 г., указав на обязательное наличие у участников банды оружия, пояснил, что к таковому прежде всего следует относить «боевое и охотничье огнестрельное и холодное оружие заводского изготовления и самодельное, различные взрывные устройства, газовое оружие» (11).

В постановлении от 17 января 1997 г. определяется, что вооруженность как обязательный признак банды предполагает «наличие у участников банды огнестрельного или холодного, в том числе метательного оружия, как заводского изготовления, так и самодельного, различных взрывных устройств, а также газового и пневматического оружия (10). Из этого следует, что другие виды оружия, которыми могут быть вооружены бандиты (например, электроразрядное, зажигательное и др.), остались за рамками признака вооруженности банды.

Полагаем прав Р.Д. Шарапов, который пишет, что по смыслу уголовного закона под оружием, применение которого является квалифицирующим или отягча-

ющим обстоятельством ряда насильственных преступлений, имеется в виду любой вид оружия, в том числе боеприпасы и взрывные устройства, зажигательное оружие независимо от принципа действия, параметров, технических характеристик, поражающих свойств, специальных целей и условий использования, а также правового режима оборота (17). Для квалификации по ст. 209 УК РФ не имеет значения количество единиц оружия, находящегося на вооружении банды, приобретенного на законном (табельное, лицензированное, служебное) или на незаконном (похищенное, купленное и т.д.) основаниях, заводского изготовления либо самодельное.

В соответствии со ст. 1 Закона «Об оружии» к оружию не относятся изделия, сертифицированные в качестве изделий хозяйственно-бытового и производственного назначения; спортивные снаряды, конструктивно сходные с оружием; имитационно-пиротехнические и осветительные средства.

Статья 1 названного Закона, классифицируя оружие на огнестрельное, холодное, метательное, пневматическое и газовое, определяет их следующим образом. Огнестрельное оружие - это оружие, предназначенное для механического поражения цели на расстоянии снарядом, получающим направленное движение за счет энергии порохового или иного заряда. В качестве конкретных разновидностей такового обычно называются винтовки, карабины, пистолеты, револьверы, автоматы, пулеметы, минометы, гранатометы, пушки и иные виды стрелкового и артиллерийского оружия независимо от калибра. Однако более продуктивным представляется не столько запоминание конкретных образцов огнестрельного оружия, сколько уяснение его основных признаков: а) конструктивная предназначенность для механического поражения, что предполагает нанесение серьезных повреждений, наносимых поражаемому объекту, при котором разрываются и перфорируются мягкие ткани, проламываются и раскалываются кости; б) дистанционность действия, определяемая возможностью поражать цель на значительном расстоянии; в) особый поражающий элемент - снаряд, пуля, дробь или картечь; г) направленность (прицельность) движения указанных элементов, сообщаемая им стволом, через который проходит снаряд, безотносительно к тому, является ли этот ствол нарезным или гладким; д) придание направленного движения снаряду или пуле за счет энергии порохового или иного заряда, позволяющего метнуть снаряд на определенное расстояние и поразить цель на значительном удалении. Не могут быть отнесены к огнестрельному оружию предметы, хотя и соответствующие приведенному в законе описанию, но не способные даже на небольшом расстоянии причинить сколько-нибудь существенный вред (13).

По своей конструкции огнестрельное оружие может быть как простым предметом, состоящим из ограниченного числа неподвижных деталей, так и сложным устройством, имеющим множество основных и второстепенных деталей, часть из которых к тому же изменяет свое положение и взаиморасположение при использовании по целевому назначению, переноске и хранении (например, автомат Калашникова или пистолет Макарова). Исходя из этого, огнестрельным оружием можно считать и такой набор основных его частей, которые в комплексе своем позволяют произвести выстрел. К таковым относятся ствол, затвор, барабан, рамка и ствольная коробка. Отсутствие других деталей (например, рукоятки) может влиять на надежность, эффективность и удобство стрельбы, но не является препятствием для производства самого выстрела. В отношении наличия или отсутствия ствола и особенностей последнего огнестрельное оружие под-

разделяется на бесствольное и ствольное, а последнее, в свою очередь, на гладкоствольное, нарезное и комбинированное, в том числе со сменными и вкладными нарезными стволами, а также на длинноствольное и короткоствольное (3). Для отнесения предмета к категории огнестрельного оружия он должен обладать критериями оружейности, огнестрельности и надежности (3).

Боеприпасы, если под ними понимать только конструктивно предназначенное для выстрела из оружия соответствующего вида метаемое снаряжение (например, все виды патронов заводского и самодельного изготовления к различному стрелковому огнестрельному оружию независимо от калибра, включая патроны к гладкоствольному охотничьему оружию, реактивные противотанковые гранаты, артиллерийские снаряды, боевые ракеты), сами по себе оружием не являются, хотя их свойства имеют не последнее значение для квалификации.

Вместе с тем в определение боеприпасов, данное в ст. 1 Закона «Об оружии», включены не только предметы, приводимые в действие при помощи специально предназначенных для выстрела устройств (гранатометов, минометов, пушек, реактивных установок и т. п.), при отсутствии которых их использование для целей разрушения и поражения затруднено или вовсе исключено, но и предметы вооружения, способные к самовзрыву без таковых устройств (ручные гранаты, бомбы, противопехотные и противотанковые мины, военно-инженерные подрывные заряды и т. п.). Последние также могут быть включены в правовое понятие оружия.

Предметы, не способные к самовзрыву, становятся оружием, будучи конструктивно включенными в различного рода взрывные устройства, состоящие из боеприпаса и специального механизма, конструктивно предназначенного для производства взрыва (срабатывания боеприпаса) при определенных внешних воздействиях или в требуемый момент. При этом обычной основой для изготовления взрывных устройств являются взрывчатые вещества, для действия которого необходимы также средства воспламенения и взрывания (капсюли-детонаторы, огнепроводимый и электродетонирующий шнуры), а в ряде случаев и приборы для взрывания (взрывные машинки, аккумуляторы, элементы, выступающие в качестве источника электроэнергии).

