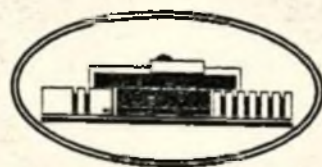


**Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»**

Ученые записки



Том 1

2002

Редакционная коллегия:

А.В. Русецкий (главный редактор),
И.Е. Андрушкевич (зам. главного редактора),
Г.И. Михасев (зам. главного редактора),
А.И. Матеюн (ответственный секретарь),
С.Л. Богомаз, А.А. Бочков, Н.Т. Воробьев,
Е.А. Василенко, Н.С. Вислобокова, В.И. Гидранович,
А.Д. Зиньков, А.А. Корниенко, В.П. Климович,
В.А. Космач, В.Я. Кузьменко, И.Л. Лапин,
С.А. Моторов, А.М. Мезенко, В.М. Минаева,
П.И. Новицкий, В.И. Нестерович, И.М. Прищепа,
Э.И. Рудковский, И.Ю. Семенчукова, В.Л. Федотов



УДК 316.346.32-053.6

Национальные и интернациональные ценности современного студенчества: состояние и динамика

А.В. Русецкий, Л.А. Гашенко

В настоящее время наше общество переживает сложный переломный период: протекающие в нем трансформационные процессы не затушевали, а, напротив, обнажили социальные противоречия, способствовали проявлению новых тенденций в развитии духовной жизни. На наш взгляд, наиболее заметными являются две из них. Именно они составляют предмет общественных публицистических, реже научных дискуссий. С одной стороны, это объективный процесс стремления национальных культур к развитию контактов, взаимопроникновению и взаимообогащению; с другой – попытки к самоизоляции, сохранению своей самобытной культуры, ее аутентичности и неповторимости. В этой связи возникает потребность вновь и вновь обращаться к таким базовым понятиям современной аксиологии, как «национальное» и «интернациональное», национальные и интернациональные ценности.

В свое время мы отмечали, что в советской и постсоветской философской, социологической и политологической литературе данные понятия трактовались и трактуются неоднозначно: национальные и интернациональные ценности либо отождествляются, либо противопоставляются патриотическим ценностям [1]. Более того, их не выделяли и по сей день не выделяют в качестве предмета самостоятельных исследований. Эти категории чаще всего анализировались сквозь призму идеологических концепций, выдвигавшихся и обосновывавшихся в документах и постановлениях КПСС. К примеру, таких, как «единый советский народ», «активная жизненная позиция», «человеческий фактор», «новое политическое мышление» и т.п.

При этом данные концепции и понятия интерпретировались предельно широко и включали в себя подробно разработанный не только идеологами партии, но и обществоведами, учеными, определенный набор духовных ценностей, который с необходимостью следовало бы сформировать у всех слоев населения, в том числе и у студенческой молодежи.

Другими словами, национальные и интернациональные ценности просто «растворялись», «терялись», в «опережающих время» идеологических концепциях, выступающих в качестве конкретного средства и инструмента достижения определенных идейно-воспитательных, а, в конечном счете, узкопрагматических целей.

В целом национальные и интернациональные ценности рассматривались идеологами и практиками нашего недавнего прошлого через теоретически обоснованную классиками марксизма-ленинизма концепцию расцвета и сближения, а затем полного слияния

национальных культур [2]. Однако опыт развития социалистической системы показал динамичность, сложность и противоречивость формирования национальных отношений. Очевидностью стало всестороннее развитие таких интеграционных процессов, которые, как нам думается, вряд ли в ближайшем и даже в обозримом будущем приведут к полному слиянию наций и народностей, их национальных культур.

Вообще под интернационализмом осознанно или неосознанно подразумевали (да порой и подразумевают) некую нравственную категорию, не соотнесенную с конкретными социальными и политическими условиями общества, вроде известных 10 христианских заповедей. Как правило, акцент ставился на классовую природу и классовые функции пролетарского интернационализма. В свое время такой подход был оправдан, ибо пролетарский интернационализм выступал как альтернатива изоляционизму и буржуазному национализму.

Однако фактическая тотальная экстраполяция на общество пролетарского интернационализма, ориентированного на достижение лишь классовых (вненациональных) целей и ценностей, привела к тому, что пролетарский интернационализм в итоге вылился в жесткое структурирование многонационального Советского Союза и, как само собой разумеется – государственных (интернациональных) интересов по отношению к интересам отдельных наций и народностей. Тем самым, интернационализм вольно или невольно отождествлялся с патриотизмом, пролетарской солидарностью, вытекающими якобы из объективных условий жизни рабочего класса и всех трудящихся каждой нации.

Такая методологическая путаница в категориальном аппарате общественной науки, в конечном счете, приводила (а по существу и в настоящее время приводит) практиков и организаторов воспитательного процесса к ее упрощенному и поверхностному пониманию. В результате как патриотические, так и интернациональные ценности молодежи оказались в значительной степени деформированными. Как показали социологические исследования проведенные нами среди студентов г. Витебска в 1999 г., абсолютное большинство из них относится к патриотизму и национальному достоинству индифферентно, равнодушно [3]. Таким образом, понятия «национального» и «интернационального», выступающих в качестве важнейших элементов системы патриотических ценностей, несмотря на их кажущуюся ясность, требуют существенного уточнения.

Национальные и интернациональные ценности – это не имманентные свойства души и сознания субъекта. В условиях социальной трансформации их, в первую очередь, следует понимать, как систему ценностей, модель отношений между народами (государствами), вбирающую такие принципы как равноправие и уважение прав друг друга, солидарность, сотрудничество, свобода самоопределения, обеспечение возможностей для культурного развития всех и каждой нации и народности.

С методологической точки зрения данные категории в полном объеме были экплицированы в наших предыдущих исследованиях [4]. Поэтому отметим лишь следующее: национальное и интернациональное находятся в тесной диалектической взаимосвязи и взаимозависимости и являются важнейшими составляющими не только патриотических, но и общечеловеческих ценностей. В своей совокупности они выступают

как определяющие факторы в межнациональных отношениях и интернациональной политике любого государства.

Вместе с тем, система духовных ценностей может успешно развиваться и совершенствоваться только при условии пропорционально-гармоничного сочетания всех ее элементов [4, с. 42]. Если данное условие не будет соблюдаться, то по сути дела невозможно сформировать зрелую систему патриотических ценностей у современной молодежи.

Следует сказать, что высшие духовные ценности (а таковыми и являются национальные и интернациональные) сами по себе не возникают. Для их развития и совершенствования должны быть определенные предпосылки. Каждая личность обязана иметь достаточно зрелую и стройную систему гуманитарной подготовки, позволяющей сформировать у нее необходимую мировоззренческую «почву», на которой смогли бы «произрасти» многообразные духовные ценности, и которая также дала бы ей возможность не только их осознать, но и оценить всю их значимость и предпочтительность.

Безусловно, общеобразовательная, гуманитарная подготовка личности осуществляется на разных этапах ее социализации (в дошкольных учреждениях, средней школе, профессионально-технических училищах, техникумах, колледжах, вузах). Однако, за десятилетие социальных изменений, произошедших в постсоветском обществе, она претерпела существенные изменения и далеко не в лучшую сторону, в том числе и в высшей школе. Поэтому цель нашего очередного исследования заключается в следующем: выявить, насколько гуманитарная подготовка в высшей школе позволяет в настоящее время сформировать у современного студенчества патриотическое мировоззрение.

В принципе данный социологический опрос по сути дела является лишь продолжением темы нашего исследования: «Патриотические ценности студенческой молодежи в условиях социальной трансформации». По окончании этого исследования была выдвинута новая гипотеза: «в настоящее время учебно-воспитательный процесс вуза в основном сориентирован на формирование профессиональных качеств будущих специалистов и не способствует в полной мере воспитанию у них гражданского долга, гражданской позиции, патриотизма в целом» [4, с. 43]. В нынешнем социологическом исследовании данная гипотеза конкретизируется и формулируется следующим образом: «несмотря на то, что в высшей школе преподается комплекс гуманитарных дисциплин (история Беларуси, культурология, философия, социология, политология, этика, эстетика, история религии и свободомыслие и др.), тем не менее, их изучение не способствует в должной мере выработке у современного студенчества национальных и интернациональных ценностей».

В этой связи нами было опрошено 854 респондента пяти вузов г. Витебска, в том числе, в ВГУ им. П.М. Машерова – 466 (54%); во ВГАВМ – 150 (18%); в ВГТУ – 113 (13%), в ВГМУ – 75 (9%), в МИТСО – 50 (6%). Студенты третьих-пятых курсов должны были ответить на несколько взаимосвязанных вопросов: «Какие из приведенных ниже высказываний полнее всего выражают Ваше понимание национальности?»; «Какие из следующих ценностей Вы относите к национальным? (возможны несколько вариантов ответа, выберите наиболее существенные)»; «Какой смысл Вы вкладываете в содержание понятия «национализм»? (возможны 3 варианта ответа)». Мнения респондентов приведены в таблицах №№ 1, 2, 3 (в %).

Таблица 1

**Какие из приведенных ниже высказываний полнее всего выражают
Ваше понимание национальности?**

ВУЗЫ	ВГУ	ВГАВМ	ВГУ	ВГМУ	МИТСО	ИТОГО
а) Национальность дана человеку от природы или Бога и менять ее нельзя.	32	33	24	25	24	30
б) Благодаря национальной принадлежности у людей сохраняется память о предках, о Родине, Отчизне и ее истории.	73	68	83	75	68	73
в) Каждый человек должен гордиться своей национальностью.	52	57	57	75	54	57
г) Национальность то, что объединяет людей, позволяет добиться своих целей.	47	50	48	47	40	47
д) Не только в будущем, но и сейчас понятие «национальность» в значительной степени устарело.	14	15	12	19	20	15
е) Человек вправе сам выбирать свою национальность.	22	15	19	23	18	20
ж) Национальность – это то, что разъединяет людей, противопоставляет их друг другу.	19	17	14	11	14	17

Прежде чем приступить к оценке полученных результатов, конкретизируем некоторые методологические аспекты, без которых эти комментарии просто невозможны. Дело в том, что нами предпринята попытка не только проанализировать процесс формирования национальных и интернациональных ценностей будущих специалистов, но и выяснить, как он осуществляется на обыденном уровне их сознания. По ходу рассуждения необходимо сделать некоторые уточнения в понятийном аппарате аксеологии. Изучая вопросы патриотизма, гражданственности, мы столкнулись с тем, что научные исследования духовных ценностей личности на уровне обыденного сознания практически не ведутся. В основном исследовались ценностные ориентации на теоретическом, научном уровне общественного сознания, а затем при помощи различных средств идеологического воздействия транслировались (и транслируются) в массовое сознание.

Однако в действительности духовные ценности существуют не только на уровне общественного сознания как систематизированные и научно-обоснованные, но и как обыденные ценности личности, складывающиеся в процессе ее повседневного опыта и выступающие как непосредственный результат этого опыта. Такой тип ценностей специфичен, как по способу формирования, содержанию и структуре, так и по характеру использования в качестве основы дальнейших практических действий. Именно он выступает как вполне определенный способ получения информации о мире, как объективно-значимая система практического освоения окружающей действительности и правила действия.

Таблица 2

Какие из следующих ценностей Вы относите к национальным? (возможны несколько вариантов ответа, выберите наиболее существенные)

ВУЗЫ	ВГУ	ВГАВМ	ВГУ	ВГМУ	МИТСО	ИТОГО
а) Гордость за прошлое и настоящее своей страны.	27	37	24	29	32	29
б) Знание истории своей страны.	44	53	48	44	48	46
в) Сохранение национальной самобытности.	34	27	34	32	30	32
г) Приверженность к национальной культуре, языку.	38	36	42	33	46	38
д) Национальное самосознание.	38	19	40	60	44	37
е) Национальное достоинство.	27	27	38	29	32	29
ж) Национальные потребности, интересы, цели и идеалы.	12	7	10	13	30	12
з) Национальные чувства и настроения.	7	3	10	7	20	7
и) Национальные традиции и обычаи.	59	60	57	49	56	58
к) Национальные символы.	17	25	19	33	22	21

Таблица 3

Какой смысл Вы вкладываете в содержание понятия «национализм»? (возможны 3 варианта ответа)

ВУЗЫ	ВГУ	ВГАВМ	ВГУ	ВГМУ	МИТСО	ИТОГО
а) Национальное высокомерие, кичливость.	31	31	29	24	36	30
б) Пренебрежительное отношение к другим национальностям, их достоинству.	55	47	59	57	56	54
в) Национальная ограниченность, национальный эгоизм.	38	37	45	31	38	38
г) Неправильное понимание национальных интересов.	25	25	22	23	12	24
д) Любовь к Родине, ее традициям, культуре, языку, историческому прошлому.	32	44	26	32	34	34
е) Готовность пожертвовать личными интересами ради интересов нации.	21	39	19	13	34	24

Обыденные ценности личности – это исторически-первичный способ идеального отражения объективной реальности, являющийся неотъемлемым элементом всей духовной жизни людей, который продолжает существовать, и после формирования более высоких, теоретических обоснованных и систематизированных ценностей общественного сознания.

Поэтому обыденные ценности, присущие каждому человеческому индивиду, все не устраниются и не «отменяются» с развитием культуры и общества в целом, а продолжают жить и выполнять исключительно важные жизненные функции. Следовательно, ценности обыденного сознания личности необходимо рассматривать не как реликтовый уровень сознания субъекта, своего рода рудимент его культурной духовности, а как существенные факторы его жизнедеятельности.

В процессе социализации личности теоретически обоснованные и систематизированные ценности общественного сознания включаются в реальную практику людей и через нее становятся элементом духовности широких масс, переставая быть явлением лишь теоретическим. Та форма, в которой происходит их «присвоение» каждой отдельной личностью и в которой они выступают как необходимый элемент опыта, делает их принадлежностью обыденного сознания. С другой стороны, в ходе упорядочения и дифференциации самой человеческой практики происходит как бы «онаучивание» ценностей обыденного сознания личности. Этот процесс заключается, прежде всего, в вытеснении отрывочных, хаотичных, противоречивых, искаженных и даже мифологизированных обыденных ценностей личности и в утверждении в ее сознании научно-обоснованных ценностей общественного сознания. Мера такой ассимиляции определяется в основном запросами повседневной практики.

В результате подобной диалектики совершается целенаправленный процесс трансляции общественно-значимых духовных ценностей в содержание обыденного сознания, по сути дела, идет постоянно усиливающаяся теоретизация всех форм духовной культуры. В этом процессе обыденному сознанию принадлежит исключительно важная «посредническая» роль: собственно на основе его трансформации и происходят изменения в духовной сфере эпохи, происходит смена стилей мышления. Данные изменения, в свою очередь, создают необходимую почву для генерации новых ценностей в сфере самого обыденного сознания, а значит, и на усиление его влияния, на характер разработки общественно значимых духовных ценностей, ее темп, направленность и т.д.

А теперь, с учетом приведенных методологических положений, попытаемся проанализировать данные таблиц №№ 1, 2, 3. Так, результаты таблицы №1 свидетельствуют о противоречивости представлений о самом понятии «национальность». На уровне простого здравого смысла абсолютное большинство респондентов (73%) считают, что благодаря национальной принадлежности у людей сохраняется память о предках, о Родине, Отчизне и ее истории. В тоже время в сознании одной трети студентов присутствуют и искаженные представления о сути данного понятия. Они считают, что национальность дана человеку от природы или Бога, а посему и не может быть подвержена никакому изменению.

Если данные таблицы № 1 преимущественно высветили понимание студентами национальности на уровне их обыденного сознания, то результаты таблиц № 2 и № 3 позволяют уяснить, какие общественно значимые национальные ценности включаются ими в патриотическое мировоззрение. Нет смысла комментировать все ответы студен-

тов на поставленные вопросы в таблицах № 2 и № 3, поскольку они сами наглядно демонстрируют определенную иерархичность. Остановимся лишь на некоторых из них.

К примеру, таблица № 2 убедительно свидетельствует о том, что национальные традиции и обычаи занимают первое место в иерархии ответов респондентов. На это указало абсолютное большинство студентов (58%). В принципе, так оно и есть. Ведь традиции и обычаи – исторически сложившиеся и передаваемые из поколения в поколение формы деятельности и поведения, а также сопутствующие им правила, ценности, представления. Они позволяют полнее всего сохранять память о предках, родных и близких и передавать их потомкам. Через национальные традиции сохраняется и проявляется национальная самобытность каждого этноса, его уникальность и неповторимость, занимающих третье место в системе национальных ценностей нынешнего студенчества.

Национальные традиции и обычаи диалектически взаимосвязаны с таким индикатором национального самосознания, как историческое знание, которое дает возможность познать их более глубоко, всесторонне, полнее, систематизировано, проследить их генезис и связь с современностью. Поэтому далеко не случайно «знание истории своей страны» в иерархии национальных ценностей занимает второе место. На это указало 46% респондентов. Данный индикатор коррелируется с результатами социологических исследований, которые проводились в 2002 году среди студентов г. Витебска, где он в системе ценностей находится на третьем месте [4, с. 43].

Показатель «Знание истории своей страны» дает возможность прокомментировать индикатор «гордость за прошлое и настоящее своей страны», занимающего лишь пятое место в системе национальных ценностей современного студенчества. Причины такого невысокого положения данного показателя в иерархии ценностей нынешней молодежи, на наш взгляд, заключаются, прежде всего, в слабом знании истории нашей страны, недостаточном ее изучении в вузе, неумелом ориентировании в экономических и социально-политических проблемах, существующих в трансформирующемся обществе [4, с. 38]. Чуть ниже об этом скажем более подробно.

Здесь же отметим, что индикатор «знание истории своей страны» конкретизируется в ответах студентов на вопрос: «Какой смысл Вы вкладываете в содержание понятия «национализм»? (возможны 3 варианта ответа)» (см. таблицу № 3). Причем респонденты не случайно должны были подчеркнуть только три индикатора, поскольку наряду с общественно – значимыми ценностями общественного сознания в ответы студентов сознательно были включены и представления личности о национальных ценностях на уровне ее обыденного сознания. Другими словами, мы попытались выяснить насколько эффективно в ходе занятий осуществляется процесс вытеснения из сферы обыденного сознания бытовых представлений о национализме.

К сожалению, оказалось, что 34% респондентов отождествляют национализм с «любовью к Родине, ее традициям, культуре, языку, историческому прошлому»; 24% – отождествляют его с «готовностью пожертвовать личными интересами ради интересов нации». В общем, больше половины опрошенных имеют неадекватное представление о национализме. И это несмотря на изучение гуманитарных дисциплин, призванных сформулировать подлинно научное понимание национальных ценностей.

В объективности ответов респондентов сомневаться не приходится, поскольку аналогичные результаты были получены и при социологическом опросе учащихся 10-х и 11-х классов общеобразовательных школ г. Витебска и Витебской области (см. таблицу № 4, в %).

Таблица № 4

Какой смысл Вы вкладываете в содержание понятия «национализм»?
(возможны 3 варианта ответа)

Ответы	г. Витебск 10 кл.	Витебская обл., 10 кл.	г. Витебск 11 кл.	Витебская обл., 11 кл.	Всего
1. Национальное высокомерие, кичливость.	16	26	23	35	23
2. Пренебрежительное отношение к другим национальностям.	24	33	37	48	34
3. Национальная ограниченность, национальный эгоизм.	15	19	23	40	22
4. Неправильное понимание национальных интересов.	14	23	11	26	16
5. Любовь к Родине, ее традициям, культуре, языку, историческому прошлому.	62	47	59	50	57
6. Готовность пожертвовать личными интересами ради интересов нации.	37	47	41	38	40

В целом абсолютное большинство и студентов и учащихся общеобразовательных школ рассматривают категории «национализм» и «патриотизм» как однопорядковые. По их мнению национализм – это и есть подлинный патриотизм. Сложность в формировании социально значимого патриотизма заключается в том, что он, как впрочем, и национализм, базируется на естественных чувствах граждан любви к Родине, которые могут быть пылкими, но не обязывающими. Грань, отделяющая естественное чувство любви к Отчизне от национализма, весьма тонка и подвижна. Поэтому у людей, живущих бок о бок, может быть разное отношение к Родине, к своей стране, выражающиеся не только в чувствах, но и в социальных действиях.

Подобная деформация в понимании национализма обусловлена, как нам представляется, несколькими причинами. Во-первых, в процессе «перестроечных», а затем «разломных» трансформаций, произошли изменения не только в экономической и политической жизни общества, но и в духовной сфере, в том числе и в системе образования. В частности, в высшей школе существенным образом изменилось преподавание общественных

дисциплин, которые в доперестроечный период изучались лишь через призму марксистско-ленинской идеологии, рассматривающей в свою очередь многообразные проблемы (а также национальные и интернациональные) общественной жизни лишь с классовых позиций. С отказом от подобной идеологии оказалось, что такие важные понятия аксеологии, как национальные и интернациональные ценности выпали из поля зрения обществоведов, ученых, практиков-организаторов. В рабочих программах по общественным дисциплинам этих тем просто нет, и они фактически студентами не изучаются.

Во-вторых, в философской, политологической, социологической и др. литературе отсутствуют научно-методологические разработки по проблемам патриотического, национального и интернационального воспитания. «Старую» (марксистско-ленинскую) методологию предали забвению, новую не создали. В результате профессорско-преподавательский состав, воспитательный корпус оказались в новых условиях не готовыми к работе на должном научно-теоретическом и идейно-воспитательном уровнях. В конечном итоге, в сознании студентов, а порой и не только у них наблюдается явная теоретическая путаница, в том числе и в понимании таких явлений, как «национальность», «национальное» и «национализм».

Заканчивая анализ первых трех таблиц, отметим, что в системе национальных ценностей нынешнего студенчества национальные потребности, интересы, цели и идеалы занимают предпоследнее место (см. таблицу № 2). Мы не случайно заострили внимание на этом показателе. Дело в том, что потребности являются основными побудителями социальной активности личности. Они лежат в основе ее поведения, составляют внутренний «механизм», исходный пункт принятия и осуществления решений. Потребности – это особый «канал», через который высшие духовные ценности проникают в сознание субъекта. Поэтому деятельность личности во многом зависит от ее потребностей, которые сами по себе не возникают, а формируются в процессе ее социализации.

Одним из этапов социализации будущего специалиста (причем очень важным) является его учеба в высшей школе. Приходится сожалеть, но наш социологический опрос свидетельствует о том, что учеба в вузе пока не совсем способствует формированию у современного студенчества общественно значимых национальных потребностей, интересов, целей и идеалов, и, в конечном счете не дает должного результата в воспитании у него патриотического мировоззрения.

В целом ответы студентов в таблицах №№ 1, 2, 3, уточнялись и конкретизировались при помощи следующих коррелирующих вопросов: «Встречались ли Вы с проявлением национализма в студенческой среде?» (Блок А); «Если встречались, то как часто?» (Блок Б); «Если Вы встречались с проявлением национализма к лицам другой национальности, то как Вы к этому относитесь?» (Блок В). Ответы респондентов приведены в таблицах №№ 5 (в %).

В целом, данные социологического замера отражают благоприятные предпосылки для межнационального общения в студенческой среде. Только 27% респондентов отметили, что встречались с национализмом во время учебы: из них 17% – встречались часто; 59% – встречались редко и 24% – встречались очень редко. Правда, если сделать анализ по конкретным вузам, то ответы студентов будут выглядеть несколько иными. Так в частности, 60% респондентов ВГМУ указало на то, что они встречались с проявлениями национализма среди студентов.

Таблица 5

Блок А

ВУЗЫ	ВГУ	ВГАВМ	ВГТУ	ВГМУ	МИТСО	ИТОГО
а) Да	19	27	35	60	36	27
б) Нет	55	35	54	29	46	49
в) Затрудняюсь ответить	26	38	11	11	18	24

Блок Б

ВУЗЫ	ВГУ	ВГАВМ	ВГТУ	ВГМУ	МИТСО	ИТОГО
а) Встречался часто	20	16	7	25	33	17
б) Встречался редко	60	58	48	58	56	59
в) Встречался очень редко	20	26	45	17	11	24

Блок В

ВУЗЫ	ВГУ	ВГАВМ	ВГТУ	ВГМУ	МИТСО	ИТОГО
а) Резко осуждаю и прерываю проявления национализма.	15	17	12	12	14	15
б) Просто осуждаю.	41	35	43	45	38	41
в) Отношусь к этому равнодушно.	24	23	24	23	18	21
г) Не придаю этому значение.	15	16	19	16	16	16
д) Одобряю.	5	9	2	4	14	7

Это самый высокий показатель по высшим учебным заведениям. По-видимому, такой высокий показатель связан с большим количеством обучающихся в вузе иностранных студентов и недостаточным вниманием воспитательных структур к интернациональному воспитанию.

Для выяснения конкретных форм существования национализма в студенческой среде респондентам был задан открытый вопрос: «Если Вы встречались с национализмом в студенческой среде, то в чем это проявлялось?». Актуальность подобного вопроса заключается в том, что опрошенные должны были без определенного набора ответов (подсказок) указать причины, порождающие негативное отношение к лицам другой на-

циональности. Всего ответило на этот вопрос 113 респондентов или 13% от общего числа опрошенных. Ответы студентов стилистически не обрабатывались и не шлифовались. Они приводятся в том виде, как их высказывали сами респонденты и в целом подтверждают данные таблицы № 3. Большинство респондентов связывают национализм с пренебрежительным отношением к лицам другой национальности, которая проявляется в различных вариантах ответов: в «возвеличивании и абсолютизации своей национальности»; «насмешливом отношении, с оттенком высокомерия к лицам другой национальности»; «национальном высокомерии»; «презрении к людям другой национальности»; «надписями на партах, затрагивающими достоинство нации» и т.д. Словом, основная форма проявления национализма в студенческой среде – это словесная агрессия в отношении представителей иной нации.

Довольно значительная часть респондентов отождествляют национализм с «любовью к языку, культуре, Родине»; «гордостью за свой народ»; «любовь к своей истории, активным интересом к историческому прошлому» и т.д. Их ответы опять-таки подтверждают данные таблицы № 3.

Определенная часть студентов из ВГМУ и ВГАВМ связывают проявление национализма с «очень негативным отношением к иностранным студентам, особенно негроидной расе» (см. также таблицу № 5 Блок А).

Симптоматичен и тот факт, что в процессе опроса респонденты указали на «проявление национализма у отдельных преподавателей». Причем такие ответы встречались по всем вузам.

Таким образом, относительно спокойный фон национальных взаимоотношений в студенческой среде вовсе не дает причин для самоуспокоения. Исследования позволяют предположить, что при определенных условиях значительная часть студентов уже готова воспринять идеи национализма, которые пропагандируют различные оппозиционные политические партии и объединения, и, в первую очередь, БНФ. Это, во-первых.

Во-вторых, результаты опроса также обнаружили известную долю пассивности со стороны административных структур вузов (ректоратов, Советов вузов, отделов воспитательной работы, деканов и их заместителей по воспитательной работе, кураторов групп) в понимании необходимости постоянной работы в сфере развития и формирования интернациональных ценностей у нынешнего поколения.

Чтобы выяснить, какое представление о последних существует у современных студентов, им был задан соответствующий вопрос: «Какие из следующих ценностей Вы относите к интернациональным? (возможно несколько вариантов ответа)». Ответы респондентов приведены в таблице № 6 (в %).

Как видно из данных таблицы № 7, индикатор «дружба, сотрудничество и взаимосвязь между нациями» занимает ведущее место в системе интернациональных ценностей современного студенчества. На это указало абсолютное большинство респондентов (66%). Кстати, в свое время, на начальном этапе наших исследований, был зафиксирован тот факт, что «общий благополучный фон межнациональных отношений – наибольшая для Беларуси общественно - значимая ценность, важный показатель традиционного интернационалистского менталитета белорусов, в том числе и студентов» [4, с. 40].

Таблица 6

ВУЗЫ	ВГУ	ВГАВМ	ВГУ	ВГМУ	МИТСО	ИТОГО
а) Осознание себя гражданином многонационального государства Республика Беларусь.	18	19	12	20	12	17
б) Глубокое уважение к языку, традициям, культурам каждой нации.	59	52	55	60	50	57
в) Органическая потребность больше и лучше знать духовное наследие не только своего, но и других народов.	32	27	25	25	16	29
г) Оценка каждого человека по его труду и реальным заслугам, его личным качествам независимо от его национальной принадлежности.	44	51	50	35	40	45
д) Дружба, сотрудничество и взаимосвязь между нациями.	65	62	72	67	72	66
е) Непримируемость к проявлению национализма.	19	19	19	25	20	20

Однако после более глубокого анализа состояние интернациональных ценностей нынешнего поколения мы вынуждены сделать определенное уточнение. Абсолютное большинство респондентов лишь осознает, но в должной мере не оценивает данный показатель. И для многих из них он еще не выступает в качестве ценности. Не требует разъяснений, что индикатор «дружба, сотрудничество и взаимосвязь между нациями» находится в тесно корреляционной взаимосвязи с индикатором «непримируемость к проявлению национализма». Однако лишь 20% опрошенных отнесли его к интернациональным ценностям. А ведь без него интернационализм просто не возможен. Наши рассуждения подтверждают также и данные таблицы № 3.

Аналогичны данные и в отношении показателя «глубокое уважение к языку, традициям, культуре каждой нации», который осознается преимущественно на уровне обыденного сознания. В объективности выдвинутых предположений не приходится сомневаться, поскольку студентам был задан важный уточняющий вопрос: «Как Вы считаете, способствует ли учеба в вузе дальнейшему взаимопроникновению, взаимовлиянию и взаимообогащению различных национальных культур?». Ответы респондентов приведены в таблице № 7 (в %). Они явствуют, что только для одной трети студентов учеба в вузе способствует более глубокому познанию ими другой национальной культуры; для 37% – способствует лишь в незначительной степени. Словом, учебно-воспитательный процесс в сегодняшней высшей школе не позволяет в должной мере «перевести» показатель «глубокое уважение к языку, традициям, культуре каждой нации» с верхних этажей теоретически обоснованного общественного сознания на уровень обыденных ценностей студентов, являющимися как указывалось выше, важнейшими факторами их духовности в целом.

Таблица 7

ВУЗЫ	ВГУ	ВГАВМ	ВГТУ	ВГМУ	МИТСО	ИТОГО
а) Да, вполне способствует.	24	36	29	50	34	30
б) Способствует в незначительной степени.	38	38	37	32	36	37
в) Как правило, не способствует.	18	10	14	9	8	15
г) Затрудняюсь ответить.	20	16	20	19	22	18

Если предыдущие ответы позволили выяснить представление студентов об их национальных и интернациональных ценностях, то следующие дают возможность более полно уяснить их связь с патриотизмом. Вопрос был сформулирован (редакция близка к ранее изученным) следующим образом: «Во время учебы в вузе происходит дальнейшее становление гражданской, патриотической зрелости личности. В какой степени учеба в вузе способствует воспитанию Ваших патриотических ценностей? (возможен только один вариант ответа)». Ответы приведены в таблице № 8 (в %).

Таблица 8

ВУЗЫ	ВГУ	ВГАВМ	ВГТУ	ВГМУ	МИТСО	ИТОГО
а) Считаю, что учеба в вузе формирует их достаточно развитыми.	10	10	12	24	6	11
б) На данном этапе у меня сложились четкие гражданские и патриотические позиции, хотя в будущем они могут измениться.	35	37	27	36	30	34
в) Пока еще не сложились мои представления о гражданственности, патриотизме, они поверхностны и часто меняются.	24	31	33	20	18	26
г) Гражданственность, патриотизм меня совершенно не интересуют.	9	7	2	7	26	8
д) Затрудняюсь ответить.	22	15	26	13	20	21

Полученный цифровой материал достаточно убедителен: только 45% опрошенных назвали вуз в качестве одного из важнейших этапов в дальнейшем формировании их духовных (в том числе и патриотических) ценностей. Несомненно, это весьма низкий показатель. Хуже того – он свидетельствует об упущениях во всех звеньях воспитательного процесса высшей школы в формировании патриотичности у будущих специалистов.

Для выявления причин невысокого уровня патриотического воспитания респондентам был задан следующий вопрос: «Каковы, на Ваш взгляд, наиболее эффективные формы воспитания национальных и интернациональных ценностей в вузе? (возможно несколько вариантов ответа)». Ответы опрашиваемых приведены в таблице № 9 (в %). Полученные результаты убедительны сами по себе, а потому даются без подробного комментария.

Таблица № 9

ВУЗЫ	ВГУ	ВГАВМ	ВГГУ	ВГМУ	МИТСО	ИТОГО
а) Учебные лекции и семинарские занятия по общественным дисциплинам.	30	22	30	16	30	27
б) Изучение без конъюктуры и тенденциозности нашего недавнего исторического прошлого на лекционных и практических занятиях по гуманитарным наукам.	28	24	27	23	14	26
в) Обсуждение проблем национального и интернационального при встрече со своими кураторами.	16	17	15	27	42	19
г) Встречи с участниками Великой Отечественной войны, знатными людьми.	9	17	7	12	4	10
д) Проведение интернациональных и военно-патриотических мероприятий на факультетах и в общежитиях.	14	17	4	16	10	13
е) Совместный труд в студенческих интернациональных отрядах.	41	29	46	40	24	38
ж) Затрудняюсь ответить.	17	28	13	15	28	19

Показатели низкой эффективности учебных лекций и семинарских занятий по общественным дисциплинам с необходимостью подвели нас к постановке целого комплекса коррелирующих вопросов: «Обсуждаете ли Вы с преподавателями гуманитарных наук проблемы национального и интернационального воспитания на лекционных и семинарских занятиях?» (Блок А); «Если обсуждаете, то как часто?» (Блок Б); «Оцените качество проводимых дискуссий, обсуждений проблем национального и интернационального воспитания» (Блок В). Ответы респондентов представлены в таблице № 10 (в %), которые характеризуют достаточно низкий уровень использования дискуссионной формы в процессе обучения студентов. Примерно такие результаты были получены нами в предыдущем социологическом опросе [4, с. 38].