Холодное оружие - это оружие, предназначенное для поражения цели с помощью мускульной силы человека при непосредственном контакте с объектом поражения (ст. 1 Закона «Об оружии»). Исходя из данного определения, можно выделить следующие признаки, присущие холодному оружию: а) конструктивная предназначенность для поражения цели; б) непосредственный контакт с объектом поражения; в) особый поражающий элемент, каковым могут быть острие, лезвие, гладкие и шипованные поверхности, ребра, соединяющие плоскости; г) приведение в действие, при помощи мускульной силы человека, являющейся в данном случае единственным источником энергии. На практике определенные трудности возникают и при отнесении к холодному оружию таких изготовленных кустарным или самодельным путем изделий, внешние формы и свойства которых не позволяют со всей категоричностью сделать вывод, что он изготовлен специально для поражения живой цели. Эксперты в таких случаях делают вывод о признании предмета холодным оружием на основании наличия лезвия, острия, рукоятки, клинка, обуха и других известных специалистам признаков.

Метательное оружие - это оружие, предназначенное для поражения цели на расстоянии снарядом, получающим направленное движение при помощи мускульной силы человека или механичес-

кого устройства. Необходимость выделения метательного оружия обусловлена тем, что по своим конструктивным и тактическим параметрам оно существенно отличается как от огнестрельного оружия (по виду используемой энергии), так и от холодного (по отсутствию непосредственного контакта с объектом поражения). Главной особенностью этого вида оружия является то, что по своим поражающим характеристикам и энергетическому базису оно соответствует традиционному холодному оружию, но имеет свойство дистанционного действия, что сближает его с огнестрельным оружием.

Газовое оружие - это оружие, предназначенное для временного поражения живой цели путем применения слезоточивых или раздражающих веществ. Признаками газового оружия являются: а) предназначенность для временного поражения живой цели; б) целью поражения является человек или животное; в)цель поражается токсическими веществами, оказывающими слезоточивое либо раздражающее действие. В соответствии с п. 5 постановления Пленума Верховного Суда РФ от 17.01.1997 г. № 1 газовое оружие признается предметом, которым может быть вооружена банда. В связи с этим полагаем прав А. Васецов, который не считает оружием в уголовно-правовом смысле баллончики со слезоточивыми раздражающими веществами, на приобретение которых не требуется разрешения органов внутренних дел. Напротив, газовое оружие, подлежащее регистрации (пистолеты, револьверы), или газовое оружие, которое вообще запрещено к обороту на территории РФ, образует признак вооруженности преступлений (4).

Пневматическое оружие - это оружие, предназначенное для поражения цели на расстоянии снарядом, получающим направленное движение за счет энергии сжатого, сжиженного или отвержденного газа. Признаками пневматического оружия являются: а) конструктивная предназначенность для поражения цели; б) дистанционность поражения цели; в) направленность движения снаряда; г) энергетический источник – предварительно сжатый, сжиженный или отвержденный газ. Для признания предмета пневматическим оружием необходимо, чтобы выброшенный из него снаряд получил значительное ускорение (измеряемое в скорости полета пули или дульной энергии) и мог осуществить поражающее воздействие на цель. Отметим, что п.2 ст.6 Федерального закона «Об оружии» на территории Российской Федерации запрещает хранение и использование вне спортивных объектов спортивного пневматического оружия с дульной энергией свыше 7,5 Дж и калибра более 4,5 мм. Полагаем, что банда будет считаться вооруженной при наличии в ней указанного пневматического оружия.

Итак, оружие – это прежде всего средство поражения и уничтожения и если рассматривать его как продукт отображения научно-технического состояния общества на конкретном этапе его развития, то можно предположить, что получение новых видов оружия это только вопрос времени. Законодателю необходимо определить, что же является оружием, а правоприменителям руководствоваться этим определением в практической деятельности.

Литература

1. Аналогичное разъяснение Пленум Верховного Суда РФ дал и в п. 23 постановления «О судебной практике по делам о краже, грабеже и разбое» от 27.12.2002 г. № 29; в п. 3 Постановления «О судебной практике по уголовным делам о хулиганстве и иных преступлениях, совершенных из хулиганских побуждений» от 15 ноября 2007 г. № 45 / Сборник действующих постановлений Пленумов Верховных Судов СССР,

РСФСР и Российской Федерации по уголовным делам (с комментариями и разъяснениями) / Отв. ред. В.И. Радченко, научн. ред. А.С. Михлин. – М., 2008.

2. Бойцов А.И. Оружие как фактор риска. – М., 2007.

3. Более подробно о классификации огнестрельного оружия см.: Курс криминалистики: В 3 т. Т.1. Общетеоретические вопросы. Криминалистическая техника. Криминалистическая тактика / Под ред. О.Н. Коршуновой и А.А. Степанова. – СПб., 2004.

4. Васецов А. Закон «Об оружии» и квалификация преступлений, совершаемых с применением оружия // Российская юстиция. – 1995. – № 2.

5. Ведомости Съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации. – 1993. – № 24.

6. Владимиров В.Ю. Криминалистическое исследование газового оружия: Дисс. канд. юрид. наук. – СПб., 1996.

7. Даль В. Толковый словарь. – Т.2. – М., 1994.

8. Корецкий Д. Оружие как элемент уголовно-правовой характеристики преступления // Уголовное право, 2003. – № 3.

9. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1988.

10. Постановления Пленума Верховного Суда РФ от 17 января 1997 г. «О практике применения судами законодательства об ответственности за бандитизм». – П. 5.

11. Постановления Пленума Верховного Суда РФ от 21 декабря 1993 г. «О судебной практике по делам о бандитизме». – П. 4.

12. Сборник действующих постановлений Пленумов Верховных Судов СССР, РСФСР и Российской Федерации по уголовным делам (с комментариями и разъяснениями) / Отв. ред. В.И. Радченко, научн. ред. А.С. Михлин. – М., 2008.

13. Скворцов С.М., Шелковникова Е.Д. Федеральный закон «Об оружии»: Комментарий / Под ред. В.Я. Кикотя. – М., 2001.

14. Советская военная энциклопедия. – Т.6. – М., 1978.