Вместе с тем, дискуссионная форма обучения, свободный обмен мнениями приучают студентов мыслить раскованно, свободно, творчески, исключая зубрежку и начетничество. Она является важным средством формирования интернационалистической убежденности. Только те знания превращаются в убеждения, которые эмоционально пережиты, опосредованы личностным отношением субъекта. Как показывают данные таблиц №№ 11 и 12 (в %), развернувшаяся в аудитории дискуссия дает наибольшую возможность связать теоретические вопросы с жизнью, с реальными отношениями между студентами разных национальностей. Сверка сходных позиций, стремление уточнить, убедиться в правильности личностной позиции для многих студентов – это первая попытка применить на практике знания, полученные из лекций и учебников, из практических наблюдений.

Таблица 10

Блок А

ВУЗЫ	ВГУ	ВГАВМ	ВГГУ	ВГМУ	МИТСО	ИТОГО
а) Да.	51	53	47	84	72	55
б) Нет.	36	34	53	16	16	35
в) Затрудняюсь ответить.	13	13	-	-	12	10

Блок Б

ВУЗЫ	ВГУ	ВГАВМ	ВГГУ	ВГМУ	МИТСО	ИТОГО
а) Обсуждаем часто.	16	20	25	27	42	21
б) Обсуждаем редко.	54	60	43	62	44	54
в) Обсуждаем очень редко.	30	20	32	11	14	25

Блок В

ВУЗЫ	ВГУ	ВГАВМ	ВГГУ	ВГМУ	МИТСО	ИТОГО
а) Дискуссии проходят интересно.	40	49	38	43	55	42
б) Дискуссии проходят не очень интересно.	41	33	30	35	39	38
в) Дискуссии проходят не интересно, формально.	19	19	32	22	6	20

Таблица 11

Если Вы обсуждаете на семинарских занятиях, в кругу своих родных и близких друзей национальные и интернациональные проблемы, то случаются ли у Вас ссоры с противником Вашей точки зрения?

ВУЗЫ	ВГУ	ВГАВМ	ВГГУ	ВГМУ	МИТСО	ИТОГО
а) Да, бывают часто.	9	9	5	16	19	10
б) Бывают иногда.	46	55	64	53	58	50
в) Как правило, их не бывает.	46	36	31	11	23	40

Таблица 12

Какую линию поведения Вы считаете наиболее правильной при обсуждении острых национальных вопросов? (возможен только один ответ)

ВУЗЫ	ВГУ	ВГАВМ	ВГУ	ВГМУ	МИТСО	ИТОГО
а) Если обсуждение грозит ссорой, лучше прекратить разговор.	15	13	12	17	14	15
б) Отстаивая свою точку зрения, следует признавать право на существование противоположной.	55	52	66	56	56	56
в) Не следует бояться ссоры, если речь идет о принципиальных вещах.	18	20	7	16	16	17
г) Если человек заблуждается, его нужно переубедить.	12	15	15	11	14	12

Дискуссия ценна и тем, что приучает студента к общению в коллективе, помогает ему в правильном оформлении высказываемых мыслей, установлению понимания с инациональными студентами. Поэтому приведенные данные – но только отражение реальностей бытия, но и показатель недостаточной эффективности всей системы учебно-воспитательной деятельности. Да и непосредственно в воспитательной работе в вузе следует, прежде всего, избавиться от формализма, выходить на живой разговор, диалог о проблемах жизнедеятельности общества, личности, студента. Это касается в первую очередь кафедр и преподавателей общественных и гуманитарных наук, для которых многие годы работы были лишь назидательным, беспрекословным проговариванием истин, которые, к сожалению, не всегда выдерживали проверку самой жизнью.

В целях уяснения более всестороннего и глубокого представления о процессе формирования национальных и интернациональных ценностей студентов, им было задано еще несколько вопросов: «Проводятся ли у Вас на факультете мероприятия патриотического характера?»; «Если проводятся, то как часто?»; «Если проводятся, то укажите какие? (возможно несколько вариантов ответа)»; «Оцените качество проводимых у Вас на факультете воспитательных мероприятий патриотического характера». Ответы студентов сведены в таблицы №№ 13, 14, 15, 16 (в %).

По существу, комментировать здесь нечего, поскольку цифры со всей очевидностью свидетельствуют, что воспитательные мероприятия патриотического характера в большинстве своем проводятся редко и в основном носят формальный характер.

В целях выявления более конкретных пробелов и упущений в национальном и интернациональном воспитании будущих специалистов, им был задан соответствующий открытый вопрос: «Чего, по Вашему мнению, не хватает в организации и проведении на факультете культурно-массовых мероприятий по формированию зрелой, гражданской и патриотической позиции личности студента?». Всего на данный вопрос ответило 323 респондента или 38% от общего числа опрошенных.

Таблица 13

Проводятся ли у Вас на факультете воспитательные мероприятия патриотического характера?

ВУЗЫ	ВГУ	ВГАВМ	ВГУ	ВГМУ	МИГСО	ИТОГО
А) Да.	100	100	100	100	100	100
б) Нет.	-	-	-	-	-	-
В) Затрудняюсь ответить.	-	-	-	-	-	-

Таблица 14

Если проводятся, то как часто?

ВУЗЫ	ВГУ	ВГАВМ	ВГУ	ВГМУ	МИГСО	ИТОГО
А) Проводятся часто.	2	6	21	21	-	7
б) Проводятся редко.	62	38	21	59	-	52
В) Проводятся очень редко.	36	56	58	20	100	41

И в этом случае ответы студентов даются без стилистической обработки. Они выстроены в соответствии с полученными оценками:

- «именно культурно-массовых мероприятий и не хватает»;
- «те мероприятия, которые проводятся на факультете, не заинтересовывают самих студентов, они казенные, однотипные и скучные, проводятся для галочки, а поэтому и не востребованы в студенческой среде»;
- «не проводится работа для стимулирования посещения студентами культурно-массовых мероприятий патриотического характера»; «так как они проводятся, они не нужны, в проводимых мероприятиях не хватает игрового момента»; «не достает каких-либо состязаний между факультетами двуязычных мероприятий патриотического характера»;
- «проводимые мероприятия патриотического характера должны быть актуальными и современными, а не формальными»;
- «не достает самих организаторов, которые были бы преданы идеям патриотизма»;
- «не должно быть принудиловки, мероприятия патриотического характера должны проводиться современно, с учетом мнения самих студентов, а их мнение как раз и не учитывается»; «эти мероприятия необходимо проводить интересно и разнообразно».

Примерно такие (или совпадающие с этим) ответы получены на комплекс взаимосвязанных и коррелирующих вопросов: «Если Вы проживаете в общежитии, то проводятся ли в нем аналогичные мероприятия?» (Блок А); «Если проводятся, то как часто?» (Блок Б); «Оцените качество проводимых у Вас в общежитии воспитательных мероприятий патриотического характера?» (Блок В), в %.

Таблица 15

Если проводятся, укажите какие?
(возможно несколько вариантов ответа)

ВУЗЫ	ВГУ	ВГАВМ	ВГТУ	ВГМУ	МИТСО	ИТОГО
а) Празднование Дня Победы.	21	71	21	61	21	38
б) Встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, воинами-интернационалистами, воинами, проходящими срочную службу на территории г. Витебска.	15	54	14	64	11	31
в) Встречи со знатными людьми.	22	22	7	20	11	20
г) Посещение музеев, выставочных залов, театра им. Я. Коласа, исторических достопримечательностей г. Витебска и области.	43	36	71	61	74	48
д) Шефство над памятниками героям Великой Отечественной войны и братскими захоронениями.	3	11	-	4	-	5
е) Походы по местам боевой славы.	8	12	-	5	-	8
ж) Просмотр кинофильмов по патриотической тематике.	14	6	-	14	-	11
з) Шефство и адресная помощь ветеранам войны и труда.	3	1	-	9	-	3
и) Участие в конкурсах, фестивалях, мероприятиях патриотической направленности.	20	35	14	29	5	23

Таблица № 16

Оцените качество проводимых у Вас на факультете воспитательных мероприятий патриотического характера

ВУЗЫ	ВГУ	ВГАВМ	ВГТУ	ВГМУ	МИТСО	ИТОГО
а) Мероприятия проводятся интересно.	26	22	29	23	21	25
б) Мероприятия проводятся не очень интересно.	40	36	29	55	32	41
в) Мероприятия не интересные, они проводятся формально.	34	42	42	22	47	34

Таблица 17

Блок А

ВУЗЫ	ВГУ	ВГАВМ	ВГТУ	ВГМУ	МИТСО	ИТОГО
А) Да.	10	23	11	36	-	14
Б) Нет.	66	58	89	56	100*	69
В) Затрудняюсь ответить.	24	19	-	8	-	17

* МИТСО – это коммерческий ВУЗ и в нем нет общежитий.

Блок Б

ВУЗЫ	ВГУ	ВГАВМ	ВГТУ	ВГМУ	МИТСО	ИТОГО
А) Проводятся часто.	15	21	8	19	-	17
б) Проводятся редко.	23	50	25	19	-	30
в) Проводятся очень редко.	62	29	67	62	-	53

Блок В

ВУЗЫ	ВГУ	ВГАВМ	ВГТУ	ВГМУ	МИТСО	ИТОГО
а) Мероприятия проводятся интересно.	15	21	8	15	-	16
б) Мероприятия проводятся не очень интересно.	30	26	17	37	-	29
в) Мероприятия не интересные, они проводятся формально.	55	53	75	48	-	55

Данные ответов студентов, обозначенные в таблице № 17 (Блок А, Б, В), свидетельствуют о том, что мероприятия патриотического характера также как и на факультетах вузов, проводятся очень редко и преимущественно формально и неинтересно. В качестве причин низкого качества проводимых мероприятий респонденты в большинстве своем сослались на то, что «эти мероприятия неинтересны»; «оторваны от студенческой жизни»; «нет заинтересованных организаторов»; «денежных средств»; «наглядной агитации, культурных программ»; «современных новых идей»; «разнообразия проводимых мероприятий»; «желания самих студентов» и т.д. Словом, причины низкого качества проводимых мероприятий в общежитии те же, что и на факультетах вузов.

В заключение нашего исследования сделаем некоторые выводы:

Во-первых, в условиях социальных трансформаций формирование национальных ценностей современного студенчества (так же, как и их система ценностных ориентаций в целом) идет сложно и противоречиво. При этом становятся заметными определенные негативные тенденции. Если в исследованиях 1999 года фиксировалось наличие благоприятных условий для межнационального общения в студенческой среде (больше половины респондентов отметили, что национальный состав группы или факультета для них вообще не имеет значения [4, с. 40]), то нынешний опрос говорит о проявлении определенной (пусть и скрытой) национальной напряженности в студенческой среде (см. таблицу № 5 Блок А, Б, В).

Во-вторых, значительная часть будущих специалистов имеет неверное представление о национализме. У них не сформировано подлинно научное представление о национальных и интернациональных ценностях, что при известных обстоятельствах может оказать негативное влияние на межнациональное общение в студенческой среде и в целом на гражданское согласие в Республике Беларусь. Проблемы межнациональных отношений изучаются в вузах очень слабо, поверхностно и во многом носят формальный характер.

В-третьих, общая гуманитарная подготовка, существующая в высшей школе, не позволяет в должной мере сформировать у будущих специалистов чувство гражданского долга, гражданской позиции, патриотизма в целом, поскольку вся система учебно-воспитательного процесса сориентирована, прежде всего, на формирование профессиональных качеств у будущих специалистов.

В-четвертых, профессорско-преподавательский состав кафедр общественных и гуманитарных дисциплин не имеет четкого методологического представления о проблемах воспитания национальных и интернациональных ценностей нынешнего поколения и поэтому не в состоянии оказать убедительного, глубокого и эффективного идеологического воздействия на развитие у него зрелого, научно-обоснованного патриотического мировоззрения. Обществоведы, ученые методологи до сих пор не выработали определенной концепции решения межнациональных проблем. В теории отсутствуют прогностические модели формирования национальных и интернациональных ценностей современного студенчества.

В-пятых, административные структуры вузов (ректораты, Советы вузов, воспитательные отделы, деканы и их заместители по воспитательной работе, кураторы групп) так же, как и преподаватели общественных и гуманитарных дисциплин не всегда достаточно эффективно выступают в роли организаторов патриотического и интернационального воспитания студенческой молодежи. Однако, если обществоведы и гуманитарии недорабатывают, прежде всего, в ходе учебных занятий, то административные структуры вузов в известной степени пассивны во внеучебное время: мало проводится мероприятий патриотического характера, они часто «казенны», скучны, порой не актуальны, однотипны, формальны, не заинтересовывают студентов.

Наши исследования свидетельствуют о том, что организаторы-практики воспитательного процесса в вузе должны так строить свои мероприятия, чтобы последние максимально способствовали «переводу» с верхних этажей теоретически обоснованных

духовных ценностей общественного сознания на уровень повседневных обыденных ценностей студентов. Другими словами, если преподаватели обществоведы и гуманитарии призваны сформировать правильный научный категориальный аппарат по проблемам национально-интернациональных ценностей у своих подопечных, то практики-организаторы воспитательного процесса должны выработать такой инструментарий, который бы способствовал совершенствованию формирования потребностей, интересов, целей и идеалов – этих важнейших побудительных сил субъекта.

Анализ национальных и интернациональных ценностей современного студенчества будет неполным, если не выявить место и значение белорусского языка в их формировании, развитии национального самосознания, чему и посвящается следующий раздел настоящей монографии.

Л и т е р а т у р а

1. *Русецкий А.В., Гащенко Л.А.* Патриотические ценности витебского студенчества на рубеже нового тысячелетия // *Веснік ВГУ ім. П.М. Машэрава*, 2000, № 1 (15). С. 3-5.
2. *Ленин В.И.* Полн. собр. соч. Т. 22., С. 135.
3. *Русецкий А.В., Гащенко Л.А.* Ценностные ориентации студенческой молодежи в условиях социальных трансформаций // *Социология*, 1999. № 2. С. 39.
4. *Русецкий А.В., Гащенко Л.А.* Патриотические ценности студенческой молодежи в условиях социальных трансформаций // *Социология*, 2000, № 1. С. 40.



УДК 940.5(430) «1919-1932»

Западная Европа, США и Канада во внешней культурной политике Германии в годы Веймарской республики (1919–1932 гг.)

В.А. Космач

Западная и Юго-Западная Европа

Заметный крен Германии в области внешней культурной политики в пользу «восточного варианта» вовсе не исключал желания и готовности Берлина к духовно-культурным инициативам на Западе. Поэтому есть смысл говорить и о «западном варианте» во внешней культурной политике Веймарской республики, где, однако, Германии в 1919-1932 гг. приходилось действовать в довольно специфических условиях и поэтому делать ставку на иные, более спокойные, лишенные пропагандистских мотивов и содержания формы и методы внешней культурной политики.

Что касается специфики условий, то во-первых, в этом регионе располагались государства и народы, культура и наука которых были или равнозначны немецкой, или превосходили ее (Франция, Англия, Италия и др.). Во-вторых, именно из этого региона через Лигу Наций направлялась против Германии политика «тотального молчания», бойкота вокруг немецкой науки и культуры в сочетании с мощной культурно-пропагандистской кампанией на тему о единоличной ответственности Германии за войну. Наконец, в-третьих, Англия, Франция, Италия и США имели, несомненно, более богатый опыт во внешней культурной политике и мощные зоны влияния практически во всех регионах мира, что не учитывать в «западном варианте» собственной внешней культурной политики Берлину было бы просто непростительно. Однако имелись проблемы, опыт работы над которыми на Востоке мог пригодиться и в работе на Западе. В первую очередь, и прежде всего, это духовно-культурные инициативы среди немцев за границы в этом регионе, которые были не менее необходимы и оправданы, по мнению Берлина, чем на Востоке.

В Западной Европе на первом месте в планах германской внешней культурной политики и культурных инициативах Берлина находилась Франция, а в Юго-Западной Европе – Австрия и Швейцария. Заметим, что именно сюда, в этот регион были направлены устремления только что созданного культурного отдела германского МИДа. В 1922 г. по его инициативе прошли гастроли немецких певцов и музыкантов в Дании, Англии, Франции и Швейцарии [1]. В этом же году в Амстердаме и Лондоне с успехом выступал профессор, историк театра Оскар Фишель из Берлинского университета. Тог-

да же появилась первая возможность показать немецкое искусство за границей. Прошло это в Италии, куда Германия была приглашена на международную выставку, где был снова восстановлен немецкий павильон. На сей раз в нем расположились картины из Дрезденской государственной галереи. В ходе выставки перед многочисленными посетителями немецкого павильона выступал ее директор – доктор Поссе [2].

В 1923 г. прусская Академия искусств, продолжая начатое, с помощью ее первого постоянного секретаря профессора Амерсдорфера устроила художественную выставку в Риме. В следующем году Швейцария встречала выставку картин художественной галереи из Карлсруэ во главе с ее директором доктором В. Шторком. В 1925 г. Лондон принимал немецкое искусство древнего и новейшего времени. В этом же году проф. Хаберман из Мюнхена возил выставку картин и пластики в Рим. Тогда же художественные выставки из Германии были показаны в Испании и Швейцарии.

Во второй половине 20-х гг. Берлин и земли продолжили «духовное освоение» Западной и Юго-Западной Европы еще более активно. В 1926 г. работы из музеев Берлина, Мюнхена, Дрездена и Штутгарта были показаны в Австрии и Италии. Жители этих стран увидели редкие шедевры немецкой художественной культуры и могли послушать выступления известных специалистов и знатоков немецкого искусства – генерального директора Баварской государственной галереи, тайного советника Дернхоффера и директора Берлинской высшей школы искусства профессора Бруно Пауля [2, S. 254]. В 1928 г. графическая выставка работ директора Государственной библиотеки искусств в Берлине профессора Шлаферса была показана во Флоренции. И подобных приемов очень много на протяжении всей второй половины 20-х годов и вплоть до прихода нацизма к власти.

Кроме художественных выставок в это время Берлин пытался в максимально большом объеме делать ставку на музыку, гастроли певцов и музыкантов, театральных коллективов, экспорт немецкого кино. Достаточно взять один лишь только «Художественный альманах» за 1932 год, чтобы убедиться в этом, поскольку в начале 30-х гг. культурные инициативы Веймарской Германии на Западе и в США через театральную сцену, концерты, кино, радио достигли пика. Мы обработали информацию о зарубежных гастролях известных на то время в Германии театральных певцов и танцоров из вышеупомянутого альманаха и свели их к небольшой таблице, которая подтверждает наши наблюдения [3].

Отметим при этом, что мы взяли далеко не полный перечень оперных певцов и танцоров Германии, которые гастролировали в странах Западной Европы и в США. Следует заметить также, что демократическая Веймарская республика хорошо принимала, будучи сама активной в области внешней культурной политики, искусство и культуру других стран Западной Европы. Велик при этом был интерес к французской живописи. Так, в Дрездене в 1925 г. осенью пришла выставка французских импрессионистов. Тогда же Берлин принимал французский выставочный павильон «Французские импрессионисты», включавший 60 произведений из лучших частных коллекций, в том числе 12 картин К. Моне [4]. Одновременно искусствовед С. Швабахер в журнале «Искусство» подготовила информацию для немецкого читателя о крупнейшей выставке «50 лет французской живописи. 1875-1925» в Париже [5, Nr. 2. S. 14-15].

Гастроли немецких певцов и танцоров в 1932 г.

№	Певцы и танцоры	Место постоянной работы	Гастроли
1.	Лауренц Хофер	Дом оперы в Дюссельдорфе	Лондон, Мадрид, Женева, Базель...
2.	Пауль Райнеке	Опера во Франкфурте-на-Майне	Барселона, Женева, Копенгаген и др.
3.	Тео Шрак	Театр земли Карслуз	Прага, Париж, Чикаго
4.	Рудольф Бокельман	Государственный театр в Гамбурге	Лондон, Чикаго
5.	Иос Грёнен	Государственный театр в Гамбурге	Лондон, Чикаго
6.	Ганс Швеска	Опера в Хемнице	Вена и др.
7.	Ганс Томечек	Государственный театр в Марбурге	Амстердам и др.
8.	Франко Тибильди	Государственный театр в Касселе	Грац, Триест и др.
9.	Рудольф Лазер	Государственная опера в Нюрнберге	Париж, Роттердам
10.	Г. Боок-Либман	Опера в Кёльне	Вена, Бухарест
11.	Ульза Бринк	Современная и классическая песня, Берлин	Париж, Копенгаген
12.	Лиа Фульдауер	Государственный театр в Мюнстере	Париж
13.	Филин Гард	Театр Дессау	Амстердам, Ницца, Париж, Лион
14.	Элен Петц фон Клеве	Дрезденская опера	Париж, Брюссель, Антверпен

В 1926 году в Париже прошла международная встреча знатоков современного и древнего искусства, на которой присутствовала немецкая делегация во главе с В. Штенгельсом [5]. Годом ранее в журнале «Искусство и художники» появилась статья Карла Шеффлера о французской живописи, где автор выражал надежду на то, что немцы когда-нибудь смогут ее увидеть в наиболее полном виде [5, Nr. 1. S. 26-28].

К концу 20-х гг. духовно-культурные инициативы Веймарской Германии в Европе достигли такого уровня, что официальная внешняя культурная политика Берлина стала все более нуждаться в частной поддержке. В связи с этим обратил внимание на активность «Германского общества искусств» в Берлине, основанного в 1929 г. на частной основе под председательством князя Шенбурга-Вальденбурга, которое уже через довольно короткое время установило контакты с более чем 20 государствами в области художественного обмена и сотрудничества. На 1931-1932 гг. культурный отдел герман-

ского МИДа выделил обществу, будучи заинтересованным в его активной деятельности, 173 тыс. рейхсмарок [6].

Продолжая французскую тему в германской внешней культурной политике, отметим, что взаимные симпатии немецких и французских ученых, а также литераторов и деятелей культуры в годы Веймарской республики были довольно сильны. Многие из них, как истинные интеллигенты, стояли выше политики и выступали за активное сотрудничество и сближение двух культур [7]. Официальный Берлин не мог не замечать этого. Но в то же время наблюдалось значительное отчуждение и даже враждебность к оправданности и необходимости двухсторонних германо-французских контактов в области науки и культуры.

Проблемы и трудности в германо-французском духовном обмене возникали также иногда по чисто финансовым обстоятельствам. В 1925 г., например, в Берлине появилось 265-страничное издание под названием «Германия и Франция. Их хозяйство и их политика. Новые последствия». Для нас представляет интерес приводимое здесь письмо Виктора Баша к Р. Кучинскому – издателю и редактору «Германо-французской хозяйственной корреспонденции» [8]. В самом начале своего послания В. Баш подчеркивал мысль о том, что он постоянно думает «о трудностях, которые возникли в настоящее время в духовном сотрудничестве между Францией и Германией» [8, с. 168]. На его взгляд, они во многом объясняются стабилизацией немецкой марки, после чего за один маленький немецкий журнал стоимостью в 50 пфеннигов приходится платить 2,25 франка. В политических и культурных интересах, подчеркивал В. Баш, Германии следует строить свою культурную политику так, чтобы книги немецких ученых и писателей покупали во всех странах мира, особенно во Франции, для чего германское правительство должно во имя активнейшего распространения книг за границей пойти на своеобразную жертву – оно «вынуждено предусмотреть для пропаганды немецкой науки, немецкой литературы, немецкого искусства в бюджете рейха суммы, и чем больше, тем лучше» [8, с. 169].

Делали проблематичными культурные связи Германии и Франции чувства традиционной взаимной подозрительности, которые складывались и оформлялись веками в ходе многочисленных конфликтов и войн из-за территорий, что, несомненно, вносило свои трудности в реализацию тех или иных задач в области германской внешней культурной политики. Интерес в связи с этим представляет беседа корреспондента немецкого журнала «Западная Европа» с Луцием Ромиром, крупным госиздателем, советником многих известных политиков и человеком, близким к Р. Пуанкаре. Л. Ромир подчеркивал в разговоре, что европейская цивилизация в ее культура могли бы сберечь силы Германии, но этому во многом мешают отношения между Берлином и Парижем, они «явно отягощены конфликтом моральных и интеллектуальных чувств» [9]. Французы не имеют ни грамма ненависти в своих душах по отношению к немцам, но территориальный спор тяготит уже давно оба народа. Сожалели о сложившейся ситуации в германо-французских отношениях и духовном обмене многие немецкие ученые и представители творческой интеллигенции, считая, что все неприятности, которые есть в контактах между Германией и Францией, во многом объясняются элементарным незнанием друг друга. Отражением подобных настроений стала статья доктора Фридриха Хирта «Сегодняшняя Франция»

в «Минерве-журнале», где автор подчеркивал желание многих немцев в «живом знании и познании Франции, ее творческих и духовных сил» [10].

К середине 20-х годов в Германии и во Франции появились силы, заинтересованные в быстрейшем снятии недоверия в германо-французском культурном обмене. В «Документах германской внешней культурной политики» (серия Б. 1925-1933 гг.) мы нашли анонимную записку, датированную 7 декабря 1925 г., в которой шла речь о необходимости создания в самое ближайшее время Германо-французского информационного комитета по разъяснению общественного мнения обеих стран [11]. Предполагалось открыть в Берлине и Париже два информационных бюро, на что необходимо было собрать 650 тыс. марок. МИД Германии не возражал против этого при условии, что до Франции будет доходить правдивая информация о германской политике, хозяйственной жизни и культуре. Обратим внимание на то, что инициатива создания Германо-французского информационного комитета принадлежала фирме Круппа. Ее представитель Бруни считал, что подобный проект будет способствовать духовному взаимопониманию и культурному сотрудничеству немцев и французов. 30 марта 1926 г. в письме фон Бюллоу Бруни писал, что вышеназванная идея нашла много сторонников во Франции и Германии, в том числе среди парламентариев и членов НННП. С немецкой стороны были названы граф Терринг, Фр. фон Рихтгофен, Ф. Тиссен, П. Рейш и А. Нойхауз [11, с. 447-447].

1 июня 1926 г. немецкий посол в Люксембурге фон Гюлих сообщал в Берлин, что там прошло первое заседание германо-французского информационного комитета под председательством крупного магната Эмиля Майриша. Было принято решение о том, что комитет начинает действовать и что французское информационное бюро в Берлине возглавит Виенот, а немецкое в Париже – Густав Крукенберг. С немецкой стороны в состав информкомитета вошли профессор Бруни из Берлина, проф. Е.Р. Курциус из Гейдельберга, тайный советник Ф. Дейч, профессор Ф. Шмидт-Отт, Ф. Тиссен и другие [11, с. 560-562]. Подчеркивалось при этом, что главная задача Германо-французского информационного комитета – обслуживание политических, хозяйственных и культурных связей обеих стран.

Аналогичные шаги предпринимались с частной стороны. 13 января 1927 г., например, министерский директор германского МИДа Кепке в своей записке отмечал, что писатель Отто Граутоф планирует уже давно основать журнал под названием «Германо-французское обозрение» и небольшое германо-французское общество при нем. О Граутоф просил финансовой поддержки МИДа и приветственного слова Г. Штреземана в первом номере нового издания. Кепке подчеркивал, что на Вильгельмштрассе не против выделить на это дело 12 тыс. марок и еще 1 тыс. марок ежемесячно, если издание О. Граутофа будет давать «разъяснения о немецкой духовной жизни современности и подготовит сближение Германии и Франции в культурной области» [11, Bd. 4. S. 53-55]. Однако Германо-французский информационный комитет усмотрел в этой инициативе своего конкурента и отрицательно высказался в отношении планов О. Граутофа, о чем было сообщено из Берлина германскому послу в Париже Л. Хозшоу [11, с. 135].

Любопытная картина наблюдалась в германо-французском сотрудничестве в области кино, которое со второй половины 20-х гг. заметно активизировалось, как и проникновение немецкого кино на французский кинорынок, о чем свидетельствуют найденные нами данные Национального архива Республики Беларусь [12]:

Французский кинорынок в 1924-1930 гг.

Страны	1924	1925	1926	1927	1928	1929	1930
Франция	68	73	55	74	94	52	145
Америка	589	577	444	368	313	211	237
Германия	20	29	33	91	122	130	111
Италия	9	13	14	10	7	3	2
Россия	1	--	1	10	4	9	2

Эти же тенденции фиксировали в 1930 г. информационные бюллетени «Межробпома», отмечая, что во французском киноимпорте участие Германии значительно повысилось [12, Д. 238. Л. 81]. Если в 1927 г. во Францию было ввезено 368 американских, 91 немецкая и 8 английских кинофильмов, то в 1928 – 131, 122 и 23 соответственно.

5 ноября 1929 г. в Белгоскино из Москвы поступила информация о том, что «французское кино находится в большой зависимости от американских фирм, поставляющих около 80 % фильмов, показываемых в кинотеатрах» [12, Д. 166. Л. 5]. Предпринятые французским правительством меры в 1927-1928 гг. по ограничению ввоза иностранных фильмов «встретили со стороны американцев сопротивление и угрозу снять со снабжения французский рынок, в результате чего большинство кинотеатров Франции должно было бы закрыться из-за отсутствия картин» [12. Л. 5]. Это вынудило Париж, подчеркивалось в информации, искать фильмы, которые они могли бы противопоставить «американским и частично их заменить». Осенью 1928 г. в Берлин приезжала представительная французская делегация, в состав которой, кроме министра и просвещения Э. Эррио, входили председатель «Шамбр-Синдикаль Синематографии» де-Лак и ее бывший председатель Обер, владелец одной из крупнейших французских кинопрокатных фирм, «для переговоров с немецкими киноорганизациями» [12. Л. 5].

«В результате состоявшихся в Берлине знакомств и переговоров между данной группой и фото-кино отделом Товарищества в Германии в октябре 1928 г. Товариществом во Франции был заключен договор с фирмой Обер на совместную эксплуатацию советских картин во Франции и Бельгии, – информировала Москву Белгоскино. – Срок договора 3 года. Фирма обязана в течении 1-го и 2-го года отобрать и выпустить в прокат минимум 8 картин в год, и в 3-й год – минимум 10 картин. Наша доля выручки по картине гарантирована в размере минимум 3000 долларов... В счет этого договора фирмой пока отобраны фильмы «Земля плену» – Межрабпом-фильм, «Капитанская дочка» – Совкино и «Конец С.-Петербурга», которые подготавливаются для предоставления в цензуру [12, Л. 5]. Таким образом, как видно из архивных материалов, улучшившийся кинообмен между Германией и Францией становился неожиданно выгодным, в случае полной реализации проекта, Советскому Союзу и его кино. Однако американцы в создавшейся щекотливой для них ситуации не собирались упускать инициативу из своих рук.

В октябре 1930 г. советские информационные кинобюллетени сообщали: «Американцы заявили протест французской стороне по поводу соглашения, заключённого французской Синдикаль-камерой и германской Шпитценорганизацией... Американцы

утверждают, что это противоречит соглашению французов с организацией Хейса... Но французская сторона отказывается, и госп. Делака (предс. Синдикаль-камеры) заявил, что чем бы не кончились переговоры с американцами, франко-германское соглашение останется в силе» [12, Д. 238, Л. 2]. В создавшейся спорной ситуации, подчеркивалось далее, следует ожидать «решения германской кино-контрольной комиссии», но «она не раз уже шла на компромисс под давлением американцев» [12, Л. 2]. Заметим при этом, что и Франция также лавировала в подобном положении, опасаясь политических и иных санкций США [12, Л. 13].

Вскоре Берлин и Париж нашли обходной маневр. 14 октября 1930 г. немецкий «Фильм-куррьер» информировал своих читателей о следующем: «По сообщению германских газет, германское правительство, располагавшее большинством акций Емельки, продало свой пакет акций концерну, возглавляемому советником Краусом, бывшим акционером Емельки. Сделка совершена при помощи французского капитала в лице Альберта Когана, известного французского финансиста, принявшего также участие в слиянии Франко-Фильм-Гомон-Обер» [12, Д. 266, Л. 19].

В другом случае германский «Дер фильм» 25 октября 1930 г. писал: «Заинтересованные лица, стоящие за банкиром Альбертом Коган, имеют решение сделать из Емельки центр поставленного на широкую ногу германо-французского совместного производства. Емелька, конечно, сохраняет во всяком случае германский характер и будет возглавляться исключительно германским наблюдательным советом, но тесная экономическая связь с кино-Германией, приобретенная теперь группой Когана через Емельку, должна быть использована для того, чтобы сделать возможным как художественное, так и экономическое сотрудничество обеих стран в крупном масштабе... Французская группа, впрочем, надеется, что со временем вся французская кинопромышленность примкнет к этому консорциуму, и что таким образом киносотрудничество между Германией и Францией с явным острием против Америки станет свершившимся фактом» [12, Л. 22].

Как видно из вышеизложенного, социал-демократический концерн «Емелька» становился действенным фактором германо-французского сотрудничества в области кино, направленного против общего конкурента (США) и внутренней реакции в обеих странах. 1 августа 1931 г. английская «Таймс» сообщала: «Официальный отчет о количестве процензурованных фильмов в Германии в продолжение 12 месяцев до 30 июня 1931 г. показывает полное изменение условий мирового рынка, начиная с появления звукового фильма. До 1929 г. каждый второй или третий фильм, показанный в Германии, был американского производства: за истекшие 12 месяцев 12 фильмов из 179 сто процентных говорящих фильмов, показанных в Германии, были американского производства. Франция теперь гораздо более значительная страна для германского импорта, чем Соединенные Штаты Америки» [12, Д. 269, Л. 9].

20 сентября 1931 г. информационный бюллетень Правления «Совкино» и «Исторкино» отметил ту же картину: «Франция занимает в настоящее время второе место по производству говорящих фильмов на немецком языке, предназначенных для германского рынка. Соединенные Штаты занимают третье место. Из 176 говорящих фильмов, демонстрировавшихся в Германии в 1930-1931 гг., 124 были сделаны в Гер-

мании, 19 во Франции, 16 – в США, 7 – в Англии, 5- в Чехословакии, 3 – в Австрии и 2 – в Италии» [12, Л. 18].

Иногда обе стороны предпринимали совместные акции антиамериканского характера и содержания. По сообщению «Дэйли фильм рендер» от 2 октября 1931 г., например, «во Франции и Германии запрещена известная американская военная фильма «Ангелы ада», во Франции картина запрещена министерством иностранных дел ввиду протеста немецкого посла. Немецкий посол заявил, что эта фильма враждебна германским интересам» [12, Л. 31].

Как видно из всего этого, германо-французские контакты в области кино, как и культурные связи в целом, к концу 30-х гг. достигли значительного уровня, и если бы не давление США, то они могли бы быть еще более активными и эффективными. Еще один фактор, который осложнял и сдерживал германо-французский культурный обмен, был связан с «немецким вопросом» в Эльзас-Лотарингии и во Франции в целом.

Берлин уделял огромное внимание немецкой диаспоре во Франции. Отметим, что в сводном библиографическом каталоге по немцам за границы, изданном Прусской научной библиотекой в 1925 г., называлось почти 200 публикаций по немцам во Франции [13]. На 1930 г. во Франции проживало 1,6 млн. немцев [14]. Немецкие патристические издания постоянно муссировали эту проблему, заявляя, что французы противодействуют распространению германской культуры в Эльзас-Лотарингии [15]. В 1929 г. в просмотренных нами обзорах германского министерства внутренних дел по оккупированным Францией провинциям Германии давалась детальная информация по немцам приграничных областей. Здесь же имелся небольшой раздел под названием «культурные ущербы», в котором говорилось часто о «тяжелых культурных потерях» как и типичной судьбе всех немцев приграничных областей, включая Францию [16].

Мы склонны считать, что «немецкий вопрос» в германо-французском культурном обмене присутствовал вне всякого сомнения. Сложнее определить, как строилась германская внешняя культурная политика по отношению к своим соотечественникам во Франции, ибо и Берлин, и Париж постоянно обвиняли друг друга в культурно-пропагандистских акциях, направленных с той или иной стороны на французских немцев. Немецкие архивы, которые были нам доступны, как опубликованные в «Актах германской внешней политики» (серия Б. 1925-1933 гг.), комментируют эту проблему довольно сдержанно и в основном в цивилизованных рамках.

Так, 19 марта 1927 г. в германском МИДе прошло заседание по вопросу об Эльзас-Лотарингии и немецкой диаспоре, проживавшей там. В его работе принимали активное участие руководитель культурного отдела Г. Фройтаг. Участники мероприятия единодушно подчеркивали, что рейх имеет веские интересы к поддержке немецкой культуры и немецкого «фолькстум» в Эльзас-Лотарингии [17].

В этом же году в одной из своих докладных записок, датированной 12 июля, министерский директор германского МИДа В. Цехлин уверял, что Берлину в Эльзас-Лотарингии невыгодно вести культурную пропаганду и что Германия уже давно не занимается этим [Vd. 6. S. 47-48]. Более откровенно ситуацию в Эльзас-Лотарингии по материалам зарубежной печати комментировали информационные бюллетени «Союзкино» в мае 1931 г., отмечая, что «французские прокатчики обеспокоены в Эльзас-

Лотарингии, где немецкие звуковые фильмы получают лучшие предложения, чем французские» [18].

Тесные научные и культурные контакты с Австрией и Швейцарией объясняются не только географической, но и этнической близостью этих государств и народов с Германией, но и богатыми традициями в области духовных обменов. По данным О. Белица, на 1930 г. в Австрии и Швейцарии проживало 6,3 млн. и 2,9 млн. немцев соответственно, что создавало хорошую базу и стимул для культурных и научных связей. Мы также не будем детально касаться их. Заметим лишь, что уже в феврале 1922 г. вопросы культурного взаимодействия с Австрией рассматривались на 173-м заседании рейхстага, на котором выступал Г. Шрайбер, подчеркнувший тесную «культурную общность» Германии и Австрии и призвавший развивать и укреплять научный и культурный обмен между Берлином и Веной [19].

На 79-м заседании 7 июня и 102-м заседании 27 ноября 1929 г. рейхстаг снова специально рассматривал вопрос о духовном сотрудничестве и культурных обменах Германии и Австрии [19, S. 107-108]. Выступивший в рейхстаге Г. Шрайбер подчеркнул, что германская и австрийская культуры принадлежат единой нации. Следует отметить при этом, что сам Г. Шрайбер внес заметный вклад в развитие немецко-австрийских научных и культурных связей. Он был хорошо знаком с австрийскими историками и известными деятелями культуры. Замечен также личный вклад в эту область профессора Ф. Шмидта-Отта. Именно он в 1929 г. предложил основать Организацию австрийско-германской взаимопомощи в науке. Германский МИД сразу же подхватил эту идею и выделил деньги в сумме 125 тыс. рейхсмарок, в т.ч. 50 тыс. рейхсмарок – из культурного отдела. 50 тыс. рейхсмарок на поддержку этого мероприятия направило министерство внутренних дел [19, S. 24-25].

Берлин пытался активно строить научные и культурные связи, используя богатые возможности германской науки и культуры, с Италией, где также находилась многочисленная (300 тыс.) немецкая диаспора и существовала в этой связи проблема Южного Тироля. Естественно, что в «итальянском варианте» германской внешней культурной политики периода Веймарской республики присутствовали минимум два направления – стремление активизировать научный и культурный обмен с Италией и ставка на духовное взаимодействие и поддержку итальянских немцев. В области германско-итальянских научных контактов снова назовем имя и отметим деятельность Г. Шрайбера. Он имел обширные личные контакты с итальянскими учеными, вместе с крупным магнатом И. Симоном входил в попечительский совет института истории искусства во Флоренции [19, S. 54]. Исключительно активным было культурное влияние Германии на Италию (выставки, концерты, музыкальные вечера и гастрольные театральные коллективы и т.д.) [20]. Так, только на одну Вторую международную выставку книги во Флоренции из Германии было приглашено почти 100 немецких книгоиздательских фирм.

В то же время проблема Южного Тироля серьезно осложняла германо-итальянский научный и культурный обмен. Берлин выражал серьезно беспокойство положением немцев в этом регионе. Можно привести в этом плане в качестве примера сообщение германского посла в Риме Брентано от 14 февраля 1928 г., в котором он со-

общал на Вильгельмштрассе информацию о беседах с итальянской стороной по вопросу о немецком религиозном обучении в школах Южного Тироля [21]. В докладной записке руководителя второго отдела германского МИДа Герхарда Кепке от 24 мая того же года в адрес президента рейхстага П. Лебе с беспокойством отмечался тот факт, что «фашистское правительство в Италии проводит последовательно и в большом масштабе политику этнационализации по отношению к немецкому населению Южного Тироля» [21, Bd. 9, S. 85]. Кепке подчеркивал, что дипломатические усилия Берлина в этом направлении не приносят успеха, ибо правительство Германии остается только лишь на позициях «моральной поддержки» южнотирольских немцев. Но даже этот факт вызывает у итальянской стороны массу недовольства.

К началу 30-х годов в германо-итальянском культурном обмене и германской внешней политике по отношению к Италии вверх стали брать антиреспубликанские силы. Свидетельство тому – найденный нами материал в фонде личной канцелярии Гитлера ЦХИДК РФ об основании 21 июля 1931 г. в Мюнхене «Общества германо-итальянского взаимопонимания», в параграфе втором устава которого говорилось: «Общество германо-итальянского взаимопонимания стремится к сближению двух наций, достижению подробной информации культурных кругов по отношению друг к другу, посредничеству в личных контактах, прежде всего в области культуры, хозяйства и искусства, содействию взаимным интересам подобного рода, особенно путем открытых мероприятий, конгрессов, экскурсий, поездок студентов, путем посредничества в школьном и студенческих обменах, путем организации летних лагерей, путем докладов и выступлений» [22]. Первоначальный список общества объединял 63 человека, в их числе были член баварского ландтага, проф. А. Гамангер, тайный советник А. Шверин, писатель Е. Бекман, издатель Г. Брукман, художники Г. Эберс, К. Фабер, К. Хоммель и другие [22, Л. 250].

Говоря о «западном варианте» германской внешней культурной политики, нельзя обойти научные и культурные контакты Веймарской Германии с Испанией. Заметим сразу, что именно Испания после Болгарии на европейском континенте являлась той страной, где немецкая школа и немецкое образование достигли весомых успехов, где наблюдался явный прогресс и значительный сдвиг в области культурной политики в ее внешнем варианте в сравнении с довоенным временем. Немецкая средняя и высшая школа ценились здесь довольно высоко. Особенно привлекали испанцев в Германии и немецких школах в Испании медицина, юриспруденция, филология, техника, искусство и история [23]. Значителен был научный обмен и книгообмен.

Только в одном 1925 г. в Испанию из Германии было завезено книг на сумму в 40. 176 песо, в Германию из Испании – на 46. 800 песо [24]. Годом ранее в Испании с успехом прошла выставка немецкой книги, в ходе которой демонстрировалось 300 томов книг и рукописей. В 1925 г. выставка немецкой книги была показана в Барселоне. На ней представлено более 6 тыс. книг от 165 немецких издательств. Почти 150 испанских библиотек проявил огромный интерес к этой выставке, закупив большое количество необходимой литературы [24, S. 246].

Плодотворно работали различного рода общества научно-технического и культурного обмена. Так, в начале 1923 г. по инициативе германского генерального консула в Испании Ульриха фон Хасселя в Барселоне была организована Немецкая научная по-

средническая контора [25]. Ее самое широкое предназначение заключалось в содействии германо-испанским культурным связям. Непосредственные цели работы конторы выглядели конкретно: научный обмен на двусторонней основе, языковые стажировки, студенческий обмен, распространение научной и художественной литературы. Из испанских ученых, которые симпатизировали и помогали этому учреждению, можно назвать имена профессоров Бош-Гимпера и Йозе Монгалиу, финансового директора Йозе Мариа Розеля. Из немецких колонистов в Испании в этом деле были активны фабрикант Карлос Фаллин и Отто Шмидтборн. Нельзя не отметить также возникшего в декабре 1926 г. в Испании Комитета по культурным связям с заграницей во главе с министром де Эстадо. Через него также шел активный научный обмен Испании с Германией. Ежегодный бюджет Комитета составлял 500 тыс. испанских песо [25, Berlin, 1927. Nr. 2. S. 41].

«Оба народа, немцы и испанцы, – отмечалось в конце 1926 г. в немецком журнале «Западная Европа», – имеют равные интересы в том, чтобы изо дня в день оформлялось бы на путях науки сближение между испанскими и германскими культурными кругами. Чем теснее они будут сближаться в большом духовном единстве, тем безопаснее они смогут сохранять мир на земле» [26].

В заключении параграфа обратим внимание на одну характерную особенность германской внешней культурной политики по отношению к Англии и государствам Бенелюкса. Отметим попытки Берлина и Лондона наладить двусторонний научный и культурный обмен, а также обучение студентов на взаимовыгодной основе. В качестве примера приведем таблицу по обучающимся в 20-е гг. в Англии иностранным студентам и заметим, что Германия здесь шла на втором месте, обходя значительно Францию [27].

Иностранные студенты в Англии

Обучалось в Англии:				
Из	1924/25	1926/27	1927/28	1928/29
Германии	78	93	121	156
Франции	42	42	61	64
США	419	447	447	556

Однако мы хотели бы обратить ваше внимание на другое. Культурное сотрудничество Англии, а также Бельгии с Германией, и наоборот, так и не развернулось в полную силу, поскольку обеим сторонам так и не удалось преодолеть тяжелое наследие культурной пропаганды со времени первой мировой войны. Любопытно, что в Лондоне, Берлине и Брюсселе понимали абсурдность подобной ситуации, но тем не менее политика брала верх и по-прежнему определяла общую атмосферу в двустороннем научном и культурном обмене Германии с этими государствами.

Так, 4 ноября 1926 г. германский посол в Лондоне Штамер сообщал в МИД о своих переговорах с генералом Герцогом, который выражал надежду на то, что наследие военной пропаганды со стороны Германии по отношению к Англии будет преодолено «в ближайшем будущем» [28]. Берлин закупал также пропагандистскую литературу в Англии для того, чтобы использовать ее в культурно-пропагандистской работе

против Польши [28, Bd.8. S. 502]. Упомянем в этой связи докладную записку советника третьего отдела германского МИДа Бернгардта Вильгельма фон Бюлова от 18 сентября 1928 г. о бельгийской военной и культурной пропаганде против Германии. Бюлов советовал не обращать внимания на эту проблему, т. к. не был уверен в том, что «мировая общественность сегодня интересуется только этой бельгийской ложью» [28, Bd. 10. S. 95-96]. По его информации, 95 % бельгийской и 99 % немецкой литературы на эту тему просто выбрасывается в макулатуру, т. к. сама тема уже устарела. Что касается распространения подобной литературы, то Берлину следует это делать, потому что из Бельгии она не перестала в массовом масштабе завозиться в Германию.

В Берлине внимательно следили за настроениями интеллигенции в этих странах и приветствовали малейшее проявление симпатий к Германии и немцам, особенно со стороны Англии. Так, в июле 1926 г. журнал «Западная Европа» опубликовал статью Германа Хааса «Немецкая культура в интерпретации англичан», в которой отмечалось имя английского историка культуры автора «Истории современной Европы» Георга Гооха. В 1925 г. в Лондоне он издал книгу «Германия», в которой пересмотрел вопрос об ответственности немцев за войну, называя их «братским народом» [29]. Г. Хаас подчеркивал, что эта книга послужит хорошую службу самим немцам и другим «интеллигентам за границы».

Таким образом, если в «восточном варианте» германской внешней культурной политики прослеживалось больше стремления к активной духовной поддержке немецкого «фолькстум» и желание к максимальному наращиванию культурных инициатив как нации, выполняющей т.н. «культуртрегерскую миссию», то в «западном варианте» духовные инициативы Берлина были направлены в основном на то, чтобы пробить брешь в антантовской политике «тотального молчания» вокруг немецкой науки и культуры, войти в содружество высококультурных, цивилизованных стран и народов Западной Европы и Северной Америки, одновременно и параллельно решая проблемы немецкой диаспоры в т.н. приграничных областях, а также в Австрии и Швейцарии.

США и Канада

Влияние культуры и культурной политики Германии на этот регион после войны серьезно ослабло. США и Канада еще в годы войны ограничили и свели до минимума преподавание немецкого языка в школах, включая немецкие, а также подвергли значительному сокращению немецкие печатные издания, которые выходили здесь. Так если в 1914 г. в США издавалось на немецком языке почти 500 наименований прессы, журналов и литературы, то в 1922 г. – уже только 185 [30]. Если учесть, что в США и Канаде число немецких переселенцев продолжало оставаться большим (в 1930 г. – 8, 5 млн. немцев в США и 350 тыс. переселенцев в Канаде) [31], то духовно-культурная поддержка «фолькстум» в этом регионе и культурные инициативы по отношению к ним со стороны официального Берлина и земельных правительств становились приоритетным направлением германской внешней культурной политики на североамериканском континенте. Особенно трудной продолжала оставаться ситуация вокруг преподавания немецкого языка в США. По данным журнала «Немецкий труд», в 1928 г. в Нью-Йорке проживало 700 тыс. немцев, а на немецком языке здесь обучалось только 7 354 школьника [32].

Второе, что беспокоило Берлин в области внешней культурной политики, когда речь шла о США и Канаде, – это противодействие политике «тотального молчания» вокруг немецкой науки и культуры и контр-пропагандистские акции и кампании против лжи о единоличной ответственности Германии за развязывание первой мировой войны. Консервативные силы Германии относили сюда же неприятие и противодействие т.н. «американизму», американскому образу жизни и основным идеалам и ценностям западноевропейской и североамериканской цивилизаций. Правда, с течением времени становилось ясным, что культурно-пропагандистские акции против США ничего хорошего не дадут, а приведут лишь к нежелательным для Германии последствиям в области научно-технических и культурных обменов. Кроме того, ставка на культурную пропаганду вокруг традиционной тематики (ложь о войне, политика «тотального молчания», ущемление прав немцев в США и Канаде и т.д.) со временем устаревала и не могла оставаться надолго, хотя и имела место, во внешней культурной политике буржуазно-демократического государства. Касаясь этой проблемы в мае 1930 г., например, германский посол в США Фридрих Притвиц и Гаффон в своем письме на Вильгельмштрассе отмечал, что политическая и иная пропаганда в США уже не находит успеха и что в этой области Берлину не следует утверждать себя. Наоборот, необходимо делать ставку на иные формы работы и учитывать тот факт, что в американских университетах снова растет интерес к изучению немецкого языка и литературы [33].

Наконец, третье, что нам хотелось бы отметить, говоря о германской внешней культурной политике периода Веймарской республики в отношении к Северной Америке, -- это тот факт, что демократические силы и немецкие либералы в основной своей массе стремились ориентировать науку и культуру своей страны именно на США, считая американскую науку и культуру, североамериканскую цивилизацию в целом, наиболее перспективной для будущего Германии, ее науки и культуры, что находило отражение в многочисленной литературе, дискуссиях в рейхстаге и среди общественности. Типичной в этом плане, например, является изданная в 1925 г. в Вене и Лейпциге брошюра Пауля Венграфа «Америка, Европа, Россия» [34]. Европейский индивидуализм и европейская духовная культура, подчеркивал автор, ныне все более вытесняются американским коллективизмом и американской цивилизацией. Вся духовная оппозиция Западной Европы выступает против культурного воздействия американизма, где на первом месте ценности цивилизации, а не культуры (наука и техника, а не искусство). «В противостоянии и борьбе между европейской культурой и этой цивилизацией, – писал П. Венграф, – заключена собственная духовная проблема нашего времени» [34, S. 7]. Европа переживает распад традиционной культуры и культурных ценностей. В этой ситуации американский коллективизм (коллективизм богатых) не менее опасен для Европы, чем большевистский коллективизм (коллективизм бедных) в Советском Союзе.

Интересен вывод, к которому пришел П. Венграф: «Американский коллективизм есть эволюционный, он является хозяйственнее, национальнее и даже культурнее по своей натуре... Русский коллективизм не является эволюционным и хозяйственным, а революционным и политическим» [34, S. 41-43]. Поэтому для Европы предпочтительнее американская цивилизация и для Германии жизненнее формула «Европа-Америка, Культура-Цивилизация» [34, S. 63].

Можно называть другие издания, в т.ч. знаменитого П. Рорбаха и его книгу «Америка и мы», вышедшую в 1926 г. в Берлине на 204-х страницах, в которой автор высоко оценивал уровень развития науки и университетского образования в США [35]. Годом ранее появилась монография Германа Шеффайера «Духовная Америка сегодня». В рецензии на нее доктор Карл Хайер в журнале «Западная Европа» писал, что Г. Шеффайер относится к тем «глашатаям европейского искусства и культуры в Америке», которые в здравом смысле слова оказывают влияние на духовную жизнь в США и на континенте в целом [36].

Таким образом, практически сразу после первой мировой войны в германо-североамериканском научном и культурном обмене имелись факторы, которые могли не только возродить утерянное, но и продвинуть сотрудничество обеих стран и народов в этой области далее. Уже в начале 20-х годов с США и Германии имелись политики и общественные деятели, которые понимали жизненную необходимость всего этого и которые стали действовать в направлении возрождения утерянных за годы войны научных и культурных связей. Правда, процессы эти шли неровно и с большими трудностями. Так, например, с трудом возрождалось германо-американское историческое общество в Иллинойсе, довольно известное и многочисленное до войны. В 1919 г. общество поддерживало финансами и своей деятельностью только 62 человека, собравшие 726 долларов. В 1920 г. оно объединяло уже 103 активных члена и 6.684 доллара в кассе. В 1921 г. 38 членов общества сдали в кассу еще 893 доллара [37].

К середине 20-х гг. студенческий и научный обмен между Германией и США достиг довольно высокого уровня и продолжал нарастать. В качестве примера мы приводим здесь две небольшие таблицы, которые свидетельствуют о том, что в студенческом обмене Германия и США стали близкими партнерами [38]:

Обучение в Германии и США иностранных студентов

В Германии обучалось							
Из	1924/25	1926/27	1927	1928	1928/29	1929/30	
Великобритании и Ирландии	62	92	72	72	69	102	
Франции	27	5	20	26	33	43	
США	79	138	101	147	176	262	
В США обучалось							
Из	1921/22	1922/23	1923/24	1924/25	1925/26	1926/27	1928/29
Германии	49	63	79	121	124	183	360
Франции	121	144	126	128	90	103	122
Великобритании и Ирландии	158	158	201	201	251	275	442

Аналогичная ситуация складывалась в научном и культурном обменах. В качестве примера мы назовем деятельность Американского института по развитию герма-

но-американских научных и культурных связей. Свою деятельность он начал еще до войны, с 1 января 1911 года, когда, как говорится в архивах, возникло «желание с немецкой стороны доверить особое положение обмену служебными и научными печатными изданиями между Германией и Соединенными Штатами Америки, который должен также содействовать культурным связям с Америкой» [39]. «Американский институт, – подчеркивалось в обзоре отчета о его деятельности за 1931-1932 гг., – является посредническим учреждением по содействию дружественным связям в культурной области между Германией и Соединенными Штатами» [39, Л. 1]. Когда в 1927 г. была создана Имперская служба обменов, Американский институт становился даже одним из ее ключевых подразделений (по обмену литературой).

Работа института охватывала восемь областей: научный и студенческий обмен, службу доставки, книгообмен, обмен прессой и журналами, копирование материалов, финансы, справки и посредничество в двусторонних контактах. К началу 30-х гг. Американский институт был связан, как говорилось в отчетах о его деятельности, длительным сотрудничеством с 600 фирмами и отдельными авторами [39, Л. 76]. Тогда же институт обрабатывал более 60 почтовых пакетов из США ежемесячно, которые затем рассылались в Германии более чем 3500 адресатам [39, Л. 71]. В их числе – германское МИД, министерство внутренних дел, министерства юстиции, обороны, хозяйства, Рейхсбанк, земельные учреждения, архивы и библиотеки, институты и т.д. Получало корреспонденцию и другие необходимые материалы через посредничество института Бюро рейхспрезидента [39, Л. 27]. Из отчета о деятельности Американского института в Берлине за 1931-32 гг. видно, что только за это время он оказал помощь в подборке нужных материалов для 99 американских и 91 немецкого ученого. Здесь же названо еще 49 примеров посреднической деятельности [39, ЛЛ. 1-18, 79-84]. Институт также содержал массу студентов-стипендиатов с обеих стран. Здесь читались многочисленные семинары, имелась отличная библиотека (ежегодно пополнялась более чем на 1000 наименований) и прекрасная подборка журналов из почти 160 наименований [39, ЛЛ. 19-21, 73-74]. Обмен печатной продукцией и США велся в объеме 9500 рейхсмарок в среднем ежегодно, по годам картина выглядела следующим образом [39, Л. 97].

Обмен печатной продукцией с США Американского института в Берлине (в рейхсмарках)

1927	11. 175
1928	11. 394
1929	11. 861
1930	9. 110
1931	8. 833

Заметим, что это лишь только один пример плодотворного научного сотрудничества и посреднических обменов в германо-североамериканских отношениях в 20-е – начале 30-х гг., занимавшего существенное место и значение в германской внешней культурной политике в ее «западном варианте» в годы Веймарской республики. На на-

чало 1933 г. в Германии насчитывалось, кроме Американского института, еще 11 организаций, учреждений и союзов, которые имели плотные научные и культурные контакты с США [39, Д. 86. Л. 1]. В их числе Союз немцев за границы, Союз для немцев за границей, Немецкая служба академических обменов, Германская академия в Мюнхене, Германский институт для иностранных студентов при Берлинском университете, Немецкий институт за границы в Штутгарте, Общество друзей США в Гамбурге и другие.

С 1925 г. Американским институтом в Берлине руководил профессор Вернер Рихтер. Организационно он и институт в целом были подотчены прусскому министерству культов, которое в начале 30-х годов выделяло на его работу 20 тыс. рейхсмарок. Кроме того, 9 тыс. рейхсмарок направлял культурный отдел германского МИДа и некоторую сумму – министерство внутренних дел. В конечном итоге в 1931 г., например, институт получил от них 40 тыс. рейхсмарок [39, Л. 2].

Можно много говорить о культурных контактах Германии и США и о разнообразных формах и средствах культурного влияния и даже культурной пропаганды в отношении Северной Америки, которые применялись в германской внешней культурной политике в рассматриваемый нами период. Из всего этого многообразия выделим кино, которое стало занимать важнейшее место во внешней культурной политике и культурном сотрудничестве обоих государств.

Германский киноэкспорт в США в конце 20-х гг. заметно активизировался. Согласно данным Торговой палаты СССР, в 1929 г. в США было импортировано 145 игровых фильмов из 22 стран (для сравнения: в 1928 году – 95 из 15 государств). Германия из их общего числа явно шла впереди, о чем свидетельствуют следующие данные [40]:

Импорт игровых и других фильмов в США

Страны	1929 год	1928 год
Германия	46	83
Англия	28	37
Франция	19	31
Италия	4	6
Австралия	3	0
Новая Зеландия	3	0
Австрия	2	2
Индия	2	1
Турция	2	0
Канада	0	2

Обратив внимание на то, что несмотря на жесткие ограничительные меры со стороны США, Германия, сократив свой киноэкспорт в Северную Америку, как и в другие государства, сумела сохранить лидерство на американском кинорынке, укрепляя его далее. 15 июня 1931 г. информационный бюллетень «Межрабпом-фильма» сообщал: «Американский газетный магнат Герст сдал в аренду Германскому Акционерному Обществу «УФА» свое помещение Космополитэн-театр на 1. 200 мест... В этом театре

преимущественно будут демонстрироваться фильмы на немецком языке. Общество «УФА» предполагает открыть свои кинотеатры в Чикаго, Мильвоке, ст. Луиз и Цинцинатти» (перепечатка из «Лихтбилдбюне» от 13 и 18. У. 31 г.) [40, Д. 269. Л. 63].

Что касается ввоза американских фильмов в Германию, то их импорт по сравнению с 1929 г. в 1930 г. более чем удвоился, а более общая картина выглядела следующим образом [40, Д. 266. Л. 35-35 об.]:

Экспорт фильмов из США:

В Англию	23. 677. 037 фунтов фильм стоимостью 1. 098. 434 долларов	
Францию	13. 445. 037	311. 466
Австралию	11. 916. 627	295. 967
Аргентину	8. 781. 479	249. 792
Канаду	8. 649. 511	352. 511
Германию	7. 875. 256	216. 139

С осени 1930 г. США стали еще более настойчиво искать пути активизации киноэкспорта в Западную Европу, где Германии и ее кинорынку отводилось немаловажное значение [40, Л. 34 об.].

Литература

1. *Düwell K.* Deutschlands auswärtige Kulturpolitik. 1918-1932. Grundlinien und Dokumente. Köln-Wien, 1976. S. 180-181.
2. *Düwell K.* Der Einfluß des deutschen technischen Schul- und Hochschulwesens auf Ausland (1870-1930) // *Interne Faktoren auswärtiger Kulturpolitik im 19. und 20. Jahrhundert.* Stuttgart, 1981. Bd. 16. Teil 1. S. 253.
3. *Künstler-Almanach 1932.* Das Handbuch für Bühne, Konzert, Film und Funk. Berlin, 1932. S. 19-130.
4. *Die Kunst.* Monatshefte. 1925. Nr. 1. S. 13-14; Nr. 2. S. 10.
5. *Kunst und Künstler.* 1926. Nr. 7. S. 295-296.
6. *Düwell K.* Deutschlands auswärtige Kulturpolitik. S. 185-186.
7. *Siehe: Bonoly F., Abelein M.* Deutschland und Frankreich, Geschichte einer wechselvollen Beziehungen. Düsseldorf und Wien, 1973. S. 54-55.
8. *Deutschland und Frankreich.* Ihre Wirtschaft und ihre Politik. Neue Folge, 1925. S. 168-170.
9. *Abendland.* Deutsche Monatshefte für europäische Kultur, Politik und Wirtschaft. Köln-Berlin- Wien, 1927.
10. *Minerva-Zeitschrift.* Nachrichten für die gelehrnte Welt. Berlin, 1927. Nr. 11-12. S. 278-282.
11. *Akten zur deutschen auswärtigen Politik.* 1918-1945. Serie B. 1925-1933. Bd. 1.1. Göttingen, 1974. S. 35-37.
12. НА РБ. Ф. 246. Оп. 1. Д. 269. Л. 165 об.

13. *Das Deutschtum im Ausland*. Berlin, 1925. – 168 S.
14. *Boelitz O.* Das Grenz- und Auslandsdeutschtum. Seine Geschichte und seine Bedeutung. München und Berlin, 1930. S. 3.
15. *Der deutsche Gedanke*. Zeitschrift für auswärtige Politik, Wirtschaft und Auslandsdeutschtum. Berlin, 1925. Nr. 19. S. 783.
16. ЦХИДК РФ. Ф. 1357. Оп. 3. Д. 150. Л. 32 об.
17. *Akten zur deutsche auswärtigen Politik*. 1918-1945. Serie B. 1925-1933. Bd. 5. S. 87.
18. НА РБ. Ф. 246. Оп. 1. Д. 269. Л. 101 об.
19. *Schreiber G.* Deutschland und Österreich. Deutsche Begegnungen mit Österreichs Wissenschaft und Kultur. Köln-Graz, 1956. S. 103.
20. *Die andere Achse. Italienische Resistenza und geistiges Deutschland*. Berichte. Hamburg, 1964. S. 7-60; Deutsche Buch auf zweiten internationalen Buchmesse in Florenz 1925. Leipzig, 1925. – 187S.; Michaelis H. Deutsche Kunst im Ausland // Süddeutsche Monatshefte. 28. Jg. München, 1931. H. 4. S. 252-256.
21. *Akten zur deutschen auswärtigen Politik*. 1918-1945. Serie B. 1925-1933. Göttingen, 1974-1983. Bd. 8. S. 184.
22. ЦХИДК РФ. Ф. 1355. Оп. 2. Д. 1. Л. 246.
23. *Minerva-Zeitschrift*. Nachrichten für die gelehrte Welt. Berlin, 1926. Nr. 4. S. 73.
24. *Deutsche Arbeit*. Grenzlandzeitschrift. 1928. Nr. 8-9. S. 246.
25. *Minerva-Zeitschrift*. Nachrichten für die gelehrte Welt. Berlin, 1925. Nr. 3. S. 93.
26. *Abendland*. Deutsche Monatshefte für europäische Kultur, Politik und Wirtschaft. Köln-Berlin-Wien, 1926. Nr. 11. S. 339.
27. *Beck Fr.* Ausländerstudium im Ausland und in Deutschland. // Süddeutsche Monatshefte. 28. Jg. München, 1931. H. 4. S. 249.
28. *Akten zur deutschen auswärtigen Politik*. 1918-1945. Serie B. 1925-1933. Göttingen, 1974-1983. Bd. 3. S. 423.
29. *Abendland*. Deutsche Monatshefte für europäische Kultur, Politik und Wirtschaft. Köln-Berlin-Wien, 1926. Nr. 10. S. 317-319.
30. *Mannhart H.* Auslandsdeutschtum // Politisches Handwörterbuch. Leipzig, 1923. Bd. 1. S. 127.
31. *Boelitz O.* Op. cit. S. 174.
32. *Deutsche Arbeit*. Grenzlandzeitschrift. 1928. Nr. 10. S. 276.
33. *Akten zur deutschen auswärtigen Politik* 1918-1945. Serie B. 1925-1933. Göttingen, 1974-1983. Bd. 15. S. 38-39.
34. *Wengraf P.* Amerika, Europa, Russland. Wein/ Leipzig, 1925. – 63 S.
35. *Rorbach P.* Amerika und wir. Reisebetrachtungen. Berlin, 1926. S. 133-142.
36. *Abendland*. Deutsche Monatshefte für europäische Kultur, Politik und Wirtschaft. Köln-Berlin-Wien, 1926. Nr. 1. S. 30.
37. *Deutsche-amerikanische historische Gesellschaft von Illinois*. Jg. 1920-1921. Chicago, 1922. S. 480-481.
38. Beck Fr. Jp. cit. S. 249.
39. ЦХИДК РФ. Ф. 1458. Оп. 23. Д. 13. Л. 96
40. НА РБ. Ф. 246. Оп. 1. Д. 238. Л. 82.