15. Устинов А.И., Портнов М.Э., Денисов Е.Н. Холодное оружие: Практическое пособие / Под общ. ред. А.И. Винберга. – М., 1961.

16. Федеральный закон от 13.12.1996 г. № 150-ФЗ «Об оружии» в редакции Федерального закона от 24 июля 2007 г. № 222-ФЗ.

17. Шарапов Р.Д. Понятие оружия как орудия преступления // Журнал российского права. – 2005. – №11. – С. 78.

Сведения об авторе

Немашкалов Павел Григорьевич – канд. ист. наук, ст. преподаватель кафедры истории и права, ведущий специалист научно-исследовательского управления Ставропольского государственного педагогического института.

* * *

ИЗМЕНЕНИЕ ЗНАЧЕНИЙ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ

Е.Н. Атарщикова

В настоящей статье мы считаем целесообразным, продолжая серию публикаций о законодательной технике, более подробно рассмотреть изменение значений юридических терминов как проявление воздействия системообразующих факторов.

Общеизвестно, что смысловая сторона слов подвержена различным модификациям: изменяются значения слов, устаревают одни значения и появляются другие, наряду со старым значением появляются новые. С одной стороны, эти процессы обусловлены причинами внешними – развитием человеческого мышления, в результате чего углубляются знания человека о явлениях окружающей действительности. С другой стороны, изменение семантики слов обусловлено фактором лингвистическим – взаимодействием слов внутри языковой системы.

Ведущая роль в изменении содержательной стороны слов принадлежит факторам внеязыковым, поскольку языковой фактор – изменение значений слов под влиянием их связей внутри языка, обусловливаются, в конечном итоге, подвижностью самих понятий, возникновением все новых понятий, требующих языкового обозначения. Чаще всего в лексике общего употребления выделяют следующие виды семантических изменений:

1) сужение значений;
2) расширение значений;
3) метафорический перенос;
4) метонимический перенос.

Как и в общеупотребительной лексике, в терминологии характер взаимоотношений между старым и новым значениями может быть разнообразным.

Сужение значений терминов происходит вследствие тенденции к детализации понятий обусловленной классификацией; именно под влиянием этой тенденции произошли изменения в значениях терминов вор, воровство, истец, должник и других. Древнерусский термин истец обозначал “лицо, о котором производится дело в суде, т.е. челобитчик или ответчик”. В результате филиации понятия и с появлением термина ответчик, термин истец стал обозначать “лицо, предъявляющее иск”, а термин ответчик стал обозначать “лицо, которому предъявлен судебный иск”. Таким образом, термин истец из родового термина, недифференцированно обозначавшего стороны судебного разбирательства, стал видовым, вступив в родо-видовые отношения с термином стороны.

Расширение и сужение значений терминов может происходить вследствие количественных изменений в структуре терминополя. Исчезновение одних терминов, объединенных каким-либо семантическим признаком, ведет к сужению значения родового термина. Появление других терминов, объединенных новым семантическим признаком, является причиной расширения значения родового термина.

Проявление или исчезновение отдельных терминов или ряда терминов в юридической терминологии часто определяется фактором идеологическим. В результате смены идеологии значения термина может одновременно сужаться за счет одних семантических признаков и расширяться за счет других. Такого рода семантические процессы хорошо прослеживаются на следующем примере.

К XVIII в., когда появился термин преступление, в терминологии права существовали номинативные единицы, объединявшиеся такими родовыми, как во-

ровство, лихое дело и т.д. Данный разряд терминологических единиц сначала включал в себя термины, обозначавшие: а) преступления против личности (пошибанье, убийство); б) имущественные преступления (разграбление, татьба); в) церковные преступления (еретичество, церковная татьба).

В XIV-XVII вв. появляются термины, обозначавшие преступные деяния против господствующих классов, государства (измена, ослушание, стачка, умышление государем быть). Таким образом, в понятие преступного деяния стало входить и посягательство на существующий порядок.

В советский период группе терминов со значением преступного деяния появился новый термин – халатность, означающий «преступление, заключающееся в невыполнении или ненадлежащем выполнении должностным лицом своих обязанностей вследствие небрежного или недобросовестного к ним отношения, причинившее существенный вред государственным или общественным интересам либо охраняемым законом правам и интересам граждан».

Поскольку слово халатность в общелитературном языке некогда имело значение «бездеятельность, лень, косность», то в значение термина преступление в качестве потенциальной вошла сема «бездеятельность».

В то же время после Октябрьской революции из юридической терминологии исчезли термины церковного права, которые входили в группу терминов со значением преступного деяния (ересь, раскол), и из значения термина преступление исчезла сема «грех», присутствовавшая в качестве возможной в значениях некоторых терминов.

Дефиниции термина преступление в словарях, отражающих различные исторические периоды развития русского языка: «нарушение, преступление, грех, грехопадение» «общественно-опасное действие (или бездействие), направленное против существующего строя или нарушающее существующий порядок». В данном случае изменение значения термина преступление было вызвано вовлечением в лексико-семантическую группу новых терминов, появление которых предопределялось внеязыковой потребностью, необходимостью дать оценку, квалифицировать новые действия с точки зрения вреда для отдельной личности, общества и государства. С другой стороны, изменение значения термина было детерминировано возникновением новых семантических отношений в терминосистеме, вызванных вовлечением в нее новых терминов вследствие воздействия системообразующих факторов.

Изменение значения юридического термина, как и изменение значения слова, заключается в том, что слово, служившее некогда названием одного предмета или явления, стало именовать другой предмет или явление. Перенос наименования возможен на основе сходства или контраста обозначаемых реалий (метафора), или на основе их смежности (метонимия).

Характерно, что изменение значений юридических терминов происходит только на основе метонимических переносов. Из большая продуктивность, видимо, характерна для терминологии вообще, так как регулярность подобных семантических сдвигов в русском языке связывают именно с бурным ростом терминологической лексики.

Причина предпочтительного использования метонимических переносов в юридической терминологии, вероятно, в том, что для переноса наименования с одного предмета на другой в терминологии более важной является реальная связь между ними, а не их сходство, которое при метафорическом переносе основано на образных, а потому – часто случайных ассоциациях.

В юридической терминологии метонимический перенос осуществляется на

основе связи между действием и его результатом (арест, запрос, протест, подлог), вместилищем и вмещаемым (суд – орган судебной власти и суд – судьи), а также на основе близости выполняемых функций. Сравним, например, значения термина свидетель: 1) «...человек, бывший непосредственным наблюдателем какого-либо события или происшествия, очевидец»; 2) «... лицо, вызываемое в суд для дачи показаний об известный ему обстоятельствах дела»; 3) «... лицо, присутствующее при чем-либо для официального удостоверения подлинности или правильности происходящего».

При переносе названия с одного предмета на другой прежнее значение термина не всегда утрачивается. Наоборот, оно может сохраняться наряду с новым, что приводит к увеличению внутрисловной парадигмы термина, как, например, в случае со словом «свидетель».

Однако в юридической терминологии, как и в других термино-системах, происходят и специфические семантические процессы. Внешний фактор – стремление специалистов к однозначному использованию терминов – предопределяет процесс обратный полисемантизации – моносемантизацию терминов. Так, термин убийство имел некогда следующие значения: 1) «... лишение жизни, убийство»; 2) «... бой, драка». В современной юридической терминологии осталось лишь первое значение этого термина.

В связи с разработкой теоретических проблем юриспруденции и стремлением специалистов к более четкому определению понятий происходит изменение их значений. Так, с развитием науки, размежеванием различных отраслей права уточнилось значение термина правоведение. Можно найти различные дефиниции этого термина в словарях XIX и XX вв.: «наука о правах; систематическое познание законов, законоведение»; «совокупность наук о праве; юриспруденция».

Характерной особенностью юридической терминологии является то, что изменения в семантике терминов часто связаны с переоценкой явлений действительности. Суть этих изменений заключается в определенной преемственности в социально-политической, духовно-нравственной сфере, которая формулирует свои положения в основном в понятиях и категориях, созданных ранее, но вкладывает в них новое содержание, включает их в новые системы воззрений.

В этой связи необходимо остановиться на источниках пополнения юридической терминологии. Так, проблема заимствования как в лексикологии вообще, так и в терминоведении в частности, всегда была одной из самых сложных, что отмечается и в работах, выполненных на материале юридической терминологии (1). В терминоведении, например, к заимствованиям иногда относят прием терминологизации слов общего употребления, просторечных и жаргонных слов, использование терминов иных профессиональных сфер (2). Существуют также различные классификации заимствований как в языке вообще, так и в терминологии (3).

В настоящей статье к заимствованным мы будем относить только те слова, которые восприняты правовой терминосистемой из других языков.

Как известно, заимствования могут быть непосредственными и опосредованными. Первые проникают в язык-рецептор при наличии непосредственных контактов с носителями чужого языка, причем эти контакты характеризуются различной степенью близости. Рецепция вторых наблюдается при отсутствии прямого культурного и языкового взаимодействия социумов через письменные источники.

В юридическую терминологию в разные периоды времени проникали иноязычные номинативные единицы. Так, уже в XI-XIII вв. в русской терминоло-

гии права отмечаются заимствования из различных языков: греческого (ересь, игумен, грамота, епископ, архимандрит), немецкого (мыто), скандинавских (гридь, тиун), тюркских (боярин, кабала). В этот же период возникают словообразовательные кальки с греческого (законодатель, злодеяние самодержец). Влияние греческого языка объясняется принятием на Руси христианства в 988 г., формированием церковных органов, усвоивших структуру христианской церкви (4). Воздействие скандинавских языков на терминологию права было слабым. Незначительным было и влияние на нее тюркских языков, с которыми древнерусский язык находился в постоянном контакте. Даже во время татаро-монгольского ига тюркские языки не оказали, ощутимого влияния на русскую терминологию права вследствие того, что администрирование княжеств осуществлялось русскими князьями, получавшими от золотоордынских ханов ярлыки на право княжения (5).

Таким образом, можно отметить: рассмотрение лингвистической характеристики юридической терминологии с точки зрения выявления ее отличия от лексики общего употребления показало, что различия между системной организацией юридической терминологии и системой лексики общего употребления заключаются: 1) в ослаблении закона асимметрии языкового знака, что является общетерминологической тенденцией; 2) в отсутствии ряда системных оппозиций, что обусловлено как спецификой терминосистемы (отсутствие оппозиций стилистически маркированных терминов, стилистических синонимов), так и языковым фактором (слабо развитыми формальными привативными и эквиполентными оппозициями в русском языке вообще); 3) в ограничении некоторых синтагматических значений терминов.

Выделяемое в юриспруденции разграничение терминов на собственно-юридические, технические и употребляемые в своем основном общеязыковом значении является довольно поверхностным и не обладает разрешающей силой в определении специфики термина, так как разрушает понятие системности терминологии.

Предпринятый нами подход к выделению терминов основан на различии и общем между терминологией права и правоведением. Термины права выражают ключевые понятия элементов нормы права гипотезы, диспозиции, санкции. Такой подход оказался универсальным для всех периодов развития терминологии права, так как логическая структура нормы права «если .... то..., а иначе...» не изменилась с момента возникновения права и его терминологии. Термины правоведения – дефинируемые единицы, выражающие понятия юриспруденции, включаемые в довольно сложные искусственные группы, объединяемые правовыми категориями – понятиями высшего иерархического порядка.

Такой подход к выделению терминов позволяет осуществить единообразный подход к их определению, выявить общие свойства разнообразных терминологических единиц, используемых в качестве юридических терминов, а также определить различные ступени терминологизации лексики общего употребления.

Процесс терминологизации и транстерминологизации свидетельствует о тесном взаимодействии экстра- и интралингеистических элементов терминологического ключа. Переосмысление слов общего употребления и терминов других наук происходит под влиянием внешних системообразующих факторов, которые обусловливают вовлечение в сферу терминологии определенных слов и терминов других наук с учетом их денотативной соотнесенности и коннотативных свойств. К таким факторам относятся: взаимодействие человека с естественной средой обитания, биологические факторы и психологические особенности че-

ловека, социально-экономические факторы, гносеологический фактор, юридические факторы.