УДК 37(09)(476.5) «17/18»

Развитие образования в Витебске в конце XVIII–30-х XIX столетия

Ю.А. Русецкий

В 1772 г. – году вхождения Витебска в состав Российской империи в городе светских учебных заведений не было. Школьная практика была сосредоточена в руках монашеских – католических и униатских орденов. По сути здесь отсутствовало централизованное руководство образованием, каждое учебное заведение жило по своим правилам, не было стабильных источников финансирования, не отвечали потребностям горожан учебные программы.

Царское правительство, занимавшее в конце XVIII – начале XIX стст. политику лавирования и уступок местному польскому и «ополяченному» дворянству, почти не вмешивалось во внутреннее устройство иезуитских учебных заведений. Оно требовало лишь внести в них тот «способ обучения», который был принят в народных училищах России по Уставу 1786 года. Выдвигалось фактически только одно требование – чтобы в курсе обучения присутствовали русский язык, русская литература и география. В подобных условиях учебные заведения иезуитских орденов, как отмечает С.А. Кузнецова, выполняли на присоединенных к России белорусских землях особую, антистрессовую роль в жизни местного общества, роль определенного гаранта стабильности в культурном развитии [1], обеспечивая традиционное воспитание послушного католика и хорошего шляхтича.

Пора уверенности в единственно правильной системе иезуитского образования была поколеблена вскоре после вхождения белорусских земель в состав России. Уже при Екатерине II началось создание светских учебных заведений. Продолжалось это начинание и в ходе проведения масштабной реформы образования в начале царствования Александра I (1804). И это вполне понятно. Новая власть не могла следовать иезуитскому воспитанию, основанием которого «был самый иступленный религиозный фанатизм, безусловная преданность панской власти, интолеранция (нетерпимость других исповеданий) и пропаганда, то есть распространение католицизма» [2]. Она считала необходимым унифицировать разные системы образования, установив последовательность учебных планов по схеме «приходское училище – поветовое училище – гимназия», подчинив ее государственному контролю и государственным интересам, а главным образом, воспитывать для державы высокообразованную элиту, способную реализовать на местах имперскую государственную политику.

Первое светское учебное заведение в Витебске – главное народное училище (четырёхклассное, с 5-летним сроком обучения) будет открыто по ходатайству белорусского генерал-губернатора П. Пасека 29 января (9 февраля) 1794 года. В начальный период его существования здесь обучалось всего 27 человек. Однако начало было поло-

жено и местные власти проявили должный интерес к работе училища. С одной стороны, необходимость внимания и помощи в работе народного училища предписывалась руководством центральных властей, с другой, диктовалась местными условиями. В Витебск, как губернский город, было направлено значительное количество государственных чиновников, здесь дислоцировалось несколько армейских подразделений, а значит были и дети, учить которых надлежало в государственном учебном заведении. Нельзя обойти вниманием и тот факт, что в Витебском народном училище могли учиться представители всех сословий, к тому же здесь велось совместное обучение мальчиков и девочек. Уже в начале XIX ст. здесь училось 111 человек, среди которых были сыновья и дочери полковников, майоров, поручиков, коллежских регистраторов, канцеляристов, купцов, почтальонов и солдат [3]. По числу обучающихся народное училище было первым среди других учебных заведений.

В 1803 г. для него будет построено новое здание по ул. Успенской, рядом с одноименным собором (ныне улица комиссара Крылова), на должность директора училища будет приглашен выпускник Петербургской учительской семинарии К.А. Канаровский-Сахович (он же будет преподавать историю и географию). По его представлению для работы в Витебске были приглашены в качестве преподавателей математики и физики, естественной истории, технологии и химии доктора философии Виленского университета В.Ю. Стычинский и К.Н. Крассовский, латинского языка и польской словесности – доктор философии Краковского университета М.Ф. Свинецкий. Философию, изящные науки и политическую экономию преподавал выпускник Петербургского педагогического института И.А. Кульмацкий. Среди приехавших на работу в Витебск были известные в то время педагоги – Г.И. Шретер (французский язык), О.О. Заммер (немецкий язык). П.Л. Савич-Канивецкий (история, география и статистика) и др.

По свидетельству А.П. Сапунова, в первые годы существования учебного заведения в Витебске, в нем преподавались физика и математика (алгебра, геометрия и тригонометрия), история с мифологией и древностями, философия, логика химия, всеобщая грамматика, психология и нравоучительская философия, изящные науки (эстетика и риторика), статистика, политэкономия, право естественное и право народное, естественная история с «использованием оной к основаниям сельского и лесного хозяйства», польский, латинский, немецкий и французский языки [4].

В поисках опоры среди местной ополченной элиты правительство Александра I, в ходе реформы 1804 года, разрешило вести преподавание всех учебных дисциплин в школах и гимназиях Виленского учебного округа на польском языке, что не только усиливало полонизацию белорусских земель, но и самым негативным образом сказывалось на формировании национальной культуры, складывании и развитии белорусскоязычия. И только в связи с выявлением тайных антиправительственных обществ в учебных заведениях (1823 г.) будет введено учение русского языка и литературы, в 1836 г., – будет прекращено изучение польского языка.

Отметим и тот факт, что в 1820 и 1823 гг. из учебных планов гимназии исключены так называемые «вольнодумные науки», в частности право естественное и народное, философия, политэкономия. Можно сделать вывод, что руководство гимназическим образованием, следуя в русле государственной образовательной политики, игно-

рировало реальные потребности белорусского общества, находившегося на пороге промышленного переворота, захватившего общероссийское пространство.

Гимназический курс не был постоянным – в него неоднократно вносились изменения: в 1808-1828 гг. он был четырехлетним, в 1828-1864 гг. – семилетним, с 1864 г. – восьмилетним. Нельзя не отметить тот факт, что с первых дней существования при Витебской мужской гимназии работали церковные – двухклассное с двухлетним сроком обучения уездное и одноклассное, с одним годом обучения приходское училища. До середины XIX ст. все учебные заведения – гимназия, уездное и приходское училища размещались в одном здании.

Первоначально вместе с лицами мужского училились лица женского пола. С 1826 г. существовали отдельные мужские и женские учебные заведения.

Если преподавательский корпус гимназии формировался, главным образом, из преподавателей и выпускников Санкт-Петербургского, Виленского и Московского университетов, то среди учителей училищ были представители дворянского и купеческого сословий, окончившие в свое время Киевскую духовную семинарию и школу Московской Сергиевской лавры, а также лица, назначенные Приказом общественного призрения из бывшего Полоцкого главного народного училища. Появление среди преподавателей выходцев из местных обедневших дворянских семей и небогатого купечества свидетельствует об объединении этих слоев и поиске их представителями работы даже в таком малообеспеченном социальном институте, как система образования. Было и другое, немаловажное обстоятельство, а именно – «указание правительства гражданским губернаторам» выписывать из духовных семинарий своего наместничества способных людей и допускать их к учительской должности после надлежащей подготовки». Думается, что подобным образом решалась главная идеологическая задача, создаваемой на белорусских землях царской системы образования – как можно теснее связать ее с православной церковью и посредством такой связи формировать у учащихся верноподданнические чувства и безоговорочное подчинение новым властям.

Небезынтересно отметить и то обстоятельство, что немногим более первых 40 лет учеба в Витебской мужской гимназии была бесплатной. Однако подобное положение не всеми гимназистами воспринималась как мера их социальной поддержки. «Уверение, что за учение... не требуют никакой платы, возрождает некую пагубную беспечность в родителях, особливо в низшем классе и в рассуждении прилежного хождения детей... и их успехов», – такая запись была сделана в одном из гимназических отчетов. Поэтому было принято решение о введении с января 1839 г. платы за обучение в размере 15 рублей. Впоследствии стоимость менялась. Однако и Совет гимназии (с 1861 г.) имел право освобождать учащихся от оплаты за обучение в случае сложного материального состояния их родителей.

Директор гимназии К.А. Каваровский-Сахович, будучи человеком прогрессивных взглядов, постоянно ощущал противодействие витебского гражданского губернатора, а посему часто обращался с просьбами и предложениями в Министерство народного просвещения. В одном из писем в С-Петербург он сделал многозначительную приписку: «Осмеливаюсь просить перед местным начальством имени моего не упоминать, ибо без того считают меня школьным радетелем» [5].

Несмотря на слабую поддержку местных властей К.А. Канаровский-Сахович будет активно работать над совершенствованием принципов и содержания образования, противостоять проидам католической церкви, заботиться о повышении авторитета и роли народного учителя. К примеру, витебский директор выступил с осуждением тех статей «Устава учебных учреждений, подведомственным университетам» 1804 года, которые запрещали совместное обучение лиц мужского и женского пола, с озабоченностью писал о нищенском положении учителя (почти таком как и 200 лет спустя), постоянно и настойчиво (хотя и безуспешно) добивался расширения начального образования в г. Витебске и Витебской губернии, был сторонником развития женского образования. Именно, благодаря его настоятельным предложениям, в 1810 г. было открыто первое в Белоруссии светское женское училище. И именно его усилиями было спасено гимназическое имущество, архив и библиотека, вывезенные при наступлении Наполеона в 1812 г. сначала в г. Невель, а затем в г. Великие Луки.

Правда, некоторые белорусские исследователи (см. «Историю Белорусской ССР». Т. 1. С. 514) однозначно упрекают К.А. Канаровского-Саховича в проведении русофильской политики. При этом ссылаются на следующую выдержку из одного из писем в адрес Министерства народного просвещения: «полякам нужен российский язык», а россияне должны дорожить польским языком.

При этом забывается главный исследовательский принцип, что о действиях личности в истории судят не о том, что они должны были бы сделать (часто, по нашему сегодняшнему разумению), а что конкретно (выделено мной – Ю.Р.) сделали в конкретных исторических условиях. При таком подходе сам упрек в адрес витебского директора о его недостаточной активности по пропаганде и внедрению в учебный процесс белорусского языка выглядит, по меньшей мере, некорректным.

Умелая организаторская работа по обеспечению учебного процесса, давала положительные итоги. Построенное здание было оборудовано мебелью, в нем открыли библиотеку, имелось жилье для приглашенных преподавателей. Сопшемся на отчет одного из петербургских чиновников, датированный 1808 г.: «Витебский училищный дом, недавно построенный, двухэтажный. Верхний этаж занят четырьмя классами, как редко, (выделено мной – Ю.Р.). Зал фигуры круглой. При зале по обеим сторонам находятся отличные комнаты неправильной фигуры; в одной из них размещается училищная библиотека, а в другой сложены книги для продажи ученикам. Остальное составляет длинный коридор.

Внизу, при входе с улицы, налево квартира учителя немецкого языка, а направо кладовая директора. И далее: «Большая часть учащихся Витебского училища показали поистине замечательные и похвальные успехи, которые не могут иначе названы, как только плодом усерднейших стараний и трудов учительских, соединенных и научными познаниями и способностью; даже посредственных учеников не оказалось ... Самые уроки в редком порядке».

Впоследствии, в 1879 г. для гимназии будет построено новое здание, на месте древнего Верхнего замка в котором она действовала до 1918 г.

В своем исследовании мы преднамеренно отводим главное место анализу роли Витебской Александровской мужской гимназии в культурном развитии города, имея в

виду следующие объективные характеристики, в значительной степени определяющие ее деятельность:

во-первых, коллектив гимназии на протяжении более 100 лет (до открытия в 1910 г. Витебского учительского института) играла главную роль в распространении образованности и формировании системы образования и культуры в Подвинско-Приднепровском регионе;

во-вторых, коллектив гимназии активно влиял на поиск и развитие новых форм образования (уездное и приходское училища, семинария приходских учителей, землемерно-таксаторские классы и т.д.), позволявших использовать педагогический потенциал преподавательского коллектива для формирования в Витебске и губернии культурно-интеллектуального потенциала;

в-третьих, гимназия на протяжении всего времени существования была местом концентрации интеллектуального потенциала Витебска, способствовала привлечению в Придвинье известных в России деятелей науки, культуры и образования. В разные годы здесь работали историк, археолог и языковед И.И. Григорович, поэт Р.И. Шепелевич, известный русский и белорусский фольклорист П.В. Шейн, знаменитый белорусский этнограф и фольклорист Н.Я. Никифоровский, известный русский художник И.П. Трутнев, известный белорусский краевед и археолог А.П. Салунов и другие. Именно вокруг них в разные годы складывались культурно-просветительные сообщества, объединения и т.д.;

в-четвертых, в гимназии впервые в истории образования Витебщины была использована интернатная система для обеспечения бесплатными квартирами иногородних учеников (витебский интернат в истории образования Беларуси известен, как конвикт Гильзена-Шадурских), для проживания которых (от 10 до 40) в конце 30-х годов XIX ст. было выделено отдельное здание специально для этих целей отремонтированное и реконструированное;

в-пятых, гимназия в Витебске в 30-40 годах XIX ст. была единственным в Витебске заведением, в котором для изучения учениками русского языка активно применялись такие позаурочные формы, как публичные литературные чтения лучших сочинений гимназистов (с участием учителей, учащихся и родителей), проводимые не реже одного раза в месяц и читательские и литературные беседы для «усиления успехов в русской словесности и побуждения по сему предмету соревнования между учениками VI-VII классов», два раза в месяц, в течение полутора часов обсуждались произведения учащихся, с критическим анализом достоинств и недостатков¹. При проведении таких мероприятий в качестве пособий по словесности использовались учебники и хрестоматии виленских педагогов, в частности, книга профессора И.И. Лобойко «Собрание российских стихотворений в пользу юношества, воспитанного в учебном округе Виленского университета». О том, что такая работа была постоянной свидетельствуют и более поздние материалы. В 1898 г. в российском журнале «Наблюдатель» напечатан автобиографический роман «Давшие года», в котором его автор С.С. Окрейц вспоминал о преподавателе Витебской гимназии Коновалове, знакомившего учеников гимназии с

¹ В конце 50-х годов XI литературные беседы уступят место литературным чтениям, в которых учителя и старшие гимназисты читали лучшие произведения русских писателей и поэтов (Жуковского, Пушкина, Лермонтова, Кольцова, Языкова и др.).

произведениями. А.И. Герцена к Н.П. Огарева [6]. Именно через изучение русского языка и русской литературы в условиях 20-40-х годов XIX ст. учащиеся приобщались к непреходящим художественно-эстетическим ценностям славянского искусства, постигали общность истоков славянской художественной культуры, специфичность ее существования в условиях разных политических систем.

Руководство учебного заведения постоянно заботилось о пополнении за счет русских книг своих библиотечных фондов. В 1830 г. для Витебской (и Могилевской) гимназии у петербургского книгопродавца И. Глазунова была выписана 61 книга 53 наименований. Среди них сочинения Г.Р. Державина, М.М. Хераскова, В.В. Капниста, А.П. Сумарокова, А.Д. Кантемира, И.И. Дмитриева, А.А. Шаховского, Д.И. Шаховского, Д.И. Фонвизина, А.С. Пушкина [7]. Для Витебской гимназий пожертвовали книги Н.П. Румянцева и О.И. Сенковский [7, л. 30-31].

Однако читательский спрос значительно опережал рост библиотечных фондов. В 1832 г. управляющий витебской дирекцией училищ отмечал: «Ученики здешней гимназии, не имея средств доставать хорошие книги для чтения, пользуются первыми попавшимися им в руки» [7, оп. 2, д. 18, л. 1];

в-шестых; гимназия стала первопроходцем в развитии библиотечного дела в Витебске. Именно в народном училище в 1794 г. была создана первая в городе учебная библиотека, которая в гимназии выросла в два подразделения – фундаментальное и ученическое, постоянно увеличивающиеся книжные библиотечные фонды. К примеру, с 1819 по 1850 г они выросли более, чем в 10 раз. Постоянно росло количество получаемых библиотекой периодических изданий. Нельзя оставить без внимания и тот факт, что после закрытия Полоцкой иезуитской коллегии, часть книг из ее библиотеки была передана в Витебскую гимназию. По примеру организации библиотечного дела в гимназии братья Семен и Артем Вериги-Доревские открыли городскую общую приятельскую библиотеку в начале 40-х годов XIX ст.;

в-седьмых, значимость гимназии в развитии русской и белорусской культур определяется тем конкретным вкладом в первоначальную подготовку многих известных людей, внесших значительный вклад в развитии восточнославянской науки и культуры. В 30-е годы XIX – 10-е годы XX столетия в гимназии обучались выдающийся организатор библиотечного дела в России В.И. Соболевский, русский языковед, переводчик и педагог, составитель первого в России «Санскритно-русского словаря» (1854) и первый переводчик на русский язык «Еврейской грамматики» Гезенкуса (1874) К.Л. Коссович, белорусский и польский писатель и поэт Г.Ф. Марцинкевич, русский журналист и литературный критик С.С. Дудышкин, литератор, автор знаменитой белорусской поэмы «Тарас на Парнасе» К.В. Веронин, один из основоположников электрофизиологического направления в российской физиологии Б-В.Ф. Вериги, российский и советский государственные деятели А.Ф. Кублицкий-Пиоттух и И.А. Теодорович, выдающийся русский философ Н.О. Лосский и др.;

в-восьмых, анализ состава витебских гимназистов по социальному составу и вероисповеданию за время существования гимназии (1808-1918) позволяет сделать объективный вывод о предпочтениях царских властей (классовых и религиозных) в деле организации образования в присоединенных белорусских территориях и реалиях проводимой обра-

звательной политики. Уже само создание народного училища в городе Витебске подчеркивало сословность в образовании. Основная масса народа, т.е. подавляющее число крестьянского сословия не могла учить в них своих детей уже по этой причине, не говоря о других. Первые выходцы из крестьян появятся в качестве учеников гимназии только в 1861 г., после отмены крепостного права. Среди учеников гимназии в первые двадцать лет ее существования дети дворян и чиновников составляли преобладающее большинство – 70 человек из 100 (70%), а дети мещан лишь 17% [8]. Уставом 1828 г. ограничение сословий в гимназических учебных заведениях было закреплено, о чем свидетельствует состав учащихся Витебской гимназии. В 1831-1848 г.г. дети дворян и чиновников составляли уже 84% [8].

Что касается религиозных предпочтений, то здесь картина рисуется следующим образом. В 1823 г. дети католиков и униатов составляют 68%, в 1833 г. – 75%, в 1839 г. – 84%; дети православных, соответственно, 23,25 и 16%. И только в 1870-х годах учащиеся, исповедующие веру православную, станут преобладать над представителями других конфессий. С этого же времени наблюдается значительный рост детей из семей иудейского вероисповедования – на уровне 15% [8].

Наконец, в-девятых, Витебская гимназия была первым и единственным учебным заведением, где гимназический дух не препятствовал формированию свободомыслия, неприятия царизма и национального угнетения. Здесь учились известный декабрист И.И. Горбачевский – один из тех, кому поручалось убийство царской семьи, белорусский и польский поэт А. Рыпинский (за участие в восстании 1831 г. вынужден был эмигрировать за границу, где прожил до амнистии Александром II в 1859 г.), польский писатель Я. Ходько-Борейко, высланный за участие в восстании 1831 г. на сибирскую каторгу, белорусский и польский поэт и революционный деятель Т. Лада-Заблоцкий (осужден на военную службу на Кавказе), этнограф и мемуарист М. Маркс (был осужден по делу Д. Каракозова и выслан на жительство в Сибирь), языковед, переводчик и педагог К.А. Коссович, входивший в тайное общество Московского университета, а также те 17 учеников, которые участвовали в «волнениях» во время восстания 1863-1864 годов.

Новым явлением в культурной жизни Витебска 30-х годов XIX ст. стало создание при Витебской гимназии семинарии приходских учителей, которая по решению руководства Белорусского учебного округа была открыта в 1834 г. Для обучения учительской специальности ежегодно принимались до 30 человек. Оплату их учебы осуществляли местные городские власти. Срок обучения был установлен в 4 года. Истинных причин закрытия семинарии не установлено. Известно лишь, что после 5 лет работы и выпуска 68 учителей для приходских училищ, в 1839 г. семинария была закрыта.

Учреждение царским правительством на белорусских землях казенных учебных заведений заметно активизировало деятельность духовных орденов. Пользуясь ситуацией, они продолжали открывать учебные заведения в монастырях или преобразовать в гимназии уже существовавшие учебные заведения. Если в 1772 г. в Витебске действовали лишь иезуитский коллегиум и пиарское [9], то уже к началу 30-х годов XIX ст. в систему духовного образования входили учебные заведения базилианского, тринитарского орденов и ордена мариевиток. К примеру, в 1799 г. на базе ликвидированного трехлетнего училища пиаров было организовано четырехклассное, в начале XIX ст. открыта базилианская школа, в 1831 г. открыто женское училище мариевиток (закрыто в

1837 г. «за вредное вмешательство ордена в воспитание»). В 1813 г. пиарское училище преобразовано в гимназию, а в 1837 г. – в Витебское дворянское училище. Здесь уместно отметить следующий факт, свидетельствующий о дальновидности и тонкости действий руководства монашеских орденов. Несмотря на все реорганизация и изменения, следовавшие в иезуитских учебных заведениях г. Витебска, их руководители неизменно выполняли предписания Министерства народного просвещения об изучении географии Российской, русского языка и литературы, что вызывало у местных царских чиновников чувство лояльности и преданности иезуитов господствующей власти (хотя в государственной гимназии изучение русского языка было введено лишь в 1823 г.).

В нашу задачу не входит полное и всестороннее изучение деятельности духовных учебных заведений, тем более, что история образования на белорусских землях уже получила достаточно глубокое изучение [10-13]. На отдельных примерах из учебной деятельности иезуитского коллегия и пиарского училища лишь подчеркнем уровень их организации и роль в формировании культурно-образовательного пространства г. Витебска и Витебской губернии.

Старейшим в Витебске был иезуитский коллегия, открытый в середине XVII века. К началу исследуемого периода – это было шестиклассное учебное заведение (в отличие от семиклассного в Полоцке и четырехклассных в поветовых городах) с жестко регламентированными правилами обучения и поведения учащихся – в течение суток на занятия и подготовку к ним отводилось около 10 часов. Ученики не имели права иметь при себе деньги, самостоятельно выходить в город, читать книги и писать письма родителям без разрешения учителей.

Обучение начиналось с освоения начал латинского языка, Священной истории, географии и арифметики. Для тех, кто усваивал эти предметы и переходил на следующую ступень обязательными были логика, метафизика, физика, химия, астрономия, механика, русский, французский, немецкий языки. Начала российской географии и истории изучались по учебникам для российских народных школ. Классы назывались, соответственно, «инфима», «грамматика», «синтаксис», «поэзия», «риторика» и «философия». Ежегодно, в конце июля проводились экзамены, осуществлялся перевод в следующий класс, определялись лучшие ученики.

Более детальное, м.б. даже фотографическое отражение состояния дел в коллегии в начале XIX века, дает отчет академика В.М. Севергина, посетившего г. Витебск в августе 1803 г.:²

«... 1. Училище находится в монастыре, построенном в 1644 году. Комнаты для классов в монастыре приличные, и иезуиты отстраивают новое просторнейшее здание в пользу училища.

2. Особенных из фундуша пансионеров нет, а есть конвикты на том основании, как и в Полоцке и при всех иных иезуитских училищах, и ученики платят по сто рублей серебром. Конвиктов было семь.

² В.М. Северин проверял работу народных училищ Витебской и Могилевской областей по поручению попечителя Санкт-Петербургского учебного округа Н.Н. Новосельцева в свете предлагаемого проведения правительства Александра I реформы народного образования.

3 Разделение классов, способы оборудования, проведение экзаменов, каникулы, время открытия училища и само открытие, также и используемые книги те же самые, что и в Полоцке и при всех иных училищах.

4. Сословие (учителей) – с ниже отмеченных: рек гор Иван Ластовский, префект – Равминтис-Бржозовский, профессор философии – Норбертус Корсак, профессор риторики и поэзии – Маурициус Полонский, профессор грамматики и синтаксиса – Тедуш Мошевский, профессор низшего класса – Рафаил Маркианович.

5. Обучение велось по следующим предметам: 1 – в катехизисе, 2 – в грамматике, 3 – в истории гражданской и натуральной, 4 – в астрономии и политической географии, 5 – в поэзии и риторике, 6 – в арифметике и геометрии, 7 – в логике, метафизике и физике, 8 – в языках латинском, российском, французском и немецком.

6. Библиотека небольшая и разнообразная, духовные, исторические и иные книги есть, но она принадлежит собственно монастырю, есть типография, также некоторые математические и физические, также атласы, но они принадлежат монастырю, а разрешаются пользоваться ими ученикам в случае необходимости» [3, л. 37-38].

В.М. Севергин установил, что в иезуитском коллегииуме в 1803 г. училось 78 человек, что было значительно больше, чем в государственном народном училище. Больше, чем в народном училище число учеников – 68 было и в другом иезуитском учебном заведении – Витебском пиарском училище. И в первом, и во втором учебном заведении почти все ученики были римскими католиками или униатами, православных учеников не было.

Неплохая материальная база иезуитских учебных заведений, высокопрофессиональные преподавательские кадры, высокая организация учебного процесса и его обеспечение учебной литературой, наконец, конфессиональный состав учащихся не могли оставить равнодушным и безучастным прогрессивного по своим взглядам российского академика В.М. Севергина. Он понял всю неоднозначность сложившейся в Витебске (и Могилеве, который он также инспектировал в 1803 г.) в екатерининскую эпоху образовательной системы, в которой противоречиво переплелись традиционное в польском и новое в российском (белорусском) обучении. Если иезуитские учебные заведения ориентировались на приоритеты католическо-шляхетского воспитания, то новые народные училища стремились подготовить для государства законопослушных граждан и носителей имперской, российской культуры.

В.М. Севергин пришел к единственно правильному выводу о необходимости изменения структуры учебных заведений в Витебске (и других белорусских городах), повышении роли государственного начала в распространении светской грамотности, а следовательно, о необходимости создания более высокого по уровню организации обучения учебного заведения, чем Витебское народное училище, хотя последнее и получало при ревизиях высокие оценки своей работы. Речь могла идти о создании такого учебного заведения, которое могло бы конкурировать с иезуитскими учебными заведениями в подготовке людей образованных и воспитанных для обеспечения работы, прежде всего, новых государственных структур губернского управления. По возвращению из Витебска В.М. Севергин внес предложения руководителю Петербургского учебного округа Н.Н. Новосильцеву о преобразовании Витебского народного училища в Витебскую мужскую гимназию с высшими и низшими гимназическими классами. Такое решение было принято и в сентябре 1808 г. Ви-

тебское народное училище преобразовано в Витебскую мужскую гимназию (торжественное открытие гимназии состоялось через год – 15(27) сентября 1809 г.). При этом два класса училища, как и предполагалось, были, превращены в два низших гимназических класса. Прием, в гимназию проводился из числа выпускников уездного училища и без экзаменов.

Однако еще почти 30 лет понадобится для того, чтобы Витебская Александровская гимназия стала ведущей среди учебных заведений города. Ибо в 20-е, и в 30-е годы будут продолжать работу базилианская гимназия первого разряда, созданная на базе Витебского иезуитского коллегиума и два пансиона ордена мариовиток, т.е. явление, которое российские власти определили, как «склонность белорусской шляхты к монашескому воспитанию» будет жить и развиваться. По данным генеральной ревизии учебных заведений Витебской и Могилевской губерний, проведенной в 1826 году, накануне создания Белорусского учебного округа (через более чем 20 лет после ревизии В.М. Севергина) бывший иезуитский коллегиум насчитывал 145 учеников, в то время как губернская гимназия только 38 [14]. В пансионе сестер-мариовиток, основанном в 1769 г, обучалось 45 учениц, из них 25 пансионеров и 20 проходящих. Учитывая эти и другие факты, власти, вынуждены были констатировать, что склонность к шляхетско-монашескому воспитанию продолжает культивировать культурную обособленность белорусской шляхты. Такой политике в духовном образовании с воцарением на троне Николая I будет объявлена война. Правда, лишь в феврале 1837 г. последние женские пансионы при католических монастырях Витебска в т.ч. и пансион сестер-мариовиток будут уравнены в правах со светскими пансионатами и во всех отношениях подчинены Витебскому гражданскому, училищному начальству. К тому же из-за недостатка женских пансионатов именно при монастыре мариовиток было открыто четырехклассное женское училище (и это, несмотря на то, что власти знали о главной задаче ордена мариовиток – обращать детей в католицизм). И только в 1842 г., после получения известий об обращении в католичество малолетних православных девочек, власти закрыли учебные заведения мариовиток.

Говоря об образовании и воспитании, нельзя не отметить и такое направление деятельности городских властей, как внимание к проблемам безнадзорности через создание детского приюта. Идея создания такого благотворительного заведения: возникла у Е.А. Дьяковой, жены бывшего Витебского, Могилевского и Смоленского генерал-губернатора Дьякова. Магистрат выделил в здании упраздненного Тринитарского монастыря помещение, в котором содержалось от 15 до 20 девочек-сирот. Однако выделение государственных средств на содержание приюта не предусматривалось. А поэтому средства на содержание приюта приходилось изыскивать. И поступали они, как оказывается из трех источников – добровольных пожертвований граждан, средств, полученных за исполненные детьми заказы и денежных поступлений от розыгрыша в лотерею вещей, изготовленных самими детьми.

В декабре 1839 г. высочайшим повелением будет утвержден Комитет попечительства детских приютов, который предложит по примеру Витебска открыть такие заведения во всех губернских и крупных уездных городах. В середине 40-х годов количество детей обоего пола (будут созданы два отделения) возрастет до 50, а по ходатайству попечительницы приюта княгини С.П. Голицыной для приюта будет приобретено специальное здание – каменный дом витебского купца Менайлова. 10 малолетних сирот содержались в находящемся в ведомстве витебского приказа общественного призрения городской богадельни.

Подводя итог нашим рассуждениям, сделаем выводы: конец XVIII – 30-е годы XIX ст. в развитии образования в Витебске характеризуется непоследовательной и противоречивой политикой как центральных, так и местных властей. В условиях заигрывания царских чиновников с иезуитско-католическими орденами, пропольски настроенным местным дворянством крайне мало внимания уделялось развитию сети и материальной базы государственного образования и воспитания, практически не учитывались традиции белорусской культуры, национальные условия жизни на белорусских землях полностью игнорировались. В этих сложных условиях русскоязычное светское образование, окончательно сложившееся к началу 40-х годов XIX ст., несомненно сыграло положительную роль в формировании образованности граждан, распространению достижений славянской культуры и православия на белорусской земле, созданию определенной духовной среды, взрастившую впоследствии белорусскую национальную художественную культуру.

Л и т е р а т у р а

1. *Кузнецова С.* Витебскі езуіцкі калегіум на пачатку XIX стагоддзя (па матэрыялах рэвізіі В.М. Сявергіна) // Витебскі спытак, 1995, № 1. С. 34.
2. *Булгарин Ф.* Воспоминания // Неман, 1995, № 10/11. С. 189.
3. Рукописный отдел Вильнюсского университета Республики Литва, Ф. 2. Кс. 554, л. 45-48.
4. *Сапунов А.И.* Историческая записка 75-летия Витебской гимназии. Витебск, 1884.
5. *Пасэ У.С.* Бацькі і дзеці // Помнікі гісторыі і культуры Беларусі, 1970, № 4. С. 49.
6. Наблюдатель, 1898, № 10. С. 46-47.
7. НА РБ. Ф. 3157, оп. 1, д. 24, л. 3-4.
8. *Подлипский А.* Витебская Александровская гимназия. (1808-1918). Витебск, 1994. С. 6.
9. *Севергин В.М.* Продолжение записок путешествия по западным провинциям Российского государства. Спб., 1804. С. 133-135.
10. *Поссе В.С.* Просвещение в Белоруссии в конце XVIII – первой половине XIX века: Дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 – Минск, 1963.
11. *Нарысы гісторыі народнай асветы і педагагічнай думкі ў Беларусі.* Мн., 1968.
12. *Асвета і педагагічная думка ў Беларусі са старажытных часоў да 1917 года.* Мн., 1985.
13. *Гурецкий А.А.* Политика царизма в области образования в Белоруссии в конце XVIII – первой четверти XVI века (1772-1825): Дис. ... канд. ист. наук: 07-00-02 – Мн., 1998.
14. *Новоселов А.* Ревизия профессором Сенковским белорусских училищ в 1826 г. Материалы для истории народного просвещения в Северо-Западном крае // Журнал Министерства народного просвещения, 1812, № 4. С. 190-191.



УДК 332.012(476)

Теоретические основы создания и развития национальной экономики

И.Ю. Семенчукова

В основе государственной политики находится не собственно рыночная экономика как таковая, а ее национальная модель.

Термин «национальная экономика» представляется в двух ипостасях: им обозначают пространственно определенную и национально специфическую организацию экономической жизни и отрасль науки, изучающую эту реальность. Вторая исследует:

– экономический потенциал страны, его размещение, национальный рынок, место страны в мировой экономике;

– специфику форм проявления универсальных экономических причинно-следственных связей, таких, как рост производительности и снижение трудоемкости изделий; повышение доли сбережений по мере роста доходов; различное воздействие экспорта и импорта на экономический рост, степень государственного вмешательства в экономику (от почти свободного рыночного хозяйства до его полного огосударствления), создание национального экономического порядка;

– традиции и национальную психологию, ответственные за поведенческие реакции членов общества.

Это основополагающие составляющие, необходимые для возведения или перестройки национального здания – национальной экономической модели.

Многие исследователи полагают, что несущей конструкцией национальной модели являются традиции и менталитет, на них крепится общий формат – государственное регулирование, к ним приспособливается инструментарий экономической политики.