Некоторые из них действовали только в определенные периоды развития юридической терминологии (отражение в праве поверий и суеверий, например), другие действовали на протяжении всей истории развития данного разряда специальной лексики.

Терминологический фонд права и правоведения подвержен постоянным трансформационным процессам в силу изменения характера действия системообразующих факторов, которые обусловливают вовлечение в терминологическую систему языковых единиц, называющих различные предметы.

В истории формирования правовой терминологии можно выделить ряд особенностей терминологических единиц, которые проявлялись с момента ее возникновения по настоящее время. К ним можно отнести: тесную связь с лексикой общего употребления; родо-видовую дифференциацию понятий и терминов; наличие ограниченного количества многозначных терминов и абсолютных синонимов и ряд других.

Однако развитие терминологичности в современном ее понимании – длительный процесс, который начался в XI веке и был связан с возникновением первых письменных памятников русского права и продолжается по сей день.

В начале своего возникновения и на протяжении древнерусского периода юридическая терминология обладала рядом характерных черт, отличавших ее от современного уровня терминологичности. Среди таких особенностей древнерусской терминологии можно отметить: слабое развитие родо-видовых отношений и наличие большого числа терминов одного онтологического уровня, не объединенных родовым термином; отсутствие дефиниций классификационного типа; большое число терминов, представленных глаголами и словосочетаниями на их базе.

Указанные специфические черты не могут служить основанием для утверждения, что номинативные единицы, отражавшие понятия древнерусского права, не были терминологичны. Можно говорить лишь об ослабленном воздействии системных факторов, которые находились в процессе становления.

Важным этапом в процессе развития терминологичности номинативных единиц, обозначающих понятия права, было формирование терминологии правоведения, которая уже с самого начала своего возникновения обнаруживает более высокий уровень системной организации специальной лексики.

Терминологический ключ, под которым мы понимаем совокупность экстра- и интралингвистических факторов, обусловливающих как формальную, так и семантическую специфику терминов, в юридической терминологии образуется под воздействием указанных выше экстралингвистических системообразующих факторов.

Внешние и внутренние факторы формирования терминологического ключа многообразны и зачастую действуют в тесной взаимосвязи, как, например, при заимствовании терминологических единицы. При рецепции правовых идей в юридическую терминологию стали проникать целые микрополя терминов, представленные как заимствованными, так и калькированными единицами, Вновь появлявшиеся терминологические единицы способствовали изменению классификационных основ дифференциации макро- и микрополей, включавших, кроме того, исконные термины; влекли за собой определенные семантические сдвиги в значениях отдельных терминов и их подсистем.

Языковое воздействие заимствований оказалось не менее сильным, так как с заимствованиями в терминологию прони-

кали словообразовательные форманты, которые впоследствии стали проявлять большую активность в терминопроизводстве, сочетаясь не только с заимствованными, но и с исконными основами.

Действие внеязыковых элементов терминологического ключа проявляется и в морфологическом терминопроизводстве, и в образовании составных терминов. В первом случае роль внешних факторов проявляется в избирательном использовании словообразовательных средств и типов языка общего употребления, которое проявляется уже в начальные периоды формирования терминологии права; в образовании составных терминов также заметна определенная избирательность языковых средств и их зависимость от экстралингвистических элементов терминологического ключа.

Внешние и внутриязыковые факторы в образовании производных терминов, как универбов, так и составных, ведут к формированию одного из важнейших элементов терминологического ключа – терминообразовательным значениям. Характер последних определяется деривационными значениями общеязыковых словообразовательных типов и классификацией понятий в правоведении.

Процесс терминологизации показывает, что слова общего употребления переосмысляются благодаря смежности терминируемого понятия и понятия, обозначенного словом, причем вовлечение слов в терминологию обусловлено действием экстралингвистических элементов терминологического ключа с учетом их денотативной соотнесенности и коннотативных свойств.

Учитывая генетическую связь лексики общего употребления с юридической терминологией, характер исследованных процессов терминологической лексики: прототермины права; прототермины правоведения; термины права и правоведения; термины правоведения; номены права и правоведения; терминоиды правоведения.

Терминоидной ступени в праве нет и быть не может в силу того, что терминологичность здесь связана с закреплением единиц в официальном тексте закона. В этом случае лексическая единица сразу приобретает статус термина, становясь выразителем ключевых понятий гипотезы, диспозиции или санкции правовой нормы. Выделение единства «термины права и правоведения» связано с тем, что все термины права становятся терминами правоведения, но не наоборот. С генетической точки зрения можно выделить термины права, которые существовали до возникновения правовой науки.

Границы между различными разрядами специальной юридической лексики очень прозрачны. Они способны переходить из одного разряда в другой. Так, термин правоведения может стать термином права. Все термины права становятся терминами правоведения. Терминоид может адаптироваться как терминологией права, так и терминологией правоведения. Термин иногда переходит в разряд историзмов, а затем вновь способен стать термином права и правоведения, причем на этом пути он часто вновь проходит стадию прототермина и терминоида. Примером последнего изменения статуса номинативной единицы может служить термин банкротство, который вышел из активного терминологического употребления после октябрьской революции, а затем вновь вошел в кодифицированную терминосистему.

Лишь номенклатура не меняет своего положения. Преобразования в ее подсистеме связаны только с различиями в составе в те или иные исторические периоды. Отметим, что выявленные в данной работе признаки терминологичности номинативных единиц права и правоведения могут оказаться действенными для нормотворческой и законодательной деятельности.

Необходимость улучшения качества законов существенно повышает требова-

ния к технике подготовки проектов законов и иных нормативных актов, к качеству их оформления. В современных условиях, когда, как никогда, бурно развивается законодательная деятельность, разработка проблем законодательной техники, в том числе юридической терминологии, – одно из важных направлений влияния юридической теории на практику. Точность и ясность юридических формулировок, четкое их языковое воплощение, правильное и единообразное употребление правовой терминологии во многом определяют эффективность воздействия законодательства на социально-политические процессы, способствуют укреплению законности, охране и обеспечению прав личности.