Формирование национальной экономики как специального направления отечественной науки началось во второй половине XIX – начале XX в. В России связь общей экономической теории с национальной спецификой первоначально принимала форму адаптирования, приспособления к российским условиям западного теоретического опыта, или попросту знакомства российского читателя с переводами. Известен, например, трехтомный труд А. Бутковского «Опыт о народном богатстве, или Начала политической экономии» (1847), представлявший собой переложение взглядов Ж.Б. Ся, догмы о трех факторах, созидающих стоимость.

Н.Г. Чернышевский (1828–1889) познакомил россиян с переводом работы англичанина Дж.Ст. Милля «Принципы политической экономии», являющейся наиболее последовательным изложением идей Смита-Рикардо. Николай Гаврилович ставил перед собой задачу соединения учения классиков с реалиями России, предлагая по ходу повествования свои дополнения к тексту.

Методология изучения национальной экономики, принятая в мировой науке, связана с именами немецких ученых исторической школы.

Почти 100 лет назад Густав Шмоллер (1838–1917) сформулировал генетический подход к изучению экономики. В числе факторов, определяющих хозяйственный облик страны, находятся социально-исторические, геополитические, национально-психологические, этнические и даже антропологические признаки. Шмоллер обратил внимание на экономическую психологию – подход, ставший позднее ключевым в исследовании рынка. Он высказывает и другую, звучащую не менее актуально, мысль: в экономической политике не может быть правил и решений, пригодных для всех стран и времен.

Экономистам знакомо имя еще одного энциклопедически образованного представителя исторической школы – Вернера Зомбарта (1863–1941). Он предложил типизацию экономических систем и периодизацию экономической истории, в основе которых заложены следующие постулаты: исходным является «жизнь духа», которая определяет национальный образ мыслей и активность тех интеллектуальных компонентов, которые отвечают за хозяйственную ориентацию; психология предпринимательства включает такие личностные особенности, как динамизм, склонность к риску, идейная свобода, и такое свойственное в первую очередь американцам качество, как способность после провала начать все с нуля.

Власть национальной специфики в экономической жизни велика, но в многообразии хозяйственных обычаев, традиций и конкретных форм просматриваются общие закономерности. Они являются предметом анализа общей экономической теории.

Задачей анализа экономики является определение ее состояния за прошедший период или в настоящее время с целью выработки прогнозов дальнейшего развития, обоснованных решений и мер по устранению нежелательных условий и факторов, преодолению неблагоприятных процессов и последствий. Это касается всех уровней: предприятия, фирмы; положения на рынке, экономики региона и национального хозяйства в целом. Для рыночной экономики такой подход наиболее обоснован и необходим: деятельность любого предпринимателя, частной, корпоративной фирмы, государственного предприятия, региональных и центральных институтов и органов управления может быть успешной при условии серьезного изучения и оценки экономической среды. Анализ экономики, понимаемый таким образом, предполагает использование набора различных методов и средств, основывается на определенных теоретических принципах и методологических подходах. Основные из них применимы на всех рассматриваемых уровнях: страна (регион) – рынок – фирма. Такая последовательность позволяет лучше увязать оценку деятельности на микроуровне с функционированием рыночных структур и инструментов, макроэкономическими (для региональной и национальной экономики) результатами, тем более что это вытекает из системы национальных счетов (СНС), предполагающей однородность и сквозное применение основных статистических показателей экономики и отдельных ее частей, секторов и предприятий.

Национальная (региональная) экономика представляет собой сложную совокупность взаимосвязанных сфер, отраслей и секторов народного хозяйства. Важнейшими ее характеристиками являются объемы производства и потребления товаров и услуг.

темпы развития и структура экономики в целом, отдельных секторов и отраслей хозяйства, регионов (территорий). Это, в свою очередь, зависит от имеющихся ресурсов, использования основных факторов производства, таких как труд, капитал, земля и ее богатства, предпринимательские и интеллектуальные способности, информация. Существенная и более или менее простая задача – поскольку здесь методы изучения и система оценок достаточно отработаны – анализ макроэкономических показателей производства товаров и услуг, что в национальном счетоводстве отражается в ряде обобщающих экономико-статистических показателей. Среди них прежде всего стоимостные объемы валового внутреннего (ВВП) и валового национального продукта (ВНП) за соответствующий период, а также продукция основных отраслей материального производства (промышленности и сельского хозяйства, строительства, транспорта), показатели сферы услуг, финансово-кредитной, бюджетной и денежной системы, экологической ситуации, внешнеэкономической деятельности и в итоге – социально-экономического положения, уровня жизни населения.

Макроэкономика – раздел экономической теории, помогающий выяснить, как функционирует экономическая система на уровне страны в целом. Она вычленяет, обобщает, а когда это возможно, измеряет массовые социально-экономические явления, которые в своей совокупности определяют процесс воспроизводства, его результаты и их изменение в рамках экономической системы в целом. Макроэкономическая система – это продукт взаимодействия трех основных уровней организации общественного производства – рабочего места, предприятия (фирмы), национального хозяйства. Все эти уровни представляют собой систему, в которой каждый элемент выполняет свои специфические функции.

Воспроизводство на уровне страны не есть простая сумма результатов хозяйственной деятельности отдельных предприятий. Производственная деятельность предприятий в ходе их взаимодействия дает новый результат, который является не только следствием, но и условием дальнейшего развития как каждого предприятия в отдельности, так и системы в целом.

На уровне государства выявляются закономерности социально-экономического развития, новые явления и тенденции, которые учитываются в хозяйственной деятельности всех его субъектов. На уровне фирм экономические закономерности практически реализуются.

Изучаемые на макроуровне экономические процессы объединяют в следующие категории. Это валовой общественный продукт, национальный доход, эффективность общественного производства, фонд накопления и др.

Субъектами макроэкономических процессов становятся не отдельные хозяйствующие субъекты (работник, предприниматель, управляющий и др.), а более широкие категории «действующих лиц»: трудовые ресурсы, самодеятельное население, безработные.

Цель макроэкономического анализа – выявление сложившейся ситуации в социально-экономическом развитии страны на основе использования показателей, объективно отражающих процесс воспроизводства.

Выяснение реальной ситуации с ресурсами, занятостью, динамикой развития

производства и его экономической эффективностью, доходами населения способствует определению экономического поведения каждого из хозяйствующих субъектов. Результаты экономической деятельности на уровне страны касаются каждого ее гражданина. Не только работающее, но и все население должно владеть экономическими знаниями, чтобы адекватно реагировать на изменения в социально-экономической ситуации в стране. Эта необходимость обоснована шведским экономистом Эклундом: если граждане страны будут экономически неграмотны, то принимать экономические решения будет небольшая группа людей, и хорошо, если они будут квалифицированными, а если нет, то расплачиваться придется каждому.

Важнейшими требованиями для достижения цели макроэкономического анализа являются:

- 1) наличие статистических данных, объективно отражающих статику и динамику основных макроэкономических процессов;
- 2) глобальный, исторический подход к анализу народного хозяйства страны;
- 3) признание пагубности вмешательства в экономику государства без объективной оценки потенциала экономической системы и без знания реально действующих экономических законов;
- 4) понимание того, что макроэкономическая теория создается на основе объективного исследования экономики конкретной страны и результаты этого частного исследования могут использоваться в практике других стран с большой осторожностью;
- 5) ориентация производства на рост доходов и потребления всего населения страны или, по мнению западных экономистов, на обеспечение социальной безопасности, что предполагает поддержание социально приемлемых различий в уровнях доходов разных групп населения страны.

Макроэкономический анализ был востребован почти одновременно в 30-е годы прошлого столетия в рыночной экономике западных стран и в формирующейся директивно-плановой модели хозяйствования СССР.

Великие социально-экономические потрясения 30-х годов XX века в Западной Европе и в США потребовали вмешательства государства в рыночную экономику. Во все усложняющихся взаимосвязях рыночный механизм автоматически больше не срабатывал.

Проблема сбалансированности спроса и предложения на рынках товаров, рабочей силы, денег и капиталов могла в большей или меньшей степени решаться лишь с помощью государственного экономического регулирования.

Впервые тенденция объективной необходимости государственного вмешательства в рыночную экономику была выявлена, обоснована и в определенной мере практически реализована Дж. Кейнсом. Таким образом, он положил начало новому направлению в политической экономии – теории государственного регулирования рыночной экономики.

Главный труд Кейнса, в котором впервые в систематизированном виде были изложены его теория и программа государственного регулирования рыночной экономики - «Общая теория занятости, процента и денег» (1936). Теория Кейнса нашла широкое распространение в западной экономической литературе и приобрела многочисленных сторонников в США, Англии и других странах (А. Хансен, Р. Харрод, Дж. Робинсон,

А. Лернер, Е. Домар и др.). Это направление в экономической теории получило название «кейнсианство» и оказало огромное влияние на выработку и реализацию государственной экономической политики многих стран.

Дж. Кейнс по праву называется основателем макроэкономического раздела в политической экономии, отражающего возрастающую роль государства в рыночной экономике. Кейнс предпринял попытку выявить важнейшие закономерности в развитии общественного производства страны, воздействуя на которые государство смогло бы устранять кризисные явления в экономике и поддерживать ее нормальное функционирование.

Цель своего макроэкономического анализа Кейнс определил так: «Нашей конечной целью может быть отбор таких переменных величин, которые поддаются сознательному контролю или управлению со стороны центральных властей в рамках той хозяйственной системы, в которой мы живем» [1].

Предмет исследования Кейнса – количественные функциональные взаимозависимости между такими народнохозяйственными показателями, как капиталовложения и национальный доход; потребление и сбережение; инвестиции и занятость; количество денег в обращении, уровень цен, зарплаты, прибыли и процента и т.п.

Кейнс стремился на основе анализа макроэкономических показателей прогнозировать экономическое развитие страны, для чего использовал такие категории, как ожидаемая прибыль, предельная эффективность капитала, ожидаемые изменения цен, стоимости денег, процента и другие, неизбежно носящие вероятностный характер.

Как и теоретики предельной полезности, Кейнс считал решающей фазой процесса воспроизводства обмен. В связи с этим в числе основных функций государственного регулирования является воздействие на спрос, позволяющее ослабить или даже предотвратить кризисные ситуации в рыночной экономике. Для Англии и США довоенного периода обмен в качестве главной сферы государственного регулирования имел практически важное значение. Теория Кейнса, таким образом, отражала объективные тенденции в развитии экономики.

Однако после второй мировой войны ситуация изменилась: вследствие научно-технической революции возросла роль государства в выработке научно-технической стратегии и механизма ее реализации, в финансировании фундаментальных исследований и развитии НИОКР, в развитии сферы социальных и деловых услуг и др.

Обобщение опыта развития Японии, новых индустриальных стран показывает, что роль государства в достижении успехов в социально-экономическом развитии в настоящее время значительно сложнее и многограннее, чем в довоенный период. Для достижения социально-экономического прогресса страны современное государство вмешивается не только в обмен, но и во все другие фазы воспроизводственного процесса и прежде всего в темпы, факторы и эффективность экономического роста.

Как было уже отмечено, одновременно с западной макроэкономической теорией формировалась теория государственного управления экономикой, отражающая советскую модель хозяйствования.

Экономика бывшего СССР основывалась на почти безраздельном господстве государственной собственности на средства производства. Как и любой собственник средств производства, советское государство в лице его специальных органов осущест-

вляло экономическое регулирование во всех фазах процесса воспроизводства и на всех его организационных уровнях.

Рынок и товарно-денежные отношения в советской модели хозяйствования имели, по существу, формальное значение. Весь прибавочный продукт изымался в государственный бюджет и оттуда в соответствии с планом и по указанию центральных органов направлялся в народное хозяйство на финансирование социально-экономических программ.

Основной частью теории государственного управления при социализме является народнохозяйственное планирование. Планирование носит текущий, среднесрочный и долгосрочный характер и пронизывает все сферы и виды человеческой деятельности.

По проблемам планирования в СССР накоплена огромная литература, в числе авторов которой имена лиц с международной известностью (Г. М. Кржижановский, С. Г. Струмилин и др.). В 70-е годы в СССР получает развитие система оптимального планирования, целью которой являлось составление наилучшего варианта народнохозяйственного развития с широким использованием экономико-математических методов (Л. В. Канторович, Н. П. Федоренко, В. В. Новожилов, В. А. Волконский и др.). Метод народнохозяйственного планирования в СССР оказал огромное влияние на развитие планов и прогнозов развития хозяйства и в условиях рыночной экономики.

Оценивая экономическую роль государства в советской модели хозяйствования, необходимо отметить следующее:

1) в условиях полного господства государственной собственности на средства производства и сосредоточения политической власти в центре альтернативы государственному вмешательству во все сферы хозяйственной жизни страны и директивному народнохозяйственному планированию не было;

2) в довоенный период и в годы Великой Отечественной войны директивно-плановая экономика и государственное управление советской экономической системой оказывали положительное воздействие на ее развитие;

3) однако в послевоенный период повышение уровня экономического развития СССР, усложнение хозяйственных взаимосвязей, необходимость использования мировых достижений научно-технической революции и перехода к преимущественно качественным методам экономического роста сделали советскую модель хозяйствования с ее всесторонней государственной опекой совершенно неэффективной. Народнохозяйственные планы разрабатывались благодаря накопленному опыту и достижениям экономической теории на достаточно высоком научном уровне, но их практическая реализация становилась почти невозможной. В новых экономических условиях требовались творческая инициатива, экономическая заинтересованность и ответственность на всех уровнях организации производства, чего советская модель хозяйствования дать не могла.

В западных же странах в послевоенный период методы государственного регулирования рыночной экономики постоянно обновляются, устраняются недостатки, возникающие по мере развития экономики страны.

Экономика любых стран (регионов), рынка, фирмы на сегодня довольно динамична: объемы производства и продажи товаров и услуг, деловой активности, инвестиций, другие показатели хозяйственной деятельности изменяются достаточно быстро.

Для оценки таких изменений в статистике используются индексы, то есть относительные индикаторы, где какая-то величина принимается за базу (знаменатель дроби), а другая – относится к этой базе (числитель дроби). Индекс показывает степень роста, если с базой сравнивается весь объем (101, 102, 103% и т.п.), или прироста, если с базой сопоставляется его увеличение (1, 2, 3% и т.д.). Индексы применяются для оценки движения практически всех экономических параметров, помимо названных выше, на разных уровнях анализа: цены, зарплата и доходы, товарооборот и налоговые поступления, расходы и многие другие. Индексный метод позволяет выявить тенденции развития, служит основой экстраполяции. Не менее важно изучение на всех уровнях и, конечно, в национальных (региональных) масштабах показателей структуры, то есть доли отдельных товаров и их групп; отраслей, подотраслей, секторов и территорий в производстве и продажах, внешнеторговом обороте, экспорте и импорте или определенных инвестиций – в общей их сумме и т.д. Простейшие и очень наглядные примеры – доля природных энергоносителей в экспорте страны, военного производства во всем его объеме. Эти и подобные статистические показатели структуры экономики очень многое говорят о ее возможностях и проблемах,

Понятно, что показатели динамики и структуры очень тесно взаимосвязаны: ускоренный рост какой-то составляющей обуславливает повышение ее доли в экономике, и наоборот. Экстраполяция статистических данных, динамики и структуры на определенный период времени в будущем позволяет с достаточной точностью определить важнейшие тенденции (тренды) на перспективу. В существенной мере на этой основе разрабатываются и экспертные оценки специалистов, дополняющие и уточняющие данные экстраполяции. Наконец, в рамках анализа важно вычленить корреляционные связи хозяйственных явлений и показателей (к примеру, лаговую зависимость между инвестициями настоящего времени и экономическим ростом в дальнейшем и ряд других подобных). Сопоставление вытекающих количественных оценок с фактическими результатами также делает возможными различные выводы. Использование в ходе анализа компьютерной техники, обработка и систематизация большого массива данных усиливают достоверность оценок, выводов и прогнозов, значительно повышают их оперативность.

Задачи анализа экономики страны, его оперативный, компактный и целевой характер предполагают прежде всего изучение определенного круга статистических показателей и материалов, в необходимой и достаточной мере характеризующих ситуацию и позволяющих сделать достоверные, аргументированные оценки и выводы. Их обычно называют главными экономическими показателями (*main economic indicators*). К их числу относятся следующие:

- объемы и индексы объемов ВВП страны (региона) в национальной валюте по текущим ценам;
- состав ВВП по основным расходам;
- объемы ВВП и индексы объемов ВВП в ценах определенного года;
- размер и динамика реального ВВП;
- агрегатные ведущие показатели основных отраслей и секторов экономики, в частности объемы и индексы промышленного производства или продаж продукции обрабатывающей промышленности;

- стандартные показатели уровня безработицы;
- процентные краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные банковские ставки;
- денежные агрегаты (M1, M2, M3), характеризующие денежную массу в обращении, их динамику;
- строительство;
- внутренняя торговля (объемы и цены, в частности розничные);
- зарплата и доходы;
- курс национальной валюты;
- внешняя торговля и платежный баланс (объемы и динамика экспорта и импорта, сальдо внешнеторгового и платежного балансов).

Совокупность перечисленных показателей дает возможность с достаточной достоверностью и точностью оценить состояние экономики страны, сделать обоснованный прогноз ее развития. Естественно, более последовательный и глубокий анализ требует изучения ситуации в основных секторах экономики: для экономически развитых стран это прежде всего промышленность, производство товаров и сфера услуг; для развивающихся государств – и сельское хозяйство. Особая задача – анализ финансовой и денежно-кредитной сферы. Но применение единой системы главных экономических показателей позволяет сделать это единообразно, обеспечивая сопоставимость данных, возможность сравнительных оценок во времени и по разным странам.

Правилами национального счетоводства, разработанными ООН и принятыми в большинстве стран, предусматривается использование единой системы однородных экономико-статистических показателей на макро- и микроуровне хозяйственной деятельности. Это означает их «сквозное» применение на разных уровнях (от предприятия, фирмы до региона, национальной экономики) и единообразное методологическое содержание и построение. На уровне страны система национальных счетов (СНС) включает следующие макроэкономические показатели: валовой внутренний продукт – ВВП (Gross Domestic Product – GDP); валовой национальный продукт – ВНП (Gross National Product – GNP); чистый национальный продукт – ЧНП (Pure National Product – PNP); национальный доход – НД (National Income – NI); располагаемый национальный доход – РНД (National Disposable Income – NDI) и, наконец, личные доходы населения – ЛД (Personal Income – PI), а также располагаемый личный доход – РЛД (Personal Disposable Income – PDI). При наличии информации по этим показателям мы с достаточной точностью можем оценить экономическое положение страны, условия и возможности осуществления процесса воспроизводства, удовлетворения потребностей населения и хозяйства, обеспеченность товарами и услугами, другими ресурсами.

Исходный макроэкономический показатель СНС – валовой внутренний продукт – ВВП. Он отражает совокупную стоимость конечных товаров и услуг в текущих ценах, созданных на экономической территории страны за определенный период (год, квартал, месяц). Применяется при определении уровня и темпов экономического развития, направлений и сфер использования ресурсов, доходов и уровня жизни населения, производительности труда и др. Его можно рассчитать тремя методами: производственным – как сумму валового выпуска товаров и услуг всеми отраслями экономики за вычетом объема промежуточного потребления; по расходам на конечное потребление; по дохо-

дам – как сумму доходов всех институциональных единиц, совпадающую с величиной их расходов. На практике наиболее распространен второй метод, как относительно простой и обеспеченный необходимой и достаточно достоверной информацией. В этом случае ВВП состоит из:

- затрат населения на приобретение товаров и услуг;
- валовых инвестиций частных предприятий;
- государственных расходов, в том числе инвестиционных;
- изменения запасов товаров.

Представим ВВП в виде формулы:

ВВП – потребление населения + инвестиции фирм + расходы государства + изменение запасов. ВВП исчисляется в рыночных ценах реализации товаров и услуг покупателям.

Второй макроэкономический показатель СНС, в ряде стран (США, Япония) используемый как основной, – валовой национальный продукт – ВВП. Он включает и внешнеэкономические результаты, то есть итоговые показатели экспорта и импорта товаров и услуг. Количественное различие между ВВП и ВНП невелико и определяется суммой внешнеторгового сальдо:

$ВНП = ВВП + \text{сальдо внешней торговли (чистый экспорт)}$.

Для экономически развитых стран чистый экспорт составляет не более 2-2,5% к ВВП.

Третий макроэкономический показатель СНС – чистый национальный продукт – ЧНП. Это ВНП за вычетом суммы потребленного в процессе его создания основного капитала. Последняя определяется величиной, а точнее, нормами амортизации, которые в настоящее время в большинстве стран колеблются в пределах 9-12%. Четвертым макроэкономическим показателем системы национального счетоводства является национальный доход – НД, представляющий собой разность между ЧНП и суммой косвенных налогов на товары и услуги. По экономическому содержанию он соответствует вновь созданной стоимости, находящейся в распоряжении населения, фирм и предприятий до распределения прибыли и без учета трансфертов. Национальный доход страны, учитывающий платежи и поступления фирм, в частности налоги на прибыли корпораций, отчисления в социальные фонды, нераспределенную прибыль, представляет собой располагаемый национальный доход – НД, также являющийся макропоказателем СНС. Наконец, с добавлением чистых трансфертов получаем суммарный личный доход – ЛД. Исключив из него сумму подоходного налога на граждан, получим итоговый макроэкономический показатель СНС – располагаемый личный доход – РЛД.

Анализ состояния и развития национальной экономики на основе макроэкономических показателей СНС предполагает прежде всего изучение и оценку их динамики за представительный период. Это позволит сделать вывод об экономическом росте, стагнации или спаде как в целом, так и в разрезе основных составляющих ВВП. Различия в темпах динамики последних должно вести к сдвигам в структуре экономики и изменениям ее важнейших параметров. Здесь следует особо выделить изменение расходов на личное потребление в сопоставлении с другими генеральными компонентами ВВП. Предмет обстоятельного аналитического исследования – национальный доход.

характеризующий вновь созданную в экономике стоимость, и личный доход, определяющий благосостояние населения. Обязательной задачей анализа макроэкономических показателей, и прежде всего ВВП, является оценка его реальной величины, что предполагает исключение влияния фактора цен. Для этого используется специальный индекс цен по набору товаров, услуг и ресурсов ВВП – дефлятор ВВП. Так, дефлятор ВВП США (1992 г. – 100%) составил в 1995 году 107,3%, и при объеме ВВП в 7029,6 млрд. долл. в текущих ценах реальный ВВП оценивался в 6553,9 млрд. долл. Рост последнего по сравнению с 1990 годом выразился в 110,7%, тогда как в текущих ценах он достиг 126,6%. Поскольку ВВП и ВНП рассчитываются обычно по расходам (затраты на личное потребление товаров и услуг, инвестиции фирм, расходы государства, изменение запасов и чистый экспорт), важной задачей являются изучение динамики этих составляющих за несколько лет и оценка ее результирующего влияния на структуру названных показателей. Скажем, в последние пять лет в США несколько замедлился рост государственных расходов, что привело к некоторому уменьшению их доли в ВВП. В отличие от 70-х и начала 80-х годов, с середины прошлого десятилетия возникло отрицательное сальдо внешней торговли, которое, постоянно увеличиваясь, возросло в 1996 году до 185 млрд. долл. прежде всего из-за дефицита в торговле с Японией и КНР. Есть серьезный повод для более подробного анализа ситуации. Наконец, относительно более быстрый рост затрат на потребленный основной капитал обусловил увеличение их доли в ВВП (с 9 до 10,5%) за истекшие 20 лет, что может свидетельствовать об изменениях в политике амортизационных отчислений в США.

Для более обоснованной и детальной оценки положения в экономике следует изучить показатели ресурсов и их использования в разрезе всех основных счетов системы национального счетоводства соответствующей страны. Как известно, к ним относятся семь следующих счетов:

- счет производства, отражающий операции непосредственно по производству как на уровне секторов экономики, регионов, так и в национальном хозяйстве в целом;
- счет образования доходов, также разрабатываемый на разных уровнях и отражающий первичное распределение доходов, непосредственно связанное с производством;
- счет распределения доходов, показывающий распределение и перераспределение доходов на уровне экономики страны и в отношениях с другими странами;
- счет использования доходов, отражающий использование располагаемого ВНП для конечного национального потребления и валового национального сбережения;
- счет капитальных затрат, характеризующий процесс реального накопления основного и оборотного капитала (фондов), нематериальных и финансовых активов и источники его финансирования;
- счет продуктов и услуг, на котором представлены ресурсы продуктов и услуг в экономике и направления их использования;
- счет операций с остальным миром, состоящий из субсчетов текущих и капитальных операций, которые характеризуют связи и расчеты по текущим и инвестиционным операциям с другими странами, «остальным миром». Анализ счетов, входящих в СНС, и соответствующих макроэкономических показателей предполагает ряд основных направлений и аспектов, среди которых:

- оценка национального богатства страны, ее социально-экономического потенциала на основе результатов процесса воспроизводства за истекший год и предшествующие периоды;
- определение с помощью макроэкономических показателей СНС результатов экономической деятельности и развития национального (регионального) хозяйства;
- процессов распределения и перераспределения доходов, использования доходов на потребление, накопление, сбережение;
- анализ развития отдельных секторов экономики с целью оценки их вклада в общие социально-экономические результаты;
- изучение данных СНС в разрезе отраслей, производящих товары и услуги, для оценки их динамики и уровня, сдвигов в структуре;
- сравнительный анализ показателей СНС данной страны и других стран для определения их позиций в мировой экономике;
- взаимоувязанное рассмотрение показателей СНС в сочетании друг с другом и дополнительными аналитическими расчетами;
- последовательный анализ показателей всей системы счетов, исходя из их содержания и назначения. Внимание должно быть сосредоточено на исследовании динамики основных показателей счетов, результирующих сдвигов в структуре, на выявлении корреляционных связей.

Целенаправленный анализ счетов СНС – необходимая составная часть маркетинговых исследований, обеспечивающая нормальную предпринимательскую деятельность и обоснованную экономическую политику на государственном уровне. Анализ состава ВВП, ВНП и НД позволяет оценить структуру экономики, ее результативность, выявить вклад отдельных отраслей и секторов в хозяйственное развитие. На этой основе определяется складывающийся тип развития (промышленный, аграрно-промышленный, аграрный), выявляются и классифицируются факторы роста макроэкономических результатов и роль в нем экстенсивных и интенсивных источников. Особый ракурс анализа показателей СНС – выяснение важнейших экономических пропорций: между товарами и услугами, производством и потреблением, накоплением и потреблением, производственным и непроизводственным потреблением, между располагаемым, первичным и вторичным доходами и т.д. Одной из задач в рамках анализа СНС является оценка роли финансово-кредитного механизма в распределении и перераспределении доходов, формировании конечных доходов, аккумулировании налоговых назначений, реализации доходобразующей функции внешнеэкономической деятельности. Более детальный анализ экономического положения страны требует привлечения дополнительных показателей и проведения различных расчетов. Большинство из этих показателей содержится в упоминавшейся статистической публикации ОЭСР «Main Economic Indicators», а по Беларуси — в «Статистических ежегодниках РБ».

Следует обратить внимание и на такой немаловажный вопрос, как анализ «теневого» экономики, деятельность которой не отражается в официальной статистике (труд несовершеннолетних и торговля наркотиками, игорный бизнес, проституция и порнография, нелегальное производство, сокрытие доходов, бартер и т.п.). Достоверное определение объемов «теневого» экономики практически невозможно. Ее доля в мире, по

некоторым оценкам, достигает 5-10% ВВП, то есть 1,5-3 трлн. долл. Согласно этим данным, на «теневую» экономику в США приходится более 10% ВВП, во Франции и Италии – 30-40%, в африканских государствах – более 30, в России – почти 25, а в Украине – около 50%. Последнее подчеркивает необходимость более тщательного анализа и оценки этой «сферы деятельности». Здесь, конечно, в большей мере применяются методы косвенных показателей и критериев.

В любой социально-экономической системе и на всех уровнях хозяйствования экономическая эффективность производства была и остается основным фактором его нормального функционирования и главным источником роста потребления и решения социальных задач. Социализм проиграл экономическое соревнование с капитализмом потому, что система хозяйствования советского типа оказалась не способной решать проблемы повышения экономической эффективности в изменившихся (в связи с НТР и переходом к преимущественно интенсивному типу экономического роста) условиях производства. Концентрируя в своих руках подавляющую часть создаваемого в стране прибавочного продукта, советское государство направляло его на решение хозяйственных и политических задач, не считаясь с объективными требованиями законов экономики. Неизбежным следствием такого хозяйствования было снижение возможностей и для потребления населения, и для экономического роста, и для решения социальных программ.

Рыночная экономика с ее жесткой направленностью на получение максимальной прибыли и наличием соответствующей хозяйственной структуры (экономическая самостоятельность и адресная ответственность каждого субъекта за результаты хозяйственной деятельности, острая конкуренция и поддержание конкурентной среды государством и т.п.) оказалась не только более приспособленной к экономически эффективному решению воспроизводственных задач, но и более гибкой и восприимчивой к изменениям социально-экономических условий производства.

Объективное исследование экономической эффективности производства в условиях рынка жизненно важно не только для каждого предпринимателя или акционерного общества, но и для страны в целом. Уровень эффективности национальной экономики и тенденции в изменении ее показателей определяют налоговую, кредитную, денежную, научно-техническую и социальную политику государства. Практическая же реализация социально-экономической политики государства касается как субъектов хозяйствования, так и каждого гражданина страны.

Исходным в исследовании содержания экономической эффективности общественного производства является понимание связи результата общественного производства с затратами общественного труда. Всякое расширение общественного производства связано с дополнительными затратами общественного труда. При экстенсивном типе расширенного воспроизводства дополнительные затраты общественного труда связаны с созданием новых рабочих мест, при интенсивном – с качественным обновлением элементов воспроизводственного процесса. При прочих равных условиях темпы прироста национального дохода страны изменяются прямо пропорционально изменению нормы накопления и экономической эффективности процесса накопления. Второй параметр темпов экономического роста страны – эффективность процесса накопления – ускоряет (если эффективность повышается) или замедляет (если эффективность снижа-

ется) социально-экономическое развитие общества.

Для выявления сущности экономической эффективности общественного производства важно рассмотрение данной категории в связи с экономическим законом, который она выражает. Это общий методологический подход, позволяющий определить место экономической категории в системе экономических законов и категорий, выявить закономерные прогрессивные тенденции в изменении исследуемого явления, облегчить реализацию объективных требований экономического закона в практике хозяйствования. Рассмотрение категории «экономическая эффективность общественного производства» вне связи с конкретным экономическим законом, характерное для отечественной научной литературы конца 80-х годов, вызывает вполне обоснованные сомнения в ее самостоятельном существовании или заставляет отождествлять эту категорию с производительностью труда.

Как показывает экономический анализ, отражением реальной действительности является подход к экономической эффективности производства как к экономической категории, отражающей закон экономии времени.

На каждый дополнительно вложенный в общественное производство 1% капитальных вложений необходимо получить не менее 1% прироста валового общественного продукта. Однако существует множество каналов как для потерь капитальных вложений на пути их движения к конечному продукту, так и для получения его в размерах, превышающих капитальные затраты.

В условиях товарно-денежных отношений макроэкономические показатели не могут быть выражены в рабочем времени. Они должны иметь денежно-стоимостную форму. В связи с этим экономическая эффективность на национальном уровне представляет собой денежное выражение закона экономии времени.

Поскольку экономическая эффективность общественного производства является итоговым показателем усилий общества для достижения целей развития, на нее оказывает влияние деятельность человека как в процессе расширенного воспроизводства, так и в общественно-производственной работе.

Вполне правомерно в связи с этим обоснование необходимости постановки и исследования экономической эффективности всех видов общественно-производственной деятельности человека. Такая постановка обусловлена тем, что: а) любой вид общественно-производственной деятельности человека связан с затратами и овеществленного, и живого труда; б) в силу общественного разделения труда все виды деятельности человека взаимосвязаны: экономически малоэффективное функционирование общественного труда в одной из сфер снижает эффективность труда во всех сферах.

Несмотря на взаимосвязь всех видов общественно-производственной деятельности, самостоятельную значимость каждого из них, главное место в исследовании экономической эффективности человеческой деятельности должно быть отведено общественному производству. Это объясняется тем, что: а) производство – единственный источник удовлетворения всех материальных потребностей человека и первоисточник удовлетворения всех других социальных и духовных его потребностей; б) только в фазе производства создается прибавочный продукт, на основе которого происходит накопление и развитие всех видов непроизводственной деятельности; в) успехи и просчеты во всех сферах

человеческой деятельности реализуются в конечном счете в производстве: только в этой фазе они могут конкретно проявиться в определенных экономических результатах.

Существенное влияние на конечные результаты хозяйственной деятельности общества, несомненно, оказывают и распределение, и обмен, и потребление. От того, как распределяется национальный доход страны, каковы принципы распределения прибавочного продукта, зависит активность хозяйствующих субъектов; если произведенная продукция не реализуется, то процесс воспроизводства становится невозможным; от того, кто и сколько потребляет, зависит воспроизводство структуры потребностей и интересов хозяйствующих субъектов.

Однако любое отрицательное или положительное влияние распределения, обмена и потребления на экономическую эффективность воспроизводственного процесса может найти конкретное отражение только в фазе производства путем увеличения или сокращения объема производимой продукции с меньшими или большими совокупными затратами на этот объем. Поэтому правильнее как с научной, так и с практической точки зрения говорить об экономической эффективности производства, где находят реальное отражение успехи и неудачи в других фазах движения продукта.

Закономерной прогрессивной тенденцией в развитии общества является стремление к повышению экономической эффективности. Но заведомо позитивный подход в исследовании фактического материала, характеризующего то или иное экономическое явление, не согласуется с интересами науки и практики.