Литература

1. Динес Л.А., Хижняк С.П. Общее и различное в структуре и формировании частных отраслевых терминосистем // Единицы языка и их функционирование. Саратов: Изд-во Сарат. Ун-та, 1990. С. 31-43.

2. Моисеев А.И. К определению терминов в словарях // Проблематика определений терминов в словарях разных типов. Л.: Наука, Ленинг. Отделение, 1976. С. 234-250.

3. Гринев С.В. Введение в терминоведение. М.: Моск. Лицей, 1993. 309 с.; Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке. М.: Наука, 1969. 208 с.; Крючкова Т.Б. Особенности формирования и развития общественно-политической терминологии. М.: Наука, 1989. 151 с.

4. Даниленко В.П. Актуальные направления лингвистического исследования русской терминологии // Современные проблемы русской терминологии. М.: Наука, 1986. С. 5-23; Даниленко В.П. Лексико-семантические и грамматические особенности слов-терминов // Исследования по русской терминологии. М.: Наука, 1971. С. 7-67; Даниленко В.П. О терминологическом словообразовании // Вопросы языкознания. 1976. № 4. С. 64-71.

Сведения об авторе

Атарщикова Елена Николаевна – профессор, доктор юридических наук, кандидат филологических наук, Почетный работник высшего профессионального образования РФ; декан историко-филологического факультета, заведующая кафедрой теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин Ставропольского государственного педагогического института. Предметом ее исследования являются проблемы герменевтики в праве; когнитивная лингвистика, педагогическая антропология; проблемы лингводидактики; вопросы культуры языка и речи. Она автор более 150 научных и научно-методических работ, в том числе и 5 монографий.

* * *

К ВОПРОСУ О ТЕОРЕТИКО-ПРАВОВЫХ ОСНОВАХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ И МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

Г.Г. Петриашвили

Форма, структура и возможный уровень развития местного самоуправления определяются мерой развития личности, общества и государства в их взаимном отношении. Заметим, что проблемы формирования местного самоуправления и определения стоящих перед ним задач в известной степени зависят и от того, насколько развиты гражданские качества личности, прямо или косвенно участвующей в деятельности по самоуправлению территориального образования, и не в меньшей степени от того, каков уровень ее правовой культуры и правосознания. Не менее важно и то, как местное самоуправление соотносится с общественными и государственными институтами, какое место занимает среди них.

Не случайно еще в XIX в. в юридической науке сложилось два основных подхода к трактовке понятия местного самоуправления, обусловивших и два типа теории местного самоуправления: «общественную» и «государственную» (1). Более ранней является общественная теория. Ее представители видели сущность самоуправления в предоставлении местному обществу, населению того или иного несуверенного территориального образования возможности самому определять свои общественные интересы. При этом за правительственными органами оставалось только ведение чисто государственных дел. Общественная теория исходила, таким образом, из противоположности местного общества – государству, общественных интересов – интересам политическим. В связи с этим выдвигалось требование четко разграничить сферы интересов общества и государства (2).

Идеи государственной теории местного самоуправления были впервые систематически изложены в 1869 г. в книге известного в прошлом веке немецкого правоведа Лоренца Штейна «Власть, приводящаяся в исполнение» (особенно во второй ее части «Самоуправление и его правовая система») (3). С этой точки зрения в самоуправлении видели прежде всего результат возложения на местное самоуправление задач государственного управления, службу местного общества государственным интересам и целям. В рамках данной теории местное самоуправление предполагает не противопоставление общества и государства, а своего рода призыв общества на «государственную службу» (4).

Государство Штейн трактует как общение людей, возвысившееся до самостоятельной, самосознающей и самодеятельной личности. Государство, подобно личности, имеет свою сознательную волю и свое действие, но в государстве, как в высшей форме личности, эти три элемента становятся самостоятельными организмами. Личное единство, «Я» государства имеет своим органом главу государства. Государственная воля проявляется в законодательстве. Наконец, деятельность государства проявляется в управлении. Управление, в широком смысле слова, есть та сфера органической государственной жизни, в которой воля личного государства, посредством деятельности специальных органов осуществляется в естественных личных жизненных элементах государства. Законодательство есть «волю изрекающее государство», а управление – действующее государство (5).

Л. Штейн давал следующее определение понятию управления: «закон есть выражение общей воли государства, которая реализуется через ряд действий исполнительной власти, направленной к осуществлению целей правительства» (6). «Эта область органической государственной жизни и есть управление. Как законодательство есть желающее, так управление есть действующее государство» (7). Наука, занимающаяся изучением такой деятельности государства, традиционно называлась в Германии наукой об управлении и представляла собой составную часть науки о государстве. Вся область управления в широком смысле слова подразделялась Л. Штайном, в свою очередь, на несколько отраслей, имеющих свои самостоятельные задачи. Каждая такая область управления составляла предмет особой научной дисциплины.

Учение о внутреннем управлении и самоуправлении, составляет, по мнению Штейна, часть государственного управления в широком смысле этого слова, а именно, ту отрасль управления или государственной деятельности, которая доставляет отдельному человеку условия для его индивидуального развития, «недостижимые собственной энергией и усилиями». Предмет внутреннего управления – жизнь личности в человеческом общении. Эта жизнь личности может проявляться в трояком виде: 1) как жизнь личности, взятой в самой себе, или физическая и духовная жизнь; 2) как жизнь лица в отношении к хозяйству или хозяйственная жизнь лица; и 3) как жизнь лица в отношении к обществу, или общественная жизнь лица.