При определении закономерных тенденций в изменении соотношения результат/затраты общественного производства важно учитывать особенность экономических законов, которая заключается в том, что все эти тенденции проявляются лишь как итог их перекрещивающегося влияния. «Все экономические законы, – отмечал Ф. Энгельс, – являются лишь выражением прокладывающих себе путь и взаимно перекрещивающихся тенденций».

Разумеется, для того чтобы тенденцию изменения того или другого экономического явления можно было бы назвать законом, необходимо, чтобы преобладающее влияние на его динамику оказывала бы какая-либо одна группа факторов. Разумеется также, что выявление и обобщение закономерных изменений явления – результат не одного года, а продолжительного периода развития экономики. К. Маркс подчеркивал, что «закон действует только как тенденция, влияние которой явственно выступает только при определенных обстоятельствах и в течение продолжительных периодов времени».

Действие экономических законов как тенденция обязывает тщательно и объективно исследовать факторы, влияющие на прогрессивное закономерное проявление тенденций закона и препятствующие их проявлению. Важно учитывать при этом, что одни и те же факторы одновременно и способствуют проявлению данных тенденций, и тормозят их. Это заставляет рассматривать каждый фактор как положительно, так и отрицательно воздействующим на развитие экономического процесса. Но, это уже другой аспект исследования. Что же касается закона экономии рабочего времени, то его прогрессивные изменения легко прослеживаются при сопоставлении изменений занятости в сферах материального и нематериального производства; изменений в соотношении рабочего и свободного времени по мере развития общественного производства; изме-

нений в затратах рабочего времени на производство необходимых человеку материальных благ. Вряд ли может оспариваться вывод о том, что закономерной прогрессивной тенденцией в развитии общественного производства выступает тенденция к повышению его экономической эффективности. Об этом свидетельствует исторический опыт мирового социально-экономического развития.

Но, как и всякая экономическая тенденция, тенденция к повышению экономической эффективности проявляется в деятельности людей, утверждаясь через множество противодействующих факторов. Это означает, что тенденция к повышению экономической эффективности общественного производства в одни периоды социально-экономического развития общества может быть выражена более заметно, в другие — менее заметно. Теоретически не может быть исключена возможность проявления отрицательной динамики этого процесса.

Повышение роли социальных факторов в развитии общества способствовало быстрому развитию социологической науки во всех странах, а признание возросшей значимости социального фактора в современном экономическом росте привлекло широкое внимание экономистов к исследованию содержания категорий социального эффекта, социальной эффективности, соотношения этих категорий с экономическим эффектом и экономической эффективностью, к определению количественной оценки социального эффекта и социальной эффективности

Переход к воспроизводству преимущественно интенсивного типа и потребность экономически эффективной реализации достижений НТР с объективной необходимостью ставят перед всеми странами проблему выполнения разносторонних и напряженных социальных программ. Возрастающие требования современного высокотехнологичного производства к работнику заставляют государство и предпринимателей увеличивать вложения в человека, повышая его качественные характеристики и стимулируя заинтересованность в эффективном труде. Этим обусловлены быстрое развитие отраслей социальных услуг и резко возросшая во второй половине прошлого века степень занятости в них самостоятельного населения. Признается высокая эффективность вложений в человека.

Экономистами многих стран предпринимаются попытки исчисления социального эффекта и экономической отдачи от вложений в человека. Нет сомнения, что развитие социальной сферы способствует увеличению социального эффекта и его воздействию на экономический рост и эффективность общественного производства. Бесспорно и то, что социальная эффективность превращается сегодня в один из важнейших факторов повышения эффективности экономической. Экономическая и социальная эффективность составляют систему, диалектическое единство, ведущая роль в котором все-таки принадлежит экономической эффективности. Именно ее повышение или понижение обеспечивает соответственно увеличение или сокращение возможностей для решения социальных задач. Здесь действует такое же соотношение, как между производством и потреблением. Социальный эффект и социальная эффективность не имеют, как правило, самостоятельного количественного выражения, в то время как затраты общественного труда в области духовной деятельности могут быть определены в рабочем времени, а в какой-то мере и в стоимостной форме.

Социальный эффект и социальная эффективность могут быть измерены только

через их воздействие на результат материального производства: на производительность труда, производство валового общественного продукта, национального дохода, прибавочного продукта.

Не случайно поэтому все попытки измерить эффективность функционирования отраслей социальной сферы связаны с определением косвенного экономического эффекта, создаваемого работниками сферы материального производства за счет воздействия на их деятельность (а также на воспроизводство рабочей силы) труда работников отраслей сферы социальных услуг.

Материальная обусловленность социальной сферы темпами и эффективностью общественного производства особенно заметна в периоды экономических кризисов, когда снижение вложений в реализацию социальных программ становится неотвратимым. Современное развитие Беларуси – наиболее наглядный тому пример. Спад производства, экономически неэффективное развитие не позволяют не только развивать социальную сферу, но и поддерживать ее на ранее достигнутом уровне.

Замедление темпов экономического роста в СССР в 70-е годы при стабильных или даже возрастающих объемах производственных капиталовложений вызвали необходимость исследования экономической эффективности общественного производства и создания целого раздела в экономической теории.

Разработка теории экономической эффективности на национальном уровне началась в отечественной науке с поисков показателей количественной оценки уровня и динамики эффективности общественного производства страны.

При критическом подходе к огромному потоку публикаций по этой проблеме в 1970-1985 гг. нельзя не заметить крайних разногласий в предлагаемых различными авторами методах подсчета экономической эффективности и полученных на их основе результатов, а также присутствия во многих случаях формально-логического подхода к измерению эффективности общественного производства. Предложения по конструированию интегральных, обобщающих, общих, частных и т.п. формул эффективности часто включали в себя элементы схоластики и вследствие этого уводили экономическую мысль от решения реальных задач жизненно важной проблемы. В угоду требованиям политического центра, запретившего публикацию расчетов, характеризующих отрицательные тенденции в развитии экономики на уровне страны в целом, некоторые экономисты изобретали формулы и методы подсчета, которые давали лишь положительные результаты.

Определенное время в отечественной экономической науке экономическая эффективность общественного производства отождествлялась с производительностью общественного труда. На этой основе утверждалось: раз производительность общественного труда имеет положительные показатели, то ни о каком снижении эффективности производства страны не может быть и речи. Более того, представлялись расчеты, целью которых было доказать, что экономия на живом труде (рост производительности труда) перекрывает потери от перерасхода основных производственных фондов (снижение фондоотдачи) и материально-производственных затрат (рост материалоемкости).

Производительность труда и эффективность производства, несмотря на взаимосвязь и взаимозависимость, – понятия не тождественные, и темпы роста производительности общественного труда не могут служить единственной характеристикой эко-

номической эффективности национального хозяйства. Между тем объективный анализ эффективности производства и ее наиболее точное количественное измерение важны для оценки перспектив социально-экономического развития страны.

Отвечая этим требованиям, параллельно с открытыми публикациями, как правило, не отражающими реального состояния отечественной экономики, велись теоретические разработки закрытого характера чаще всего по заданиям Госплана СССР, а также его научно-исследовательскими структурами.

Большое внимание оценке экономической эффективности общественного производства бывшего СССР уделялось американскими советологами. По некоторым расчетам американских экспертов, советская экономика уже в 1970 г. имела отрицательную эффективность. Но на фоне экономического кризиса 1973-1974 гг. показатели экономического развития СССР выглядели весьма благополучно. Более того, профессор Дж. Гэлбрейт в 1973 г. писал в «Нью-Йорк Таймс», что в СССР нет ни инфляции, ни безработицы, и в конгресс был представлен билль о необходимости планирования американской экономики. Однако расчеты эффективности советской экономики в последующие годы (1980–1982 гг.) позволили американским экономистам сделать вывод о ее плачевном состоянии, что означало, по их мнению, начало конца советской экономической системы.

Всесторонне исследуется ими и эффективность экономики США, которая в 80-е годы принимает несколько иной аспект в связи с переходом на преимущественно интенсивный тип экономического роста. Западные экономисты пытаются определить повышение эффективности национальной экономики за счет выявления качественных или беззатратных факторов развития экономики.

Общепризнанно, что количественная оценка экономической эффективности общественного производства на уровне страны представляет собой соотношение результатов производства и совокупных затрат труда. Этот коэффициент показывает, какими затратами совокупного труда достигается единица произведенного валового, конечного продукта или национального дохода страны. Полученная таким образом величина характеризует уровень затрат на получение единицы общественного продукта и сама по себе мало о чем говорит. Лишь в динамике или в сравнении с аналогичными коэффициентами в других странах соотношение результаты/затраты дает возможность судить о снижении или повышении экономической эффективности национального хозяйства.

В результате научной дискуссии было признано, что целям анализа больше всего соответствует национальный доход страны как результат общественного производства. Максимизация производства национального дохода при стабильных затратах отвечает интересам всех хозяйствующих субъектов.

С наибольшими трудностями экономическая наука столкнулась при определении знаменателя формулы экономической эффективности – совокупных затрат общественного труда.

Как известно, совокупные затраты состоят из затрат живого и овеществленного труда. Последние, в свою очередь, состоят из авансированных затрат овеществленного труда – основных и оборотных производственных фондов – и потребленных ими текущих материально-производственных затрат прошлого труда.

Попытки отечественных экономистов суммировать все затраты не дали положи-

тельного результата. Затраты живого труда – это трудовые затраты работников, производивших национальный доход страны. Суммировать их с овеществленными затратами прошлого труда, которые могли быть выражены только в денежной форме, не представлялось возможным. Многочисленные варианты получения обобщающего показателя совокупных затрат общественного труда путем пересчета производственных фондов в трудовые затраты, использования различного рода коэффициентов капитальных затрат не способствовали реальному отражению экономической эффективности национального хозяйства.

Затруднения в количественном выражении любого экономического закона или процесса являются, как правило, следствием недостатков в теории и методологии его исследования. В оценке экономической эффективности общественного производства одним из таких недостатков является подход к совокупным затратам как простой сумме живого и овеществленного труда. Между тем суть проблемы состоит в том, что экономическая эффективность общественного производства представляет собой результат сложного взаимодействия рабочей силы со средствами производства.

В соответствии с теми факторами, которые участвуют в создании результата производства и определении его эффективности, уровень и динамика экономической эффективности общественного производства могут быть выражены в четырех коэффициентах, которые составляют систему. Это:

- 1) производительность живого труда продукция/работник;
- 2) фондоотдача – продукция/фонды или фондоемкость – фонды/продукция;
- 3) материалоотдача – продукция/материально-производственные затраты или материалоемкость – материально-производственные затраты/ продукция,
- 4) зарплатоотдача – продукция/заработная плата или заработная плата/ продукция.

В этих четырех коэффициентах получают отражение все виды затрат общественного труда, участвующего в создании продукта и национального дохода: рабочая сила, обеспечивающая создание продукции и услуг, и денежные затраты на нее в виде заработной платы; авансированные или примененные затраты овеществленного труда (основные и оборотные производственные фонды); текущие или потребленные затраты овеществленного труда, т.е. материально-производственные затраты.

Как и всякая система, эти коэффициенты относительно самостоятельны и постоянно находятся в противоречивом взаимодействии друг с другом.

Результат взаимодействия этих четырех коэффициентов и определяет в конечном счете эффективность национальной экономики.

Важное значение для практического решения проблемы имеет понимание не только взаимообусловленности, но и, как во всякой системе, неравнозначности этих коэффициентов в достижении результата. Главным элементом в системе четырех взаимодействующих коэффициентов экономической эффективности производства является коэффициент продукция/работник, т.е. производительность живого труда.

Реализация наиболее экономически эффективных и экологически чистых технологий, ресурсосбережение, количество и качество производимой продукции, финансовые результаты развития хозяйства – все это исключительная функция живого труда, следствие его трудовой мотивации, экономической ответственности и инициативы, ка-

чественных характеристик работников.

Для повышения экономической эффективности общественного производства необходимо, чтобы производительность живого труда возрастала быстрее его фондовооруженности, а производство каждой единицы готовой продукции сопровождалось экономией материально-производственных затрат. При таком соотношении фондоотдача и материалоотдача повышаются. Это позволяет поддерживать стабилизацию в соотношении заработная плата/ продукция. Хотя и этот коэффициент в большинстве развитых стран при эффективном развитии экономики имеет тенденцию к снижению.

При неизменной динамике коэффициентов фондоемкости и материалоемкости продукции эффективность общественного производства повышается лишь по мере экономии живого труда; при росте коэффициентов фондоемкости и материалоемкости продукции происходит замедление темпов повышения экономической эффективности общественного производства не только из-за относительного (в расчете на единицу продукции) перерасхода производственных фондов и материально-производственных затрат, но и перерасхода живого труда, производительность и активность которого оказываются ниже возможностей, заложенных вещественными условиями производства.

Рассмотрение количественного аспекта экономической эффективности общественного производства на уровне страны позволяет сделать следующие выводы:

1) экономическая эффективность общественного производства есть результат сложного взаимодействия работников со средствами производства;

2) повышение экономической эффективности общественного производства достигается при условии опережающих темпов роста производительности труда по сравнению с темпами роста его фондо- и материалоуроженности;

3) экономическая эффективность общественного производства шире и сложнее понятия производительности труда, поскольку и сам процесс производства шире и сложнее процесса выработки продукции;

4) сами по себе уровень и темпы роста производительности живого труда ничего не говорят о динамике совокупных затрат общественного труда и экономической эффективности общественного производства. Только сопоставление темпов роста производительности труда с темпами роста его фондовооруженности и материально-производственными затратами позволяет судить об изменениях в показателях эффективности производства. При обособленном рассмотрении каждого из коэффициентов системы динамика фондоемкости производства фонды/продукция значительно больше информации для анализа эффективности производства, чем коэффициент производительности труда;

5) в то же время следует признать, что именно живой труд, темпы роста его производительности являются средством реализации закона экономии времени и повышения эффективности общественного производства. Активность работников, их качественный уровень, инициатива и заинтересованность в результатах труда составляют главное содержание эффективности процесса производства.

Переход от преимущественно экстенсивного к преимущественно интенсивному росту производства составляет одну из наиболее характерных черт настоящего и будущего развитой экономики. Все особенности функционирования хозяйства на преиму-

щественно интенсивной основе связаны с необходимостью расширения производства за счет роста производительности труда уже занятого в общественном производстве работника.

Для решения проблемы повышения эффективности экономики преимущественно интенсивного типа существенное значение имеет понимание важности не только роста производительности труда, но и той экономической цены, благодаря которой достигается каждый процент прироста производительности живого труда. Важен учет того, какими затратами овеществленного труда достигается каждый процент прироста производительности живого труда, т.е. какова цена материально-технических условий (фондоёмкости) и следствий (материалоёмкости) повышения производительности живого труда. В принципе темпы и уровень производительности труда определяются темпами и уровнем технической вооруженности рабочей силы средствами труда, темпы роста технической вооруженности труда – возможностями накопления, объемом и темпами роста прибавочного продукта. Последние, в свою очередь, зависят от темпов роста производительности труда, той экономической цены, которую платит общество за повышение темпа прироста производительности труда и которая определяется в основном величиной фондовооруженности труда и отдачи основных производственных фондов.

Главный фактор роста производительности труда и эффективности общественного производства – научно-технический прогресс. Но вместе с тем это и самый дорогостоящий фактор в системе факторов роста производительности труда и повышения эффективности общественного производства. Реализация достижений НТП влечет за собой такие отрицательные последствия, как загрязнение окружающей среды, сокращение занятости и неизбежность не только перераспределения рабочей силы, но и наличия безработицы.

Экономически эффективная реализация мировых достижений НТР во второй половине XX в. для большинства стран мира стала основным фактором экономического и социального прогресса.

Основным показателем, характеризующим степень полученных страной экономических выгод или потерь от реализации достижений НТР, может служить динамика фондоотдачи производственных фондов или фондоёмкости производимой продукции.

Фондоотдача представляет собой тот экономический эффект, ту дополнительную прибыль, которые собственник средств производства получает от внедрения новой техники и ее экономически эффективного использования. Без ущерба для интересов накопления и экономического роста фондоотдача может быть направлена на увеличение доходов личного потребления всех субъектов хозяйствования, увеличение доходов государственного бюджета и расширение социальных программ.

Рост фондоёмкости продукции, особенно если этот процесс носит длительный характер и распространяется на все отрасли хозяйства страны, в конечном счете ведет к снижению экономических возможностей и для накопления, и для потребления, и для экономического роста. Безусловным следствием роста фондоёмкости производства, если общество не разрабатывает и не реализует противодействующих мер, является социально-экономический застой, неизбежно переходящий в кризис.

Особенностью социально-экономического развития бывшего СССР в 1970–1990 гг.

является устойчивая тенденция к весьма значительному снижению фондоотдачи в общественном производстве страны в целом.

Среднегодовые темпы прироста произведенного национального дохода, основных производственных фондов и фондоотдачи в народном хозяйстве СССР в 1970–1990 гг. (в процентах) представлены в таблице*.

<i>Экономическая категория</i>	<i>1971–1975</i>	<i>1976–1980</i>	<i>1981–1985</i>	<i>1986–1990</i>
Произведенный национальный доход	5,7	4,3	3,2	1,3
Основные производственные фонды во всех отраслях	6,7	7,4	6,4	4,8
Фондоотдача (произведенный национальный доход на 1 руб. производственных основных фондов)	- 1,7	- 2	- 1,5	- 3,5

*Примечание: Народное хозяйство СССР в 1985 г. М., 1986. С. 57; Народное хозяйство СССР в 1991 г. М., 1992. С. 8, 321.

Тенденция к снижению фондоотдачи, возникнув в 1959–1960 гг. в сельском хозяйстве, распространилась затем на все отрасли материального производства. В среднем в год в 1975–1990 гг. фондоотдача падала более чем на 3%. В статистическом ежегоднике за 1985 г. ЦСУ СССР отмечает, что повышение фондоотдачи на одну копейку с каждого рубля производственных основных фондов могло бы прибавить к фактически полученному в 1985 г. национальному доходу страны более 14 млрд. руб.

Производственные фонды ежегодно увеличивались, росла фондовооруженность труда, но это не вело к автоматическому росту производительности труда.

Каждый процент роста производительности труда ежегодно становился все дороже, экономическая эффективность производства падала. В связи с этим возникают, по крайней мере, три очевидных вопроса. Во-первых, какова была реакция отечественных экономистов на снижение фондоотдачи в экономике страны? Во-вторых, какова закономерная прогрессивная тенденция в изменении рассматриваемого коэффициента? В-третьих, как фактически складывался в эти годы коэффициент фондоотдачи в большинстве стран с развитой рыночной экономикой?

В открытых публикациях советские экономисты в течение всех лет пытались найти объективные причины снижения фондоотдачи. Вначале снижение фондоотдачи пытались связать с прогрессивными изменениями в отраслевой структуре общественного производства, революционным этапом НТП и удорожанием новой техники, освоением природных богатств в регионах со сложными природными условиями. В 90-е годы получила широкое распространение теория фондоемкого варианта расширенного воспроизводства преимущественно интенсивного типа как закономерного явления современной экономики, использующей мировые достижения НТР. Получается, что наряду с фондосберегающим типом экономического роста, свойственным для одних стран, есть фондоемкий вариант, характерный для других.

Проблема закономерных тенденций в изменении коэффициента фондоотдачи

давно решена и не может вызывать иного к ней отношения. Объясняется это тем, что фондоотдача есть следствие соотношения темпов роста фондов до вооруженности труда и темпов роста его производительности. Реализация достижений НТП не имела бы экономического смысла, если бы темпы роста фондовооруженности труда опережали бы темпы роста его производительности. В таком случае реализация мировых достижений НТП служила бы фактором снижения доходов и потребления населения.

Дело в том, что обновление техники не представляет собой простую замену старых машин или их систему на равноценные новые. Такая замена, как постоянный процесс, была бы лишена экономической целесообразности. Цель технического прогресса, весь его экономический смысл состоит в замене старых, менее производительных машин на новые, более производительные. Этот тезис вызывает вопрос, ответ на который помогает раскрыть существо тенденции в изменении фондоемкости: не покупается ли повышение производительности машин увеличением затрат труда и снижением эффективности производства? Прямой ответ на него дается К. Марксом в IV томе «Капитала», где он на примере текстильной промышленности показывает, что, хотя прядильная машина намного дороже, чем самопрялка, а капиталист, покупающий машины, должен иметь больший капитал, чем отдельный прядильщик, все-таки применение машины обходится дешевле, чем применение самопрялки. В противном случае прядильная машина не смогла бы вытеснить самопрялку. «Место прядильщика, – пишет К. Маркс, – занимает капиталист. Но тот капитал, который прядильщик затрачивал на самопрялку, по отношению к величине продукта больше, чем капитал, затрачиваемый капиталистом на прядильную машину». Таким образом, отношение авансированный капитал/продукт с развитием технического прогресса имеет тенденцию к уменьшению.

Вместе с тем для объективного решения вопроса рассмотрение только теории недостаточно. Хотя экономическая теория и является объективным обобщением практики, она отражает, как правило, многолетнюю практику прошлых периодов экономического развития общества. Общественное же производство – динамичный процесс, изменения в развитие его вносятся и текущим периодом. Кроме того, долговременные количественные изменения в экономике прошлых лет могут привести к большим качественным изменениям в ее современном состоянии. В связи с этим наряду с использованием теории важно и исследование современной практики экономического развития.

При рассмотрении вопроса о соотношении темпов роста производительности труда и его фондовооруженности следовало бы также учитывать, что технический прогресс (и обусловленный им рост фондовооруженности труда) – главный, но не единственный фактор повышения производительности труда. Наряду с ростом фондовооруженности труда существенное место в повышении производительности живого труда принадлежит прежде всего факторам, находящимся в области рабочей силы: ее качественным характеристикам, ответственности и заинтересованности в эффективном труде. Сегодня известно, что рыночный механизм с его жесткими требованиями к получению максимальной прибыли при минимальных производственных затратах оказался более приспособленным к повышению отношения продукция/совокупные затраты труда и вообще более успешному решению экономических проблем качественного порядка, чем хозяйственный механизм советского типа. Причины неэффективного хозяйства-

ния в бывших социалистических странах глубоки, достаточно осознаны и в какой-то мере получили отражение во многих темах (собственность, интересы, трудовая мотивация и стимулы, научно-технический прогресс и др.).

Наличие огромных природных ресурсов на территории бывшего СССР в сочетании с механизмом хозяйствования, не способствовавшим их экономии, определило высокие душевые затраты энергии и сырья на производство готовой продукции.

Небезграничность природных ресурсов и неизбежный рост потребности в них мировой экономики в целом превращают максимальную заботу об их рачительном использовании в жизненно важную проблему для всего человечества. Страны с развитой рыночной экономикой достигли существенных успехов в ресурсосбережении. Они владеют технологиями, решающими эту проблему. Мировое сообщество должно быть заинтересовано в обмене новыми, ресурсосберегающими технологиями. Эта проблема может быть решена на взаимовыгодных условиях за счет участия России и других стран в международном разделении труда, увеличении экспорта в целях приобретения ресурсосберегающего технологического импорта.

Наращение экологических проблем и заинтересованность всего мирового сообщества в их разрешении обостряет необходимость повышения экономической эффективности хозяйства, каждой страны, а следовательно, и заинтересованность всего мира в решении этой задачи.

Естественно, что наиболее весомым вкладом в повышение экономической эффективности хозяйства как России, Беларуси, Украины, так и других стран советской модели хозяйствования, является создание конкурентно-рыночного механизма хозяйствования, ориентирующего хозяйствующих субъектов на экономию всех видов затрат, удешевление единицы производимой продукции, получение прибыли не за счет роста цен и коммерческих сделок, а за счет снижения издержек производства, увеличения объемов выпускаемой продукции и повышения ее качества.

Л и т е р а т у р а

1. Кейнс Дж. Общая теория занятости, процента и денег. М., 1984. С. 240.
2. Анализ экономики. Страна, рынок, фирма / Под ред. проф. В.Е. Рыболкина. М., 1999 - 304 с.
3. Бункина М.К. Национальная экономика. М., 1997. – 272 с.
4. Гайгер, Линвуд Т. Макроэкономическая теория и переходная экономика. М., 1996. – 560 с.
5. Орешин В.П. Государственное регулирование национальной экономики (в вопросах и ответах). М., 2000. – 124 с.
6. Экономическая теория национальной экономики и мирового хозяйства (политическая экономия). Под ред. проф. А.Г. Грязновой, проф. Т.В. Чечелевой. М., 1998. – 326 с.
7. Народное хозяйство СССР в 1985 г. М., 1986.
8. Народное хозяйство СССР в 1991 г. М., 1992.



УДК 37.032

Тэарэтычныя асновы праблемы маральнага самавызначэння школьнікаў

У.В. Пашкевіч

Патрэбнасць і здольнасць асобы да маральнага самавызначэння ў многім абумоўлена ўзроўнем развіцця грамадства. На працягу працяглага часу для нашай сістэмы адукацыі і выхавання была (і застаецца) характэрна дырэктыўная педагогіка з жорсткімі ўстаноўкамі на прытрымліванне норм, прадпісанняў, інструкцый, на змяншэнне актыўнай пазіцыі асобы школьніка, творчага пачатку ў засваенні маральных норм і каштоўнасцей. Прынцып уздзеяння і па сённяшні дзень з'яўляецца дамінуючым у адносінах дарослых і дзяцей, настаўнікаў і вучняў. Зразумела, што такі падыход не дастаткова ўлічвае асаблівасці, структуру і змест самаразвіцця і самавызначэння школьніка, заканамернасцей гэтага развіцця, прыводзіць не да развіцця пазітыўнай матывацыі ўчынкаў, а да карыслівасці, пасіўнасці, спажывецкай пазіцыі. У гэтых умовах набывае надзвычайную актыўнасць прынцып самавызначэння асобы, які павінен прыйсці на змену прынцыпу яе жорсткага рэгламентавання.

Нормаў для новай школы становіцца магчымасць выбару новых варыятыўных праграм, падручнікаў, тэхналогій навучання і выхавання. Усё гэта стварае толькі стартыя магчымасці для працэсу самавызначэння школьнікаў. Разам з тым, асоба можа рэалізаваць свае здольнасці самавызначыцца, а можа не рэалізаваць і існаваць, кіруючыся інстынктамі і набытымі ва ўласным вопыце ўменнямі і навывкамі.

У айчынай, а таксама зарубежнай філасофіі, псіхалогіі, сацыялогіі, педагогіцы не так шмат спецыяльных работ, прысвечаных вывучэнню праблемы маральнага самавызначэння. Нягледзячы на частае выкарыстанне гэтага тэрміна, паняцце «маральнае самавызначэнне» яшчэ недастаткова вызначана, не ў поўнай меры інтэрпрэтаваны з'явы, якія ўплываюць на станаўленне і фарміраванне маральнага самавызначэння асобы.

У глумачальным слоўніку беларускай мовы «самавызначэнне» трактуецца як дзеянне ад дзеяслова «самавызначацца», што азначае ўсведамляць сябе, свае класавыя і грамадскія інтарэсы, вызначыць сваё ўласнае існаванне, сваё месца ў жыцці, у грамадстве [1].

У філасофіі самавызначэнне разглядаецца як «імякненне ўстанавіць свой кантынум самарэалізацыі і яго сэнс» [2], пры гэтым пад «імякненнем» разумеецца і патрэбнасць у самарэалізацыі, і воля да яе, і сам працэс устанавлення кантынума самарэалізацыі і яго сэнсу, вызначэнне сябе як істоты, якая валодае свядомасцю і волей.

З этычнага пункту гледжання самавызначэнне разглядаецца як адна з важнейшых маральных каштоўнасцей, каштоўнасцей чалавечага жыцця (Аўгустын, М. Бубер, У. Джэймс, Н. Лоскі, Дж. Мур, У. Салаўёў, П.Ф. Ларэнскі, С. Франк і інш.).

Пытанням самавызначэння, самаўдасканалення асобы вялікая ўвага надавалася ўжо ў зьтышы старажытнай Грэцыі і Рыма, філасофскіх сістэмах Усходу, філасофскай і рэлігійнай маралістыцы Ветхага і Новага Запаветаў. І няхай у гэтыя, як і ў больш познія часы, сам тэрмін «самавызначэнне» не ўжываецца, тым не менш, накіраванасць зьтычнага мыслення на вызначаную намі праблему можна ўжо ўбачыць у вучэнні сафістаў, Дэмакрыта, Сакрата.

Свабода маральнага самавызначэння ляжыць у аснове і хрысціянскага вучэння. Само паняцце свабоды ў хрысціянстве – гэта магчымасць рэалізацыі росту асобы ў межах, вызначаных Богам магчымасцей. Згодна вучэння, здзяйсняючы здольнасць маральнай арыентацыі ў вобласці сэнсаў і каштоўнасцей, чалавек свядома і свабодна робіць кожны маральны выбар. Платон (Ігумнаў) бачыць задачу духоўна-маральнага самавызначэння чалавека ў пераходзе ад свету пачуццёвага да звыш пачуццёвага, ад свету рэальнага да ідэальнага [3]. Арыентацыя чалавека на свет рэальны, пачуццёвы вядзе, на думку хрысціянскага даследчыка, да застою, арыентацыя ж на ідэальны свет гэта тэндэнцыю выключае. «Сутнасць маральнага самавызначэння заключаецца ў тым, якая арыентацыя ў асабістым жыцці чалавека пераважыць» [3, с. 108]. У чалавека заўсёды ёсць права і магчымасць рэальнага маральнага выбару.

Сутнасць маральнага самавызначэння вучоныя разглядаюць ў рэчышчы катэгорыі маральнай адказнасці. Маральная адказнасць жа, у сваю чаргу, адлюстроўваецца ў паняцці «абавязак», якое вызначае самаабавязванне – цэнтральнае звяно маральнага самавызначэння. Увогуле пра маральнае самавызначэнне можна гаварыць толькі тады, калі маральнае «я» аб'ектывізуецца ў рэальных паводзінах суб'екта, іншымі словамі пры «адзінстве маральнай свядомасці і паводзін» [4, с. 45]. Пры гэтым, перад выхаваўчымі інстанцыямі стаіць задача – «узняць маральную свядомасць суб'екта да такой ступені дасканаласці, якая забяспечвае ўстойлівую паводзінскую рэалізацыю норм індывідам» [4].

Даследчык А.Г. Драбніцкі лічыць, што маральнае самавызначэнне – гэта не проста прытрымліванне прынятых ў грамадстве нормаў, а замацаванне таго, што павінна быць. Як і іншыя даследчыкі, вучоны сцвярджае думку, што маральная адказнасць з'яўляецца сістэмаўтвараючай уласцівасцю маральнага самавызначэння.

Д.Ж. Валееў [5] разглядае маральнае самавызначэнне як адну з важнейшых характарыстак сацыялізацыі. Ён бачыць фарміраванне маральнай асобы як канечную мэту зьтычнай асветы, а маральнае самавызначэнне – як паказчык гэтага працэсу, а таксама тое, у якой ступені асоба зольна самастойна здзяйсняць маральны выбар [5, с. 131]. Нельга пагадзіцца і з думкай К.А. Абульканавай-Слаўскай, якая лічыць, што «маральнае самавызначэнне не складаецца з асобных маральных рашэнняў, выбараў, учынкаў, як гэта часцей за ўсё ўяўляюць, а менавіта ў выпрацоўцы патрэбнасці ва ўзвышана-духоўным жыцці» [6].

Самавызначэнне ў агульнапаводзінскім значэнні разглядаецца і ў псіхалогіі. У апошнія дзесяцігоддзі псіхалагічная навука ўсе часцей і часцей стала звяртацца да феномену самавызначэння, хаця трэба прызнаць, што колькасць прац, у якіх разглядаюцца ўласна псіхалагічныя механізмы самавызначэння, невялікая.

Цікавае да дадзенай праблемы тлумачыцца не толькі жаданнем пазнаць адну з важнейшых характарыстак асобы, якая жыве ў час пераацэнкі каштоўнасцей, але і выявіць так важны сэнны механізм фарміравання чалавека суверэннага, самастойнага.

У псіхалагічным слоўніку пад рэд. А. У. Пятроўскага і М. Г. Ярашэўскага чытаем: «Самавызначэнне асобы – свядомы акт выяўлення і сцвярджэння ўласнай пазіцыі ў праблемных сітуацыях [7].

К. А. Абульханова-Слаўская лічыць, што самавызначэнне – гэта ўсведамленне асобаю сваёй пазіцыі, якая сфарміравалася ўнутры каардынат сістэмы адносін [6, с. 155].

І. С. Кон разглядае самавызначэнне ў рамках сацыяльнай і грамадзянскай сталасці. Ён звязвае самавызначэнне з выбарам сацыяльна і асобасна значных мэтай, дасягненне якіх забяспечвацца самаразлізацыйнай суб'екта [8].

Асоба, якая самавызначаецца, згодна В. Ф. Сафіна, – гэта сацыяльна сталы чалавек, што валодае высокім узроўнем развіцця інтэлекту, фізічных сіл, практычных уменняў і навыкаў, неабходных для сацыяльна накіраванай жыццядзейнасці. У псіхалагічным аспекце такая асоба ўсведамляе свае мэты, жыццёвыя планы, асобасныя і фізічныя ўласцівасці, тое, што ад яе чакае калектыв (грамадства) [9]. У гэтым плане самавызначэнне разглядаецца як цэнтральны механізм станаўлення асобаснай сталасці, сутнасць якога ва ўсвядомленым выбары чалавекам свайго месца ў сістэме шматбаковых сацыяльных адносін. З'яўленне патрэбнасці ў самавызначэнні сведчыць пра дасягненне асобай даволі высокага ўзроўню развіцця, для якога характэрна імкненне заняць уласную, дастаткова незалежную пазіцыю ў структуры інфармацыйных, ідэалагічных, прафесійных, эмацыянальных і другіх сувязей з іншымі людзьмі.

Працэс станаўлення чалавека як грамадскай істоты характарызуецца дыялектычным спалучэннем імкнення да адзінства, грамадскаму прызнанню, уключэнню ў сацыяльную агульнасць і да адасаблення, вылучэнню з агульнасці ў якасці самакаштоўнага індывіда (індывідуалізацыя). На ранніх этапах развіцця дзіцяці цэнтральным механізмам станаўлення яго свядомасці выступае далучэнне да культурна-гістарычнага, маральнага вопыту чалавецтва. Фарміраванне жыццёвых навыкаў, мовы, мысленчых аперацый здзяйсняецца ў цеснай узаемасувязі з носьбітам вопыта – дарослым, якое выступае накіроўваючай і рэгулюючай сілай у гэтым працэсе. Засваенне маральнага вопыту адбываецца за кошт падражання, пазней – пасродкам сумесных, кааператывных дзеянняў. Падначаленае становішча дзіцяці на гэтым этапе натуральна і заканамерна. Толькі паступова дзіця набывае здольнасць дзейнічаць самастойна, што выступае галоўнай перадумовай фарміравання самасвядомасці. На гэтай аснове па меры ўзроставага развіцця фарміруюцца ўсвядомленыя выбарныя адносіны да знешніх абставін, маральных каштоўнасцей. Дзіця ўжо ў стане прымаць адны ўплывы і адмаўляць другія не проста на аснове элементарных імкненняў ці настрою, але на аснове свядомых ацэнак, ідэалаў, перакананняў.

Псіхологі разглядаюць самавызначэнне і як працэс засваення чалавекам розны сацыяльных ролей, адны з якіх ён прымае, другія – адмаўляе; адны паспяхова засвойвае, тады як выкананне другіх у яго не атрымліваецца. У гэтым працэсе рапшаючае значэнне належыць педагагічнаму ўплыву, так як менавіта ад яго належыць выбар ролей і іх адэкватнае засваенне. Упушчэнні ў выхаваўчым працэсе прыводзяць

да таго, што сталекучы, чалавек не можа паўнацэнна выконваць сацыяльна значныя ролі, здзяйсняць маральны выбар і па-гэтаму аддае перавагу тым, засваенне якіх не звязана з інтэлектуальнымі і маральнымі намаганнямі. Паўнацэннага самавызначэння ў такіх выпадках не адбываецца, гэта значыць, перавага аддаецца канформнаму падражанню прымітыўным узорам. Вынікам гэтага з'яўляецца пасіўнасць, маральны інфанталізм, дэвіянтныя паводзіны. Нягледзячы на тое, што дзіця дэманструе здольнасць да самастойных дзеянняў і рашэнняў ужо на трэцім годзе жыцця, гэта яшчэ не сведчыць пра яго самавызначэнне, так як спробы сцвердзіць сваю пазіцыю носяць пераважна эмацыянальны, а не мэтанакіраваны ўсвядомлены характар. Сапраўднае самавызначэнне здзяйсняецца ў старэйшым падлеткавым і юнацкім узросце, калі ўжо назлапашаны вядомы вопыт, які дазваляе здзяйсняць прадуманы і абгрунтаваны выбар. У гэтым узросце становіцца магчымым сапраўднае самасцвярджэнне, якое з'яўляецца важным кампанентам самавызначэння. Уласную пазіцыю неабходна не толькі выбраць, але і адстаяць, гэта значыць уласнымі паводзінамі сцвердзіць сваю адпаведнасць ёй. Гэта патрабуе пэўнай падрыхтаванасці матывацыйнай сферы, якая фарміруецца на працягу дзяцінства пад рашаючым уплывам выхавання [10].

Неабходнай прыкметай самавызначэння псіхолагі называюць «рух у бок утварэння самастойнасці: сама-ўсведамляючага, сама-мэтанакіраванага (індывидуалізаванага) суб'екта, які здольны з некаторага моманту да самаразвіцця» [11].

Маральнае самавызначэнне асобы цесна звязана з далучэннем яе да маральных каштоўнасцей, так як маральная каштоўнасць – гэта адзін з механізмаў узаемадзеяння асобы і грамадства. Адсюль пад самавызначэннем разумеецца вызначэнне сябе (самавызначэнне, актыўная пазіцыя) адносна соцыякультурных каштоўнасцей, і тым самым – вызначэнне сэнсу свайго існавання. Вызначэнне сябе як асобы мае каштоўнасна-сэнсавую прыроду, актыўнае вызначэнне сваёй пазіцыі адносна грамадска выпрацаванай сістэмы каштоўнасцей [12].

Маральныя каштоўнасці асобы, яе маральныя каштоўнасчыя арыентацыі – дэтэрмінанты паводзін асобы, яны непасрэдным чынам уплываюць на маральны выбар. Агульначалавечыя маральныя нормы, што пануюць у грамадстве, могуць быць аб'ектам выбару асобы толькі таму, што яны падмацоўваюцца сістэмай грамадскіх, сацыяльных санкцый. У гэтым выпадку цяжка гаварыць пра асобу, як пра асобу, што самавызначаецца. Іншая справа, калі маральныя нормы грамадства становяцца для асобы каштоўнымі, гэта значыць, задавальняючымі патрэбнасці. Тады яны выступаюць як эталон не проста неабходнага, але і пажаданага. Гэтыя развагі прыводзяць нас да высновы, што праблему самавызначэння школьнікаў мэтазгодна разглядаць у ракурсе аксіялагічнага падыходу.

Гэты шлях апраўданы яшчэ і тым, што ў псіхалагічных даследаваннях маральнага самавызначэння вялікае значэнне надаецца маральнаму ідэалу як інтэрыруючаму пачатку. А як вядома, маральны ідэал з'яўляецца адной з форм маральных каштоўнасцей. Даследаванні, праведзеныя пад кіраўніцтвам Л.І. Бажозіч [13] паказалі, што ў маральным самавызначэнні ідэал, з аднаго боку, стварае больш або менш пастаянную і інтэнсіўную сістэму маральных памкненняў, а з другога – з'яўляецца маральным крытэрыем учынкаў чалавека ў розных жыццёвых сітуацыях. Менавіта

сфарміраваны ідэал выступае рэгулятарам паводзін. Таму невыпадкова сёння педагогічная думка актыўна шукае новыя шляхі маральнага ўдасканалення вучняў на аснове аксіялагічнага падыходу. Асноўныя педагогічныя падставы фарміравання асобы школьніка – уключэнне яе ў сітуацыю выбару каштоўнасцей, іх асэнсаванне, маральна-матывіраваныя адносіны, дапамога ў ацэнцы і самаацэнцы сваіх дзеянняў, учынкаў. Сучасная парадыгма выхавання прадугледжвае не навязванне тых ці іншых каштоўнасцей, а стварэнне неабходных умоў для іх пазнання, разумення і выбару, стымуляцыю гэтага выбару і далейшую ўнутраную працу школьніка над сваімі ўчынкамі і дзеяннямі.

Важная задача школы сёння – стварэнне спрыяльных умоў для маральнага сталення і самавызначэння вучняў, што, у сваю чаргу, абумоўлівае пазнанне педагогічнай сутнасці і механізму працэсу маральнага самавызначэння.

У педагогічнай літаратуры маральнае самавызначэнне часцей за ўсе разглядаецца як вызначэнне свайго маральнага ідэалу і маральных прынцыпаў яе асноўных рэгулятараў сваіх учынкаў і жыццядзейнасці ў цэлым, усведамленне сябе як захавальніка і носьбіта маральных каштоўнасцей. Такі падыход падаецца нам крыху спрошчаным, які не ў поўнай ступені раскрывае сутнасці пытання ў кантэксте праблемы самавызначэння ў цэлым. Мы разглядаем *маральнае самавызначэнне школьнікаў як феномен, які мае каштоўнасна-сэнсавую аснову і грунтуецца на свядомым і адказным маральным выбары і суаднясенні яго з патрабаваннямі маралі, вызначэнні адносін да каштоўнасцей грамадства і ўласных каштоўнасцей, шляхоў маральнай самарэалізацыі.*

Мы зыходзім з той пазіцыі, што праблема маральнага самавызначэння школьнікаў можа вывучацца і вырашацца праз аксіялагічны кантэкст. Які маральны выбар зробіць школьнік, залежыць ад сістэмы яго маральных каштоўнасчых арыентацый, маральных каштоўнасцей і асяродку, у якім ён існуе.

Як адбываецца працэс маральнага самавызначэння? У сваіх меркаваннях мы зыходзім з таго, што працэс маральнага самавызначэння, па-першае, самастойны, як аб'ект даследавання, від самавызначэння, па-другое, ён з'яўляецца неад'емнай часткай і асновай, на якой грунтуюцца іншыя віды самавызначэння, у першую чаргу жыццёвае, прафесійнае, сацыяльнае і іншыя, па-трэцяе, працэс маральнага самавызначэння працякае на працягу ўсяго жыцця, ён можа актывізавацца, пераходзіць на больш высокі ўзровень на пэўных этапах развіцця асобы школьніка.

Адзначым і той немалаважны факт, што працэс маральнага самавызначэння не можа здзяйсняцца без аналізу ацэнкі школьнікам сваіх маральных магчымасцей, здольнасцей, схільнасцей, інтарэсаў, мэставых устаноў, маральных якасцей і каштоўнасцей, ідэалаў; ён працякае пад уплывам многіх як унутраных, так і знешніх фактараў.

У сваю чаргу, працэс маральнага самавызначэння мае свае ўнутраныя этапы фарміравання і развіцця [14].

Ненаданне належнай увагі педагогічнай падтрымцы працэсу маральнага самавызначэння школьнікаў, а таксама няведанне фактараў (умоў) эфектыўнага развіцця маральнага самавызначэння школьнікаў можа прывесці да маральнага інфанталізму, што выражаецца ў няздольнасці на самастойны маральны выбар, несфарміраванасці

сістэмы маральных каштоўнасцей, адсутнасці дакладна выражанай лініі паводзін. Пры гэтым, дадзенае становішча можа поўнасьцю задавальняць школьніка, а потым і дарослага чалавека. Прыстасавальніцтва да абставін жыцця, абвінавачванне ўсіх акаляючых акрамя сябе ў сітуацыі няўдачы становяцца нормай для асобы, нягледзячы на тое, што ставяць яе ў пастаяннае залежнае становішча.

Мы лічым, што можна вылучыць наступныя ўтвараючыя дадзенага паняцця: маральныя веды (веды маральных катэгорый і маральных прынцыпаў), матывы паводзін, маральная самаацэнка, атрыманая асобай на аснове самапазнання, маральныя каштоўнасныя арыентацыі.

Зыходзячы са зробленага намі вываду, механізм працэсу маральнага самавызначэння школьніка мы бачым у пазнанні і прыняцці маральных каштоўнасцей грамадства праз маральны выбар, ідэнтыфікацыю, самапазнанне і фарміраванне на гэтай аснове маральных каштоўнасных арыентацый, духоўнай самакаштоўнасці, здольнасці самастойна выпрацоўваць маральныя прынцыпы і кіравацца імі ў сваім паводзінах.

Даследуючы праблему маральнага самавызначэння, вучоныя вялікую ўвагу надаюць пытанню: хто самавызначаецца? Цэнтрам увагі пры разглядзе дадзенага пытання становіцца паняцце «суб'ект».

Суб'ект – гэта дзеяч у шырокім сэнсе, гэта вытворца, стваральнік не толькі знешняга, але і ўсяго ўнутранага, у тым ліку і самасвядомасці (С.Л. Рубінштэйн).

Канцэпцыя суб'екта дае магчымасць ставіць у цэнтр увагі ідэю аб індывідуальна актыўным чалавеку, які можа, умее будаваць умовы жыцця і свае адносіны да іх. Чалавек становіцца суб'ектам свайго жыцця, калі ён можа выпрацоўваць спосаб рашэння жыццёвых супярэчнасцей, усведамляць сваю адказнасць перад сабой і людзьмі за вынікі свайго рашэння.

На працягу доўгіх гадоў у нашым грамадстве практыкавалася аднабаковая сувязь індывіда і грамадства. Грамадства аўтарытарна ўздзейнічала на асобу, бачыла ў ёй толькі аб'ект уздзеяння. Выбар, маральны ў тым ліку, быў абмежаваны жорсткімі рамкамі, выхад за якія не менш жорстка караўся, нараджаў пачуццё страху і непаўнацэннасці. У выніку чалавек як суб'ект не можа развівацца, працэс маральнага самавызначэння замаруджваецца. Невыпадкова, што пры такой вялікай колькасці літаратуры па маральным выхаванні, распрацаваных выхаваўчых сістэмах, у нашым грамадстве застаецца так шмат маральна інфантыльных людзей. Станаўленне суб'екта маральнага самавызначэння залежыць ад таго, наколькі ўсвядомлена школьнік прымае грамадскую мараль як сваю ўласную мэту, уключаецца ў дзейнасць па рэалізацыі гэтай мэты. А гэта, у сваю чаргу, залежыць ад таго, як пабудаваны выхаваўчы працэс, ці ўяўляе ён сабой працэс сутворчасці, разумення і стварэння маральных каштоўнасцей у ходзе сумеснай дзейнасці выхавацеля і выхаванцаў як раўнапраўных суб'ектаў.

Далёка не кожны чалавек можа стаць маральным суб'ектам свайго жыцця, яшчэ больш складана гэтага дасягнуць школьніку, так як умовы жыцця нашага сённяшняга грамадства, акалічнасці ўласнага жыцця ўсе часцей і часцей супярэчаць магчымасцям і здольнасцям дзіцяці. У той жа час змены, што адбываюцца ў грамадстве, ствараюць умовы, калі дабрабыт канкрэтнага чалавека залежыць у першую чаргу ад яго самога,

падштурхоўваюць кожнага чалавека, у тым ліку і школьніка, да прыняцця рашэнняў па жыццёвых і найперш маральных праблемах. Толькі тая асоба, якая здольна прымаць рашэнні і выконваць іх, несці за іх адказнасць, можа прэтэндаваць на тое, каб стаць маральным суб'ектам жыцця.

Зразумела, што маральны суб'ект не можа зводзіцца толькі да здольнасці маральнага выбару, маральнай дзейнасці, свядомасці, самасвядомасці. Ён павінен уключыць у сябе маральныя якасці, набытыя і набываемыя ў працэсе дзейнасці. Наведанне законаў псіхічнага і маральнага развіцця дзіцяці гэтага ўзросту бацькамі прыводзіць іншы раз да празмернай апекі, забарон праяўлення ўласнай ініцыятывы, свабоды дзеяння, што ніякім чынам не садзейнічае яго фарміраванню як суб'екта. І наадварот, разуменне таго, што ў дзіцячым узросце ідзе закладка ў псіхіцы дзіцяці вобраза сябе, разуменне заканамерных няўдач і памылак, падтрымка і заахвочванне поспехаў садзейнічаюць развіццю ў дзіцяці самастойнасці, упэўненасці ў сабе, аптымістычнага погляду на свет.

Ужо ў малодшым школьным узросце ў дзяцей фарміруецца пэўнае разуменне і ацэнка сацыяльных з'яў, арыентацыя на ацэначныя адносіны дарослых праз вынікі пэўнай дзейнасці. Адбываецца развіццё рэфлексіі як новаўтварэння гэтага ўзросту. У дзіцяці з'яўляецца жаданне выказаць свой погляд, ацаніць учынак, выбраць каштоўнасць. Праўда, праяўляецца гэта перш за ўсё праз вучэбную дзейнасць, што падкрэслівае важную ролю настаўніка ў станаўленні школьніка як маральнага суб'екта.

Зразумела, што адной з асноўных умоў станаўлення школьніка як суб'екта маральнага самавызначэння з'яўляецца фарміраванне адэкватнай самаацэнкі вучняў, якая праяўляецца ў самастойнасці, актыўнасці, знаходлівасці школьнікаў.

Поспех працэсу маральнага самавызначэння школьнікаў і станаўлення іх як суб'ектаў жыцця залежыць і ад узроўню развіцця волі, здольнасці не палюхацца жыццёвых цяжкасцей. Ва ўмовах сённяшняга жыцця самарэалізавацца, дасягнуць пэўных вершынь у жыцці, забяспечыць сваю эканамічную самастойнасць мае магчымасць толькі асоба настойлівая, мэтанакіраваная і валявая.

Важнае значэнне ў станаўленні дзіцяці як маральнага суб'екта мае развіццё яго пачуццёва-эмацыянальнай сферы. Эмацыянальнае жыццё малодшага школьніка надзвычай насычанае. Вучань эмацыянальна перажывае новыя знаёмствы з людзьмі рэальнымі і мастацкімі вобразамі. Эмацыянальныя перажыванні узнікаюць ад усведамлення пазнанага. Самі маральныя пачуцці становяцца больш асэнсаванымі і глыбокімі.

Надзвычай важным этапам у станаўленні школьніка як маральнага суб'екта з'яўляецца падлеткавы перыяд.

Псіхологі адзначаюць, што менавіта ў падлеткавым узросце працэс фарміравання маральных каштоўнасцей, арыентацый, станаўлення яго як суб'екта працякае найбольш эфектыўна. Як зазначае даследчыца Р.І. Цвяткова: «У гэты перыяд антагенетычнага развіцця ўзнікаюць найбольш спрыяльныя ўмовы, што ўключаюць у сябе новы ўзровень самаўсведамлення, самаацэнкі, імкненне да самастойнасці і самавыхавання. Гэта новаўтварэнне садзейнічае ўсведамленню глыбокага маральнага сэнсу іх учынкаў і фарміраванню, пры мэтанакіраваным працэсе арганізацыі вопыту, устойлівых маральных каштоўнасцей. Асоба падлетка пачынае набываць такі ўзровень псіхічнага развіцця, які робіць яго здольным кіраваць сваімі паводзінамі і дзейнасцю» [15].

Менавіта ў падлеткавым узросце адбываецца інтэнсіўнае маральнае фарміраванне асобы, авалодванне маральна-этычнымі нормаў паводзін. У гэты перыяд вучань пачынае шырока карыстацца сістэмай ацэначных меркаванняў. Таму характар маральна-каштоўнасных арыентацый асобы ў падлеткавым узросце вызначаецца ўзроўнем сфарміраванасці самаацэнкі ў працэсе назапашвання маральнага вопыту, які падлетак набывае ў працэсе маральнай дзейнасці або пры ацэнцы маральных аспектаў дзейнасці ўвогуле. Менавіта ў школьнікаў падлеткавага ўзросту пачынаюць фарміравацца свае ўласныя маральныя каштоўнасныя арыентацыі, якія пры мэтанакіраваным уздзеянні з боку настаўніка, выхавальца, бацькоў пашыраюцца, уключаючы ў сябе паступова ўсё новыя і новыя маральныя нормы. Разам з тым, пэўныя маральныя нормы, патрабаванні падлеткам не ўспрымаюцца. Яго ацэнкі, погляды, перакананні не такія ўстойлівыя, як у дарослага чалавека або школьніка старэйшых класаў. Яны яшчэ не складаюць адзіную цэласную сістэму. У сувязі з гэтым падлеткі могуць лёгка падпаці пад уплыў з боку іншай асобы, змяняюцца дынаміка іх маральных ідэалаў. Гэтым тлумачыцца і той факт, што некалі прыкладны выхаванец набывае менавіта ў падлеткавым узросце адмоўныя маральныя якасці, культывуе іх, лічыць іх маральна каштоўнымі.

Пераадоленне падлеткам супярэчнасцей паміж іх фізіялагічнымі, маральнымі, інтэлектуальнымі магчымасцямі і патрэбнасцямі спрыяе станаўленню яго як маральнага суб'екта жыцця, пераходу яго на больш высокі ўзровень маральнага развіцця. Вызначальнымі характарыстыкамі школьніка-падлетка як маральнага суб'екта з'яўляюцца крытычныя адносіны да сябе, наяўнасць жыццёвай мэты, адэкватная самаацэнка сваіх здольнасцей, патрэбнасцей, магчымасцей іх задавальнення, імкненне да самасвярджэння ў грамадска патрэбным відзе дзейнасці, самаўдасканаленні; актыўная дзейнасць, накіраваная на ўзбагачэнне ўзроўню маральнай самасвядомасці, задавальнення духоўных патрэбнасцей.

У старэйшым школьным узросце адбываецца якасны скачок у развіцці самасвядомасці. Школьнік знаходзіцца напярэдадні ўступлення ў самастойнае жыццё, якое запатрабуе ад яго вызначэння адносін да жыццёвых рэалій, асабістай лініі паводзін, адказнасці за прынятыя рашэнні. Усе гэта стварае патрэбнасць у старша-класнікаў у маральным самавызначэнні. Вучні гэтага ўзросту пастаянна ацэньваюць і выбіраюць жыццёвую мэту, будучую прафесію, важнасць і неабходнасць таго ці іншага віду дзейнасці ў школе і па-за ёй з улікам спецыфікі будучай прафесіі, стыль паводзін і г.д. У гэты час актыўна выпрацоўваюцца асабістыя маральныя пазіцыі, фарміруюцца маральны ідэал, маральныя каштоўнасныя арыентацыі. Старшакласнікі імкнуцца пазнаць сябе, даць сабе адэкватную самаацэнку, правільна ацаніць тых, хто побач, герояў мастацкіх твораў. Менавіта для іх «становіцца магчымым пазнанне і ацэнка такой складанай з'явы, якой з'яўляецца маральна-псіхалагічны вобраз чалавека. З развіццём маральнай самасвядомасці ў старшакласнікаў з'яўляецца асобы інтарэс да ўнутранага свету акаляючых людзей і свайго ўласнага, узнікае патрэбнасць разабрацца не толькі ў асаблівасцях асобы другога чалавека, але і ў сваіх уласных, зрабіць справаздачу ў сваіх перажываннях, ацаніць свае магчымасці ў маральным удасканаленні» [16, с. 18].

Асаблівасцю дзіцёнага ўзросту з'яўляецца і тое, што вучні ўжо ў стане не толькі ацаніць свае магчымасці ў маральным удасканаленні, але і самастойна ўдасканальваць

свае паводзіны, знаходзіць шляхі самавыхавання. У гэты час ідзе актыўнае станаўленне старшакласніка як маральнага суб'екта: інтэнсіўная вучэбная дзейнасць спрыяе фарміраванню светапогляду вучняў, веды ператвараюцца ў ідэалы, садзейнічаюць актыўнасці асобы; адбываецца ідэнтыфікацыя сябе як будучага прадстаўніка пэўнай прафесіі з маральным воблікам лепшых людзей выбранай прафесіі; узрастае імкненне сцвердзіць уласную індывідуальнасць.

Неабходна зазначыць, што ўнутраныя перадумовы станаўлення працэсу маральнага самавызначэння старшакласнікаў, фарміравання іх як суб'ектаў маральнай дзейнасці ў гэтым узросце намнога багацейшыя, чым іх рэальная рэалізацыя. Канстатацыя дадзенага факта прыводзіць да думкі, што дадзенай праблеме не надаецца належная ўвага ў практыцы выхавання, якасць педагагічнай падтрымкі працэсу маральнага самавызначэння школьнікаў жадае быць лепшай, у педагагічнай тэорыі недастаткова распрацаваны і вызначаны шляхі, ўмовы эфектыўнасці працэсу маральнага самавызначэння школьнікаў.

Імкненне да маральнага самавызначэння – імкненне да вышэйшага ўзроўню развіцця. Мы лічым, што *састаўляючыя маральнага самавызначэння* наступныя:

- усведамленне асобаю сябе як непасрэдна суб'екта маральнай дзейнасці;
- веданне сваіх маральных магчымасцей і адэкватная маральная самаацэнка;
- здольнасць да маральнага выбару;
- наяўнасць маральнай актыўнасці і адказнасці;
- устойлівае імкненне да маральнай самарэалізацыі.

Дзеля правільнай арганізацыі работы са школьнікамі па вырашэнні праблемы маральнага самавызначэння, лічым неабходным вылучыць умовы, якія эфектыўна ўплываюць на дадзены працэс.

Прыярытэтнай умовай эфектыўнасці працэсу маральнага самавызначэння мы лічым фарміраванне ў школьнікаў маральных каштоўнасных арыентацый.

У маральным самавызначэнні асобы надзвычай важнае значэнне набывае працэс самапазнання. У гэтай сувязі задачай школы, выхавачеляў, бацькоў становіцца стварэнне ўмоў для самапазнання. Дзіця мае права на пошук сябе на ўроку, у пазакласнай дзейнасці. Жаданне дзіцяці паспрабаваць сябе на спартыўнай пляцоўцы, у тэхнічным гуртку, на сцэне і г.д. і выбраць адпавядаючае ўласнай сутнасці – здоравае жаданне, адпавядаючае псіхічнай сутнасці патрэбнасць. Далучэнне да маральных каштоўнасцей, фарміраванне маральных каштоўнасных арыентацый, а гэта значыць, і маральнае самавызначэнне можа адбывацца толькі праз выбраную і палюбіўшуюся самому дзіцяці дзейнасць.

У працэсе самапазнання фарміруецца маральная самаацэнка вучня, развіваецца здольнасць да ацэньвання, аб'ектыўнага выбару. Разуменне таго, што чалавек – гэта асобны, непадобны на іншых індывід пачынае фарміравацца ў раннім дзяцінстве, і на працягу ўсяго жыцця самаацэнка і звязаныя з ёй ацэначныя здольнасці таксама фарміруюцца і развіваюцца.

Наступная ўмова станаўлення маральнага самавызначэння школьнікаў – развіццё ў іх самастойнасці і актыўнасці, фарміраванне маральнай адказнасці.

Без маральнай адказнасці не можа быць і свабоднага маральнага выбару. Многія філосафы, псіхолагі, якія займаліся праблемай адказнасці і маральнага выбару асобы (Э.

Фром, А. Маслоу, В. Франкл і інш.) выказвалі думку, што жыццё чалавека – гэта цэлая серыя, ланцужок маральных выбараў: увесці ў зман ці быць чэсным, украсіці ці не ўкрасіці ў кожным канкрэтным выпадку, прычым кожны раз павінен быць зроблены выбар, які вядзе да росту (А. Маслоу). Для асобы, якая дасягнула пэўных вышпнь маральнага самавызначэння праблема маральнага выбару не стаіць так востра, бо для яе выбар перастае быць надзённай праблемай, паколькі асоба ужо выбрала свой жыццёвы шлях, знайшла сабе. Пакуль жа вучань штодзённа трапляе ў абставіны, якія прымушаюць рабіць выбар. Ужо добра, калі перад школьнікам паўстае выбар, гэта значыць, калі вучань разумее, усведамляе розныя варыянты маральнага дзеяння. Значна горш, калі дылема не ўзнікае, а свадомасць заснавана на адным варыянце: «Свая рубашка бліжэй да цела».

Маральны выбар не будзе пастаяннай праблемай школьніка, калі настаўнікі, бацькі змогуць спецыяльна ствараць маральныя сітуацыі, каб быць побач, калі ствараецца праблема маральнага выбару, замацаваць у школьніка маральна-каштоўнасныя спосабы паводзін.

На нашу думку, важнай умовай станаўлення і развіцця працэсу маральнага самавызначэння з'яўляецца ўлік полавай прыналежнасці. А. Маслоу сцвярджае, што самаактуалізацыя не з'яўляецца абсалютна агульным паняццем [17]. Дарога да яе ляжыць праз рэалізацыю мужчынскіх і жаночых якасцей, якія мацнейшыя, чым агульначалавечыя якасці. Згодна А. Маслоу, чалавечая істота павінна спачатку стаць сапраўднай жанчынай ці сапраўдным мужчынам, тым самым ствараючы магчымасці для самаактуалізацыі ў агульнапаводзінскім сэнсе.

Станаўленне школьнікаў як маральных суб'ектаў, здольных да маральнага самавызначэння ў многім залежыць ад зместу і метадаў па арганізацыі вучэбнай, пазакласнай і пазашкольнай дзейнасці, ад правільна арганізаванай педагогічнай падтрымкі дадзенага працэсу. У час, калі яшчэ на падсвядомым узроўні вучні пачынаюць ставіць задачы самаразвіцця, шукаюць сродкі іх вырашэння, побач павінен быць вопытны педагог, дапамога якога будзе так неабходна ў зоне бліжэйшага развіцця новаўтварэння вучня. Веданне настаўнікам сутнасці працэсу маральнага самавызначэння, умоў яго эфектыўнасці дасць магчымасць стымуляваць асобасную актыўнасць школьнікаў у працы над сабой, сваім маральным развіццём і самавызначэннем.

Пад педагогічнай падтрымкай працэсу маральнага самавызначэння школьнікаў мы разумеем працэс узаемадзейння настаўніка з вучнямі, заснаваны на сумесным выяўленні асобных маральных характарыстак школьніка і накіраваны на станаўленне яго як маральнага суб'екта жыццядзейнасці. Мы не выпадкова выбралі тэрмін «педагогічная падтрымка», а не «педагогічнае ўздзеянне» ці проста «кіраўніцтва», бо лобое, нават самае гуманнае ўздзеянне не стасуецца як лінгвістычна, так і педагогічна з паняццем самасці асобы.

Педагогічная падтрымка заключаецца і ў рэалізацыі патрэбнасці дзіцяці ў ацэнцы сваёй асобы, а не толькі прызнанні.

Неабмежаваныя магчымасці ў станаўленні маральнага самавызначэння школьнікаў мае вучэбная дзейнасць.

Працэс маральнага самавызначэння школьніка будзе працякаць паспяхова, калі на ўроку настаўнік будзе пастаянна развіваць здольнасць вучня абмяркоўваць у сваёй

свядомасці свае ўласныя ўчынкі, паводзіны, дзеянні, калі дзіця навучыцца суадносіць іх са сваімі маральнымі каштоўнасцямі. Як вядома, штуршком для любога развіцця з'яўляецца вырашэнне пэўных супярэчнасцей. Працэс маральнага самавызначэння не састаўляе выключэнне. Уменне вучня не толькі бачыць, але і пазітыўна вырашаць канфлікт, супярэчнасці паміж маім асабіста і асабістым другога, маім і агульным, грамадскім указвае на паспяховасць станаўлення дадзенага працэсу.

Даследаванне праблемы маральнага самавызначэння дазволіла нам зрабіць вывады, што эфектыўнасць дадзенага працэсу для малодшых школьнікаў залежыць ад вырашэння наступных задач:

1. Пазнанне сябе праз пазнанне свету (прадметаў, вобразаў, акаляючай рэчаіснасці і г.д.).

2. Не колькасць засваенай інфармацыі ўяўляе каштоўнасць, а праяўленая пры гэтым актыўнасць самога дзіцяці, яго дзейнасць і жаданне пазнаць.

3. Арганізацыя разнастайных відаў дзейнасці для дзіцяці. Прадстаўленне магчымасці праявіць сябе ў індывідуальнай, групавой, калектыўнай працы.

4. Вучыць дзіцяці за кожным відам дзейнасці, заданняў бачыць мэту, умець самаму фармуляваць, ставіць мэту, задачы, прадбачыць і ацэньваць вынікі.

5. Развіццё ўменняў: а) ацэньваць свае ўчынкі. Ацэнка ўчынкаў герояў, вобразаў твораў не будзе прадуктыўнай, станоўчыя паводзіны героя не стануць усвядомленай нормай для пераймання да таго часу, пакуль дзіцяці не навучыцца ўспрымаць, ацэньваць свае ўласныя паводзіны;

б) усведамляць сябе, як адрознага ад іншых, падобнага і адначасова непадобнага на іншае «я», бачыць гэта непадабенства і ўспрымаць як дадзенае;

в) бачыць і усведамляць сябе ў моўных зносінах, праз моўныя зносіны (я – гэта мае словы і мае ўчынкі);

г) слухаць (я слухаю – я супастаўляю – я вучуся);

д) выказваць свой пункт погляду і адстойваць яго, нават калі ён зусім не падобны на іншыя.

6. Развіццё індуктыўнай логікі школьніка. Параўнанне, супастаўленне, абагульненне, вызначэнне прычыны – неад'емныя састаўляючыя ўрока.

7. Завучванне вершаў, тэкстаў на памяць школьнікамі мэтазгодна толькі пасля таго, як яны дасканалы разбірацца ў іх змястоўнай сутнасці.

8. Пастаянная падтрымка поспеху ў кожнага вучня, класа ў цэлым.

9. Частае выкарыстанне гульні ў якасці сродка навучання.

Гульня для малодшага школьніка застаецца адным з галоўных відаў дзейнасці і дае магчымасць для больш поўнай самарэалізацыі, праяўлення сваёй індывідуальнасці, вучыць прымаць рашэнні і рабіць выбар.

10. Пастаяннае здзяйсненне педагогам сітуацыйнай рэфлексіі, якая дапаможа развіць у вучняў самасвядомасць, зразумець свае паводзіны.

11. Фарміраванне маральных уяўленняў і паняццяў.

На апошнім пункце хацелася б засяродзіць увагу, як на перыядычным і важнейшым у плане паступовага станаўлення маральнага самавызначэння вучняў. Правільнае разуменне звычайных паняццяў садзейнічае фарміраванню ў школьнікаў маральных матываў паводзін,

умення даваць маральныя ацэнкі з'явам грамадскага жыцця, сваім паводзінам, паводзінам сваіх таварышаў. Маральная свядомасць дзіцяці «разглядае» дзеянні і ўчынкі не з пункту гледжання абумоўленасці, а з пункту гледжання іх каштоўнасці, прадстаўляючы свабоду выбара дзеяння.