Понятие об обществе Штейн основывает на различии между людьми, которое коренится в неравномерном распределении личных, экономических и духовных благ. Согласно его воззрениям, каждое общество в своем развитии проходит три основных формы или порядка: родовой, сословный и государственно-гражданский. Всякий общественный порядок имеет три класса: высший, средний и низший. История общества проявляется в борьбе между указанными тремя порядками и в стремлении каждой личности подняться из низшего класса в высший. Это и составляет, по Штейну, социальное движение классов. Задачу самоуправления в данном случае он видит в том, чтобы создать такие условия, которые отдельное лицо не может само себе доставить, чтобы подняться из низшего класса в высший. Эти условия заключаются: во-первых, в установлении социальной свободы, т. е. в устранении юридических препятствий к социальному движению классов; во-вторых, в попечении государства об устранении общественной нужды, проявляющейся в дороговизне, в нищенстве и в бедности; наконец, в-третьих, в положительном содействии социальному развитию посредством вспомогательных касс, организации общественного страхования и самопомощи неимущих рабочих классов (разного рода ассоциаций). В соответствии с этим автором делит третью часть своего сочинения на три части, из которых первая имеет своим предметом отношение управления к социальной свободе, вторая – отношение управления к общественным потребностям, и третья – отношение управления к общественному развитию или к социальному вопросу. Таким образом, общественному самоуправлению и его целям уделялось достаточно внимания в рамках классической государственной концепции самоуправления, хотя основной акцент при этом делался на поиске форм институционализации государственных интересов в каждом акте самоуправления общества.

В общем виде можно сказать, что, если согласно общественной теории местное самоуправление представляет собой осуществление обществом своих собственных интересов, то согласно «государственной» теории, его задача состоит прежде всего в том, чтобы быть проводником интересов государства. В России сторонниками государственной теории местного самоуправления были

А.Д. Градовский, В.П. Безобразов, Н.И. Лазаревский, а также Н.М. Коркунов.

С точки зрения современной юридической науки и ее учения о правовом государстве и гражданском обществе обе рассмотренные теории соотношения местного самоуправления и государства представляются односторонними. Необходимо выявление более глубоких, диалектических взаимосвязей между ними.

Во многом опередил свое время и предвосхитил современный сбалансированный подход к данному вопросу один из крупнейших русских теоретиков права прошлого века Б.Н. Чичерин. Остановимся на его концепции более подробно.

В XIX в. Б.Н. Чичерина обычно считали сторонником государственной концепции местного самоуправления. Нам, однако, представляется, что это все же была несколько односторонняя оценка. И дело, конечно же, не только в его позиции гражданина, практически возглавлявшего орган местного самоуправления. Скорее дело в том, что Чичерин, превосходно владея современной ему диалектической методологией, сумел в конкретных исторических условиях Российского государства всесторонне оценить отношение местного самоуправления к общественному укладу и к государственному устройству (8). Иными словами, он сумел вскрыть их внутреннюю диалектику.

В пределах гражданского общества складывается сфера проявления личных инициатив, в которой люди юридически равноправны и обладают равенством возможностей. На первый план выходят частноправовые интересы, отношения и индивидуальная воля частного собственника. Существование гражданского общества, в котором гарантировано равенство людей перед законом, создает условия для предпринимательства и увеличивает степень свободы личности, в том числе и гарантированной посредством правовых норм. Принципом жизни гражданского общества являются договорные отношения между людьми, предполагающие невмешательство государства в их частную жизнь, пока она не представляет угрозы для государственности и общества.

Государство, в концепции Чичерина, оказывалось высшим этапом развития общества, поскольку все духовные начала человека – разум, воля, чувства – находят свое проявление в государственной жизни. Однако вместо старой системы, основанной на «равновесии государственных сил», требуется новая система, основанная на «равновесии народных сил», но для этого «надобно, чтобы каждой народности предоставлено было право располагать своею судьбою по собственному изволению, или образуя самостоятельное государство или примыкая к тому отечеству, с которым оно связано своими чувствами и интересами» (9). Согласно Чичерину, правовое разделение сфер гражданского общества и государства создает необходимое равновесие в отношениях между личностью и обществом, гражданином и государством, способствует либерализму государства, с одной стороны, и воспитанию правовой культуры личности, с другой. При этом, ученый полагал, именно опыт участия населения в деятельности местного самоуправления способствовал развитию правовой культуры русского народа. «Местное самоуправление, – писал он, – служит школою для самодеятельности народа и лучшим практическим приготовлением к представительному порядку» (10).

Политическим идеалом Чичерина было такое централизованное государство, которое призвано сдерживать противоборствующие стороны и частные силы при пропорциональном равенстве согласно способностям и заслугам лиц. В таком государстве право задает меру, регулирует взаимные обязанности личности и государства, тем самым не позволяя проявиться, с одной стороны, анархическим устремлениям человека, а с другой – деспотизму государства. В основании общественного здания, каким

его видел русский ученый, лежат неотъемлемые права личности. Например, право действовать по своему усмотрению, не нарушая чужих прав, право свободного перемещения, свобода труда, мысли, совести и частной собственности, а также принцип неприкосновенности личности, являющийся фундаментом личной свободы. Важное место среди этих прав, выделенных выдающимся ученым-юристом, было право на участие в непосредственном решении местных проблем, то есть право на участие в местном самоуправлении.

Все эти права личности, в том числе право на участие в самоуправлении, рассматривались Чичериным в единстве с обязанностями перед законом, обществом и другими людьми. Если же государственное единство не могло быть установлено согласием граждан, тогда власть должна была сама осуществить объединение и упорядочение общественных сил. Отсюда – право и обязанность государства по установлению, упорядочению и урегулированию местного самоуправления. Основной принцип правовой науки, полагал Чичерин, можно выразить следующими словами: чем менее единства в обществе, тем сосредоточеннее должна быть власть, и чем больше единства, тем легче она может быть разделена. При этом данный принцип соотношения государственной власти и общества должен быть обоснован только в совокупности наиболее общих принципов, норм, непосредственно вытекающих из абсолютной идеи права, как «рациональная сущность», исторически реализуемая в зависимости от нравственного сознания общества (11).

Таким общим принципом при решении выделенной ранее проблемы выступало диалектическое единство и противоречие местного и центрального управления. Согласно Чичерину, государство требует единства действий не только во внешних, но и во внутренних делах. При этом внешнее единство, учил русский мыслитель, зависит от внутреннего, на котором и «основана вся сила государства» (12). Внутреннее же единство состоит не только в установлении общей политической связи и в подчинении всех частей общему закону и единой власти, а, прежде всего, в «общности интересов». Только это образует из государства «цельное тело», «организм народной жизни». Чисто политическое единство дает только форму, которая может совокуплять в себе самые разнородные части, согласие же частей с целым устанавливается управлением общими внутренними интересами, то есть тем, что русский правовед называл единством административным.

Чичерин убедительно показал, что в этой области также должны присутствовать также начала свободы. Таким образом, система административного управления не должна быть искусственным механизмом, насильственно наложенным на страну и подводящим все под один уровень. Область или община не должны составлять оторванной части государственного тела – это элемент системы, находящийся в постоянном взаимодействии с другими. По мнению Чичерина, только это может сообщить государственной жизни надлежащую гармонию и единство (13).

Суммируя сказанное, отметим, что дихотомия «государство – общество» в определении сущности местного самоуправления, которая столь резко обозначилась в XIX в., в наше время может быть если не снята полностью, то значительно сглажена в процессе развития правового государства и укрепления основ гражданского общества в стране при ведущей, определяющей роли личности в этом процессе.

Литература

1. Подробнее об этом см.: Коркунов Н.М. Русское государственное право. СПб., 1909. Т. 2. С. 488 – 499.

2. См.: Кутафин О.Е., Фадеев В.И. Муниципальное право Российской Федерации. М., 1997. С. 43 – 45.

3. L. Stein. Die vollziehende Gewalt. 2 Th. Die Selbstverwaltung und ihr Rechtssystem. 1869.

4. Ibid, p. 2 – 4.

5. См.: Штейн Л. Учение об управлении и право управления. СПб., 1874. С. 87-90.

6. См.: Штейн Л. Учение об управлении и право управления. СПб, 1874. С. 71.

7. Штейн Л. Там же. С. 5.

8. См.: Чичерин Б.Н. О народном представительстве. М., 1899. С. 750 – 774.

9. Чичерин Б.Н. Философия права. М., 1900. С. 335.

10. Чичерин Б.Н. О народном представительстве. М., 1899. С. 750.

11. См.: Кузнецов Э.В. Философия права в России. М., 1989. С. 53 – 54.

12. Чичерин Б.Н. О народном представительстве. М., 1899. С. 759.

13. Там же.

Сведения об авторе

Петриашвили Гурам Георгиевич – аспирант Ставропольского государственного университета. Имеет более 10 публикаций. Сфера научных интересов – теоретико-правовые основы местного самоуправления

* * *

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

Рукописи должны представляться в 1 печатном экземпляре и на дискете, набранные в редакторе Microsoft Word for Windows. Ниже приведены некоторые рекомендации, предназначенные для унификации представления статей в журнале.

- Шрифт Times New, 12 кегль, одинарный интервал, красная строка 1 см, поля – 2.5 см.
- Объем статьи не должен превышать 10 станиц.
- Заголовок статьи центрируется и набирается строчными буквами (как в предложении, начиная с прописной).
- Разделы и подразделы статьи нумеруются арабскими цифрами, выделяются прямым полужирным шрифтом и на отдельную строку не выносятся.
- Сокращения слов в тексте статьи, кроме стандартных, применять нельзя.
- Все формулы должны быть набраны в Microsoft Equation (следует делать ясное различие между заглавными и строчными буквами), дробные выражения в формулах рекомендуется, по возможности, заменять выражениями с отрицательными степенями, либо использовать косую черту.
- Цитированная литература нумеруется арабскими цифрами. Ссылки на литературу указываются в квадратных скобках, например [5:126].
- Список литературы оформляется в соответствии со следующим шаблоном.

Для книг:

1. Бахвалов Н.С., Жидков Н.П.. Кобельков Г.М. Численные методы. – М.: Наука, 1987.

Для трудов конференций, сборников трудов и других коллективных публикаций (в том числе, не имеющих титульных авторов):

2. Вычислительные методы линейной алгебры: Тр. I Всесоюзной конференции. – Новосибирск: ВЦ СО АН СССР, 1969.
3. Сборник задач по численным методам / Сост. Н.А. Стрелков. – Ярославль: Изд-во Яросл. ун-та, 1988.
4. Численный анализ на ФОРТРАНе / Под ред. В.В. Воеводина. – Вып. 17. – М.: Изд-во МГУ, 1976.

Для статей в журналах, сборниках трудов и других коллективных публикациях:

5. Абрамов А.А. О численном решении некоторых алгебраических задач, возникающих в теории устойчивости // ЖВМ и МФ. – 1984. – № 3. – С. 339-347.

Для препринтов:

6. Мирер С.А., Сарычев В.А. О стационарных движениях твердого тела на струнном подвесе. Препринт ИПМ им. М.В. Келдыша. – № 96. – М., 1996.

Рисунки, чертежи должны быть тщательно выполнены тушью: чертежи и рисунки, выполненные карандашом, не принимаются. Не рекомендуется загромождать рисунок ненужными деталями: надписи должны быть вынесены в подпись, а на рисунке заменены цифрами или буквами. Если рисунок или чертеж выполнены в графическом редакторе, то предоставить их на дискете в отдельном файле. Фотографии, представляемые для печати, должны быть четкими и контрастными. На обороте рисунков, чертежей, фотографий должны быть поставлены фамилия автора, название статьи, номер рисунка. Желательно не перегружать статью графическим материалом.

После подписи указываются сведения об авторах: фамилия, имя и отчество полностью, место работы, занимаемая должность, ученая степень, сфера научных интересов, количество публикаций (монографии указать), телефон, домашний адрес.

Каждая статья сопровождается выпиской из протокола заседания кафедры (лаборатории, совета НИИ), рекомендующей статью к публикации.

Каждый материал следует сопровождать иллюстрацией, отражающей его содержание.

Непринятые рукописи возвращаются по просьбе автора. Статьи, опубликованные или направленные в другие журналы, не принимаются.

Корректура дается авторам только для контроля; сокращения и дополнения в корректуре не допускаются. В случае задержки корректуры автором статья печатается без авторских исправлений.

При публикации статьи авторские права передаются редакции журнала.

Вестник Ставропольского государственного педагогического института

Выпуск 11

Формат 60x84 $^{1}/_{8}$
Бумага офсетная
Печать офсетная

Усл.печ.л. 25,27
Тираж 300 экз.

Уч.-изд.л. 15,44
Подписано в печать
29.09.08