Працэс утварэння паняццяў характарызуецца пераходам ад пачуццёвай ступені пазнання да абстрактнага мышлення, пераходам ад адлюстравання свету ў форме адчуванняў, успрыняццяў і ўяўленняў да адлюстравання яго ў паняццях.

Важную ролю, асабліва для малодшых школьнікаў, у пачуццёвым пазнанні маюць зрокавыя адчуванні. У гэтай сувязі неабходна спалучаць славесную інфармацыю з канцэнтрацыяй увагі дзяцей на ўчынках, дзеяннях старэйшых, аднагодкаў.

Авалоданне маральнымі паняццямі здзяйсняецца паступова. Спачатку вучні слаба аналізуюць паняцці, якія трэба засвоіць, не ўмеюць іх дыферэнцыраваць, абагульняць; потым пасля іх усведамлення паступова пачынаюць даваць абстрактна-лагічнае вызначэнне гэтым паняццям. І ўжо потым яны робяць аналіз гэтага паняцця, абагульняючы, даказваючы. Як вынік – школьнікі не толькі добра ведаюць паняцце, але і могуць ім свабодна карыстацца ў розных сітуацыях. Маральныя паняцці фарміруюцца больш паспяхова, калі яны абапіраюцца на наглядныя ўяўленні.

Добра, калі засваенню маральных паняццяў малодшымі школьнікамі папярэдняе назапашванне неабходных уяўленняў аб розных варыяцых маральных дзеянняў і ўчынках, якіх не абавязкова павінна быць многа, але пажадана, каб яны былі яркімі эмацыянальна, захапляючымі.

Маральныя ўяўленні фарміруюцца непасрэдна ў працэсе прыватнага назірання, дзеяння, апасродкавана яны фарміруюцца пры азнаямленні з літаратурнымі творами, праглядзе тэлеперадач і г.д. Таму варта на ўроках падбіраць такія творы, знаёміць дзяцей з народнай спадчынай, дзе ў яркіх эмацыянальных фарбах адабраецца ці ганьбіцца той ці іншы ўчынак героя. Але, трэба зазначыць, што для фарміравання маральных паняццяў недастаткова адных уяўленняў. Маральнае паняцце замацоўваецца ў працэсе лагічнага суджэння. Таму на ўроках варта засяроджваць увагу вучняў на супастаўленні ўчынках герояў, рэальных людзей, вышучаць агульныя і адрозныя прыкметы ў іх. Фарміраванне маральных паняццяў патрабуе актыўнай мысленчай дзейнасці вучняў, іх самастойнага падыходу да ўсведамлення і засваення вывучаемых палажэнняў. Гэту праблему вырашаюць такія метадычныя прыёмы, як пастаноўка пытанняў, якія патрабуюць абагульненняў, практыкаванні ў развіцці ўмення даваць вызначэнні, рабіць параўнанні, класіфіцыраваць прадметы і з'явы. Разам з тым, зразумела, што вучні засвойваюць маральныя паняцці плыбей, чым больш узбагачаецца іх адпаведны маральны вопыт.

Для маральнага самавызначэння падлеткаў і старэйшых школьнікаў лічым неабходным вырашэнне наступных задач:

1. Прадстаўленне магчымасцей на ўроку для маральных меркаванняў, супастаўлення.
2. Развіццё пачуцця эмпатыі праз канцэнтрацыю ўвагі ў творах мастацтва, літаратуры, гісторыі, рэальнага жыцця на эпізодах спачування чужому гору, міласэрнасці.
3. З улікам асаблівасцей ўзросу фарміраванне ў вучняў сістэмы маральных каштоўнасцей, арыентаванай на доўгачасовыя задачы, а не на хуткае заахвочванне ці дасягненне малазначнай для перспектывы мэты.

4. Стымуляцыя працэсу развіцця лагічнага мыслення.

5. Развіццё крэатыўнасці. Пры гэтым, неабходна памятаць, што пастаянны ціск з боку дарослых на падлеткаў зніжае ўзровень крэатыўнасці, веры ў сябе.

6. Фарміраванне станоўчай Я – канцэпцыі падлетка праз уключэнне ў пасільныя віды дзейнасці, ацэньванне станоўчых учынкаў, стварэнне добразычлівай атмасферы на ўроку.

7. Строгі ўлік ступені кагнітыўнага развіцця. Разважаць самаму настаўніку з вучнямі патрэбна толькі на тыя тэмы, што даступныя іх свядомасці, узроўню фармальных аперацый, якога яны дасягнулі.

8. Стварэнне праблемных сітуацый, якія дазваляць назіраць, аналізаваць, рабіць вывады.

9. Паўсядзённае выкарыстанне вучэбнага матэрыялу, заданняў, разлічаных на праяўленне актыўнасці і самастойнасці школьнікаў.

10. Адною з важнейшых састаўляючых маральнага самавызначэння з'яўляецца здольнасць прымаць правільныя рашэнні, што ў сваю чаргу залежыць ад таго, наколькі вучні авалодалі логікай разважанняў.

Неабходна памятаць, што нізкая самаацэнка, ціск з боку настаўнікаў, бацькоў, сяброў перашкаджаюць прыняццю самастойных рашэнняў школьнікамі.

11. Фарміраванне адэкватнай асобаснай ідэнтычнасці ў працэсе выбару жыццёвых мэтаў, маральных каштоўнасцей.

12. Шырокае прымяненне актыўных метадаў навучання, *якім мы вызначаем як спосаб кіравання вучэбна-пазнаваўчай дзейнасцю, што ўключае ў сябе адбор, структураванне і перадачу вучэбнай інфармацыі*. Кіраванне гэтым працэсам можна трактаваць як рэгулюемае ўзаемадзеянне настаўніка і вучня.

Да актыўных метадаў навучання мы адносім толькі тыя, пры якіх вучні знаходзяцца ў пазіцыі актыўнага суб'екта дзейнасці.

Метад актыўнага навучання – гэта сукупнасць арганічна ўзаемазвязаных і ўзаемадзеючых спосабаў арганізацыі вучэбнай працы, якія забяспечваюць дасягненне найбольш высокага ўзроўню вучэбна-пазнавальнай дзейнасцю ў навучанні і выхаванні ў параўнанні з існуючымі традыцыйнымі спосабамі. Метады актыўнага навучання ў навучальным працэсе мы класіфікуем на неімітацыйныя і імітацыйныя.

Неімітацыйныя метады	Імітацыйныя метады	
	Негульнёвыя	Гульнёвыя
Праблемная лекцыя, «круглы стол», лекцыя-канферэнцыя, тэматычная дыскусія, дыспут, алімпіяда	Рашэнне маральных сітуацый, рашэнне асобных маральных задач, публічная абарона ідэй, абмеркаванне распрацаваных варыянтаў, індывідуальны трэнінг	Шматварыянтны выбар аптымальнага рашэння, «Мазгавая атака», дзелавыя гульні

Імітацыйныя віды заняткаў характарызуюцца імітацый дзейнасці, актыўнай пазіцыяй вучняў. Такія заняткі надзвычай эфектыўныя. Неімітацыйныя – гэта заняткі, на якіх у недастатковай ступені адлюстроўваюцца творчыя пачаткі, але якія таксама

даюць магчымасць вучню выявіць свае «я», адстаяць сваю маральную пазіцыю. І такія заняткі становяцца актыўнымі, калі яны насычаны самастойнай працай вучняў, выклікаюць неабходнасць папаўнення маральных ведаў, узнікаюць творчую актыўнасць і базіруюцца на прамых і зваротных сувязях.

Маральнае самавызначэнне школьнікаў немагчыма без уключэння вучняў на ўрок у сістэму рашэння задач маральнага характару. Дзіцяці важна ўжо ў падлеткавым узросце навучыцца дасканала рашаць такія задачы, так як яны пастаянна ўзнікаюць у жыцці чалавека. Рашэнне задач на аснове аналізу канкрэтных маральных сітуацый не супярэчыць тэарэтычнаму навучанню. Канкрэтныя факты, маральныя ўчынкі літаратурных, гістарычных герояў служаць сродкам пазнання маральных каштоўнасцей. Маральная задача служаць вузлом сувязі тэорыі з жыццём, практыкай. Рашэнне задач маральнага характару арыентуе школьніка на дыялектычнае прымяненне маральных заковаў, прынцыпаў і правілаў непасрэдна ў жыццёвай практыцы.

Рашэнне задач маральнага характару абавязкова ўключае ў сябе аналіз зместу маральнай сітуацыі. Гэты аналіз дапускае наступныя этапы:

1. Характарыстыка грамадска-маральнага асяроддзя.
2. Выяўленне аб'ектаў сітуацыі, іх маральная характарыстыка.
3. Характарыстыка адносін маральнай сітуацыі.
4. Фармулёўка маральных праблем (пытанняў).
5. Аналіз маральных рашэнняў і ўчынкаў.
6. Агульная ацэнка вынікаў маральных дзеянняў.

Не прэтэндуючы на беззаганнасць нашага падыходу да гэтай праблемы, мы тым не менш лічым, што працэс рашэння будзе тады максімальна эфектыўны, калі ён уключае ў сябе, з аналізам прапанаванай сітуацыі, асабістае асэнсаванне і складанне задачы маральнага характару вучнем у адпаведнасці з канкрэтна зададзеным алгарытмам. Задачы маральнага характару мы падзяляем на тэарэтычныя і практычныя (інсцэніраваныя, гульнівыя). Тэарэтычныя задачы не патрабуюць ад навучэнцаў практычных дзеянняў, яны рашаюцца на інтэлектуальным (вербальным) узроўні. Іх годнасць бяспрэчная: высокая эфектыўнасць для развіцця мыслення, большая вар'ятыўнасць і г.д. Практычныя задачы маюць свае перавагі: яны наглядныя, служаць добрым сродкам фарміравання ўменняў і навываў. Па фундаментальнай прыкмеце тэарэтычныя задачы маральнага характару мы падзяляем на:

1. Ілюстратыўныя задачы – дэманстрацыя на канкрэтных прыкладах пазітыўных дзеянняў героя, эфектыўнасці выкарыстаных ім прыёмаў рашэння задачы.

2. Аналітычныя задачы патрабуюць ад вучня навываў аналізаваць дзеянні герояў, бачыць у сітуацыі асноўныя і неасноўныя супярэчнасці, разумець структуру сітуацыі. У іх даецца больш-менш падрабязнае апісанне абставін і дзеянняў удзельнікаў сітуацыі.

3. Ацэначныя задачы. Такі тып задач дапамагае фарміраванню ўмення ацэньваць дзеянні удзельнікаў маральнай сітуацыі. Ацэньваючы дзеянні гістарычных, літаратурных герояў, школьнік вучыцца аналізаваць факты, выпрацоўваць асабістую пазіцыю.

4. Задачы на выбар эфектыўнага маральнага дзеяння дазваляюць супаставіць магчымыя варыянты, параўнаць іх, выбраць лепшы. У сітуацыях да такіх задач звы-

чайна падбіраюцца розныя дзеянні герояў. Аналізуючы сітуацыю, вучань не абмяжоўваецца апэнкай гэтых дзеянняў або меркаванняў, а робіць выбар аптымальнага, з яго пункту, маральнага ўчынка.

5. Задачы на прадбачанне ходу разгортвання падзей або іх выніку – яны звычайна фармулююцца на аснове сітуацыі тыпу незакончанага гісторыі, калі апісанне падзей спыняецца дзесьці на кульмінацыйным моманце. Вучань, апынуўшыся «на ростанях», вымушаны сілаю ўяўлення дамаляваць супярэчлівую маральную сітуацыю, уключаючы яе фінал. Капштоўнасць такіх сітуацый заключаецца ў тым, што школьнікі вучацца знаходзіць заканамернасці ў развіцці канкрэтных падзей.

6. Задачы на знаходжанне маральных памылак у дзеяннях герояў.

Тэарэтычнымі задачамі не вычэрпваецца ўвесь клас задач маральнага характару. Вялікае значэнне ў станаўленні маральнага самавызначэння школьнікаў выконваюць практычныя задачы або сітуацыі-практыкаванні. Яны дапускаюць выкананне і абгрунтаванне вучнямі сваіх дзеянняў у магчымай сітуацыі, гэта значыць вырашэнне іх не на вярбальным узроўні, а на дзейнасным, іншымі словамі: практычныя задачы мадэліруюць магчымую маральную сітуацыю, у якой можа аказацца вучань. Пры гэтым сітуацыя развіваецца не па загадзя распрацаванаму сцэнарыю, а пры дапамозе экспромтных дзеянняў яе ўдзельнікаў, якія выбіраюць тую ці іншую лінію паводзін у залежнасці ад рэакцыі і маральнай пазіцыі партнераў.

Для вырашэння праблемы маральнага самавызначэння школьнікаў надзвычай важна наладжванне адваротнай сувязі паміж настаўнікам і вучнямі. Гэта дапаможа педагогу ўбачыць, наколькі паведамляемая інфармацыя ўспрынята вучнем, як школьнік самастойна ўмее аналізаваць і мысліць, выбіраць і абгрунтаваць.

Падводзячы вынік, зазначым, што праблема станаўлення маральнага самавызначэння школьнікаў надзвычай актуальная, асабліва для сённяшняга часу. Перад школай стаіць задача выхавання чалавека самастойнага, ініцыятыўнага, здольнага прымаць рашэнні і несці за іх адказнасць. Рыхтавацца да вырашэння гэтай праблемы будучыя настаўнікі павінны ўжо ў час навучання ва ўніверсітэце.

Літаратура

1. *Тлумачальны слоўнік беларускай мовы ў 5 т.* Мн. Т. 5. Кн. 1. С. 36.
2. *Красиков В.И.* Метафизика самоопределения. Кемерово, 1995. С. 33.
3. *Платон (Игумен)*. Православное нравственное богословие. М., 1994. 240 с.
4. *Зотов Н.Д.* Нравственное самоопределение личности. Знание, 1983. С. 45.
5. *Валеев Д.Ж.* Моральное самоопределение личности как показатель эффективности нравственного воспитания // Проблемы коммунистического воспитания студентов. Уфа, 1982. С. 129-133.
6. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. М., 1991. С. 70.
7. *Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского.* – 2-е изд., исп. и доп. М., 1990. С. 351.
8. *Кон И.С.* В поисках себя: Личность и ее самосознание. М., 1984. С. 207.

9. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности: Учебное пособие. 1986. – 142 с.
10. Степанов С.С. Психологический словарь для родителей. М., 1996.
11. Слабодчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии, 1998, № 6. С. 3-17.
12. Гинсбург М.Р. Личностное самоопределение как педагогическая проблема // Вопросы психологии. 1988. № 2.
13. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование. М., 1968. – 468 с.
14. Пашкевич У.В. Педагогічні аспекти проблеми маральнога самавызначэння школьнікаў // Веснік ВДУ, 2000, № 3 (17). С. 18-24.
15. Цветкова Р.И. Психологическая характеристика нравственных ценностей подростков // Психологические аспекты формирования нравственных ценностей у школьников. Хабаровск, 1985. С. 8.
16. Иващенко А.В. Нравственное самовоспитание старшеклассников. Мн., 1974. С. 18.
17. Маслоу А. Психология бытия. М., 1997. – 304 с.

УДК 37.013.42

Экскурс в проблему социализации молодежи: педагогический аспект

Ю.М. Прохоров

Процесс социального развития человека, включение его в мир общественных отношений стал с конца XIX века обозначаться термином «социализация» (Г. Тард, Ф. Гиддингс). Одним из основоположников, занимающихся изучением социализации как предмета социально-педагогических исследований, был немецкий философ и педагог Пауль Наторп. Он ставил в центр своей социально-педагогической концепции «свободное самовоспитание в общности жизни взрослых», подчеркивая, что человек не формируется как отдельная единица общества, сам по себе. Наторп считал, что в реальной жизни человека делает человеком общность с другими людьми, благодаря сотрудничеству и «психическим отношениям». Решающую роль он отводил воле, считая ее практическим познанием. По его мнению, благодаря воле, несовершенный человек способен к самосовершенствованию, и именно воля является определяющим фактором личностного развития. Со степенью развития воли он связывал и ступени активности личности, ее нравственность как главную добродетель, а также добродетели в сфере разума – истины, влечений – меры и справедливость как социальную добродетель. В середине XX века термин «социализация» получил официальный статус теоретическо-

го понятия и был внесен в реестр американской социологической ассоциации.

Понятие социализации используется различными научными направлениями – философскими, политологическими, социологическими, психологическими, педагогическими, однако при определении этого понятия мы сталкиваемся с разнообразием формулировок и существующих подходов. О социализации говорят как о глобальном социально-педагогическом явлении приобщения индивида к обществу (Р.Г. Гурова, В.А. Сухомлинский). Социализацией называют двуединый процесс интериоризации объективных воздействий и экстериоризации личностных сил человека (Б.П. Битинас, В. Момов). Ее соотносят с непосредственным, самостоятельным, порой спонтанным усвоением человеком жизненного опыта, обретения им социальных качеств (И.С. Кон, В.М. Шепель), рассматривают как многогранный процесс очеловечивания человека, включающий в себя как биологический аспект, так и непосредственно самовхождение индивида в социальную среду, что предполагает его социальное познание (Б.П. Парыгин).

Дж. Дьюи считает, что социализация личности представляет собой сложный, многоплановый и противоречивый процесс взаимодействия общества и личности, а заложенные у человека от природы способности проявляются только в процессе социализации. Социализацию он понимает, с одной стороны, как приспособление к общественной среде, а с другой, утверждает, что необходимо «выкристаллизовывать» индивидуальность каждого воспитанника». Рассматривая школу в качестве активной общественной среды Дж. Дьюи выделял как важную составную часть своей воспитательной доктрины социализацию. Он считал школу «лабораторией буржуазной демократии» и утверждал, что она может стать мощным средством изменения социальной среды, отношений между людьми и влияя на умы в нужном направлении, постепенно изменяя характер взрослого общества, и школа способна создать в проекте такой тип общества, который хотелось бы осуществить [1].

Л. Кольберг подчеркивает, что нравственное развитие растущей личности – это не итог бесед о морали и нравственных представлениях взрослых, а результат присвоения социального опыта, принятия нравственных решений. Он рассматривает развитие морального сознания как важный аспект целостного процесса развития личности. При этом социальная среда определяется им как система возможностей, стимулирующих личность к принятию определенных социальных ролей. Выясняя взаимосвязь нравственных суждений и поведения, он выделяет уровни (этапы) морального сознания личности: 1) предморальный – договорной, обусловленный чьим-то влиянием или кем-то из окружающих; 2) конформистский – определяется ориентацией на те роли, которые одобряются и оправдывают ожидания окружающих; 3) автономный – поведение направляется самостоятельно в зависимости от нравственно принятых решений. Особая ценность для практики воспитания данной концепции состоит в том, что, выделив в числе основных компонентов социализации школьной жизни – организацию, содержание и методы, создаются реальные условия для целостного развития личности учащихся, и это по его мнению позволяет превратить школу в «справедливое общество», сделав ее реальным полигоном социализации. Организация школы как «справедливого общества» предполагает немало демократических нововведений: разработку правил и норм поведения, «законов» школы совместно с учениками, педагогами и администрацией.

щей, развитие форм самоуправления и другое [2].

Э. Фром представляет идеал человека в совершенстве:

- безопасности и уверенности в себе, в готовности отказаться от всех форм обладания во имя того, чтобы в полной мере быть;
- изменении ценностных приоритетов обладания и властвования на любовь, понимание и уважение к материальным и духовным ценностям общества, к самому себе;
- понимании того факта, что никто и ничто вне нас самих не может осознать свою роль и предназначение, смысл собственной жизни;
- любви и уважении к жизни во всех ее проявлениях; понимании того, что высшей ценностью является сам человек [3].

В советской педагогике обращение к отдельным аспектам социализации можно встретить в работах 20-30-х годов XX столетия (П.П. Блонский, М.В. Крупенина, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин и др.). Так Н.К. Крупская в своих работах активно оперирует определением сущности воспитания как общественной категории («воспитание в широком смысле»), подчеркивая обусловленность воспитательного процесса экономикой и политикой. По ее мнению воспитание, во многом стихийный процесс, и в условиях социализма он будет становиться все более организованным и целенаправленным. А.В. Луначарский обращал внимание на то, что «сама жизнь и весь общественный строй воспитывает, однако раскрывая далее возможности участия школы в общественной жизни, ее взаимодействие с общественной средой, он отмечает, что реальная жизнь с ее стихийными влияниями слишком хаотична, в ней рядом с прогрессивными элементами много сомнительных и ненужных. Поэтому она вовсе не ведет ребенка по прямой линии воспитания к желаемому типу «социалиста-борца». По существу А.В. Луначарский и Н.К. Крупская четко формулировали официальную установку советской педагогики – в воспитании и образовании, все определяет партийно-государственная система, ибо только в системе «жесткого воспитания», и с его помощью можно формировать марксистское мировоззрение. Школа как государственно-воспитательное учреждение должна раньше, чем вся социальная жизнь, пропитаться новым духом, возвыситься над бытом, от нее должны исходить воспитательные силы, и только она сможет выправить те искривления, которые даст ребенку жизнь. В то время в педагогике начал активно обосновываться принцип партийности, который, якобы, и должен определять установление взаимосвязи между «организованным» и «стихийным» процессами при формировании личности.

Разработка проблемы социализации теснейшим образом связана с творчеством П.П. Блонского. В своих работах он критикует школу за «формализацию образования, отчуждение от народа и незнание реальной жизни», утверждает о необходимости самым решительным образом бороться против обособления школы от реальной жизни и вернуться к античному пониманию школы как «школы жизни». Школу П.П. Блонский представлял как самостоятельную детскую общину с коллективной деятельностью учащихся, которая по организации и содержанию занималась бы не только обучением детей, а всей их жизнью. В народной школе, ребенок должен учиться жить, то есть не только познавать действительность, но и преобразовывать ее. Он хотел, чтобы в школе путем самовоспитания, самообразования и труда создавался творец новой жизни.

Значительный вклад в изучение социальной среды как фактора социализации внес С.Т. Шацкий. Он считал, что в окружающей жизни происходит активный педагогический процесс (он его называет «большой педагогический процесс» или «массовый стихийный педагогический процесс»), результатом которого становятся устойчивые навыки, необходимые для данной среды (пролетарской, деревенской, профессиональной и др.). Педагогика окружающей среды награждает ученика мыслями, вкусами, интересами, здоровьем, умением работать, обращаться с разнообразным материалом и инструментами. Природное окружение, жилище, пищу, одежду, свет, тепло он считает важными педагогическими средствами. В этой же роли выступают и разнообразные материалы, инструменты, окружающие ребенка, включенные в его деятельность. Весь этот огромный и весьма ценный воспитательный материал должен быть серьезно принят во внимание при организации педагогического процесса. Он выделял три основные группы факторов, оказывающих существенное влияние на процесс воспитания. Первая группа – экономические и бытовые условия жизни, в которых происходит формирование личности ребенка. Вторая группа – психолого-педагогические факторы: педагогический процесс в школе, влияние личности учителя и педагогически организованного общения с товарищами. Третья группа – факторы свободного естественного воздействия на ребенка взрослых и сверстников в семье, в «живом общении».

При рассмотрении воспитания как социального процесса, который несет в себе и целенаправленные, и стихийные воздействия, В.Н. Шульгин и М.В. Крупенина в качестве субъектов этого процесса выделяли всю совокупность институтов социальной среды: семью, улицу, производственные коллективы фабрик и заводов, крестьянские артели, культурно-просветительные учреждения, органы советской власти, партию. По их мнению без контакта с окружающей средой разрешить задачи воспитания невозможно. Школа может с большим или меньшим успехом нагрузить головы своих учащихся определенной суммой знаний, но влиять на формирование идеологии, поведения учащихся без опоры, учета воспитывающих факторов среды она бессильна.

А.П. Пинкевич более значимым в формировании личности считал организованный педагогический процесс и целенаправленные, в духе марксистской идеологии, воздействия на окружающую среду. Подводя итоги десятилетнего социалистического пути он пишет, что на этом этапе весь Союз с его миллионами воспитываемых, сотнями тысяч учителей и воспитателей, колоссальным количеством различных просветительных учреждений представлял одну огромную педагогическую экспериментальную лабораторию, решавшую один необыкновенно важный вопрос: как путем соответствующих мероприятий просветить народные массы, сделав их способными к длительной упорной борьбе за дело трудящихся, способными к планомерному и умелому строительству социализма.

А.С. Макаренко критиковал традиционное представление о воспитании как о целенаправленном воздействии на формирующуюся личность. Он говорил, что воспитательный процесс представляет широкое, многостороннее взаимодействие детей с окружающей средой, со взрослыми людьми, а основу воспитания составляет учет множества складывающихся отношений и их развитие. Формирование носит целостный и ценностный характер тогда, когда совокупность этих отношений перестает быть «хао-

сом». Воспитательный коллектив представляет собой микросоциальную среду и главный фактор влияния на личность воспитанника. Через коллектив каждая отдельная личность входит в общество, усваивает основные его принципы: равноправие, дисциплину, активность, ответственность и др.

В.А. Сухомлинский ставил вопрос о социализации как важнейшей предпосылке формирования воспитательной силы коллектива. Он считал, что общественная сущность человека проявляется в его отношениях, связях, взаимодействиях с другими людьми. Познавая мир, вступая в разнообразные отношения, ребенок становится членом общества. Процесс приобщения личности к обществу, а значит и процесс формирования, развития личности и есть социализация. Он подчеркивает, что «правильная социализация» основывается на духовном богатстве личности: эмоциональном переживании и идейной убежденности, в основе чего лежат образные представления, переживания, чувства. Эти позиции, бесспорно, указывали на существование взаимосвязей организованного процесса и стихийного воспитания и соответственно о взаимосвязи между воспитанием и социализацией как компонентах одного целого. Однако уровень развития социальных наук, узость предмета педагогики не позволяли в то время более детально обосновать эту важную закономерность личностного формирования и развития [4].

Б.Г. Ананьев относит социализацию к процессам, обеспечивающим формирование человека как личности, социальное включение в различные системы социальных отношений, институтов, усвоение человеком исторически сложившихся знаний, норм поведения и опыта. Активность поведения человека в социальной среде предполагает реализацию внутренних регуляторов поведения (мышление, сознание, мотивы, потребности), которые позволяют ему, оставаясь самим собой, соотносить себя с различными объектами действительности, определяют многообразные отношения и субъективность его поведения. Такая система регуляторов поведения складывается только в том случае, если человек, развиваясь в социальной среде, оценочно интериоризирует ее содержание. Б.Г. Ананьев рассматривает сформированность системы внутренних регуляторов как «психологический эффект социализации», как показатель «меры и глубины социализации» [5].

А.Н. Леонтьев, выделяя основные параметры личности для определения ее социальной значимости, на первое место выводит «богатство связей индивида с миром». Б.П. Битинас в качестве основного понятия использует «интернализацию» социальных идей – процесс превращения социального опыта в ценностную внутреннюю силу – волю, побуждающую воспитанника к активному поведению и конструктивной деятельности. Следовательно, интернализация это не просто усвоение, а превращение в содержание (стержень), личностную позицию внутренних регуляторов поведения. С.К. Рощин раскрывает содержание таких понятий, как «политическая социализация» и «политическое развитие личности», исследует периодизацию и стороны политического становления человека, отношения личности к политической системе, считая основной педагогической задачей формирование самостоятельного и ответственного, осознанного субъекта социализации. Расширение сфер деятельности личности, ее социального окружения способствует обогащению ее социального опыта, развитию активности и творческого потенциала. Проблема социального становления растущего человека отражена и в работе «Концепции воспитания учащейся молодежи», в которой ряд ученых: А.А. Бо-

далев, Б.З. Вульф, В.А. Караковский, З.А. Малькова, Т.Н. Мальковская, Л.И. Новикова анализируют состояние российского общества, ценностных ориентаций, жизненных установок молодежи, констатируют несостоятельность сложившейся воспитательной системы в стране определяют теоретическое основание гуманистической модели воспитательной системы, главное назначение которой видят в создании условий для целенаправленного систематического развития человека как субъекта деятельности, как личности и индивидуальности, признают человека высшей ценностью и говорят о целостности процесса формирования личности во взаимосвязи всех составляющих – социализации, воспитания и саморазвития.

Важное место в разработке философско-психологического аспекта социализации занимают теоретические работы И.С. Кона. Он утверждает, что термин «социализация» многозначен и обозначает совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает и воспроизводит определенную систему знаний, норм, ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Включенность человеческой личности в социальную действительность имеет сложную структуру и обусловлена многими факторами. Личность осуществляет выбор линии поведения идеально, внутри себя, в сознании и в процессе мотивации. При этом она вынуждена сопоставлять внешнее и внутреннее, субъективное и объективное. Решающим фактором в этом процессе является момент совпадения или несовпадения (противоречие, конфликт) внешнего и внутреннего, объективного и субъективного. Социализация включает в себя не только осознанные, контролируемые, целенаправленные воздействия (воспитание в широком смысле слова), но и стихийные, спонтанные процессы, так или иначе влияющие на формирование личности [6].

Институциональный подход к исследуемой проблеме ярко выражен в работах А.В. Мудрика. Анализируя факторы (условия) и их определяющий характер на социализацию подрастающего поколения, он останавливается на ряде сложностей, которые сопутствуют ее осуществлению, утверждает, что социализация личности зависит от ее жизнедеятельности, основных сфер, в которых пребывает (находится) личность. К основным сферам жизнедеятельности личности А. В. Мудрик относит: 1) общение – активность, направленная на взаимодействие с людьми; 2) познание – активность, направленная на познание окружающего мира; 3) деятельность – активность, направленная на доступное человеку преобразование условий его жизни; 4) игру – активность, направленная на удовольствие; 5) спорт – функционально-органическая потребность [7].

По мере расширения спектра научных исследований в области социализации и накопления определенных знаний в этой сфере, стало возможным обобщить полученные результаты как советских ученых, так и ученых дальнего зарубежья, выделив отдельные концептуальные положения тех или иных подходов, обеспечивающие успешность решения задач социализации. Проблема социализации в советской педагогике разрабатывалась в двух направлениях, где просматривались следующие тенденции: во-первых, – стремление развиваться в контексте мировой педагогической науки, где социализация определялась как многообразное педагогическое явление; во-вторых, – убежденная необходимость построения особой модели социализации, направленной на формирование личности в условиях отдельно взятой страны социализма. Второе направление в ходе практического применения

получило доминирующее значение, а в дальнейшем подтвердилась несостоятельность такой воспитательной парадигмы. На начальном этапе исследований социализация рассматривалась как процесс социальной адаптации, приспособления личности к среде, культурным, психологическим и социологическим факторам путем усвоения общепризнанных норм, правил в обществе. Понятие «адаптация» является одним из центральных понятий структурно-функционального подхода американской психологии и означает процесс приспособления человека к условиям среды. Понятие о социализации как процессе полной интеграции личности в социальную систему, в ходе которого происходит ее приспособление характеризует структурно-функциональное направление американской психологии (Т. Парсонс, Р. Мертон). Сущность социализации в гуманистической психологии представляется как процесс самоактуализации «Я - концепции», самореализации личностью своих потенциальных творческих способностей, как процесс преодоления негативных влияний среды, мешающих ее саморазвитию и самоутверждению (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс). В современной психологии выделяют психоаналитический и интеракционистский подходы. Первый рассматривает социализацию как вхождение изначально асоциального или антисоциального индивида в общественную среду и адаптацию к ее условиям. В случае интеракционизма она трактуется как процесс и следствие межличностного взаимодействия людей.

В числе основных концепций социализации мы называем следующие:

Адаптивная концепция социализации (конец 50-х – начало 60-х годов) формировалась главным образом под влиянием структурного функционализма, где социализация представляла собой жестко структурированную личностную модель, хорошо адаптированного к требованиям социальной системы человека, за которым устанавливался постоянный контроль. Сторонники структурно-функционального подхода утверждают, что стабильность и равновесие социальной системы обеспечивается за счет социальной адаптации индивидов, фактически исключая аспект социальной активности (Т. Парсонс, О. Брим, Р. Кениг, В. Брецинка, В. Кукарти, П. Фуке, Р. Лафон и др.). В качестве основных характеристик этого процесса использовались термины «адаптация», «приспособление», «полная социализация» (растворенность личности), которые выступали показателями эффективности организации и результатом социализации [8].

Однако социализация представляет собой не только процесс усвоения индивидом социально-культурного опыта, но и формирования у него определенных социальных качеств. В силу своей природной активности личность сохраняет и развивает тенденцию к автономии, независимости, свободе, формированию собственной позиции, «неповторимой индивидуальности», и следствием этой тенденции является развитие, преобразование не только самой личности, но и общества. Исходя из этого получает развитие *ролевая концепция* социализации или функциональный подход (начало 70-х – 80-х годов). Представители данного направления рассматривают социализацию как процесс интеграции молодого поколения к системе социальных ролей через интериоризацию норм своей референтной группы (Р. Дарендорф, Ф. Тенорук, К. Лэнгтон и др.). Общим для данного подхода является изолированное рассмотрение «социальных ролей» от социально-экономических условий, непризнание активной деятельности человека в качестве решающего фактора формирования и развития личности. Основная задача педагогических исследований сводилась к тому, чтобы определить и обосновать многообразные социализации

зирующие воздействия (как организованные, так и стихийные) и преобразовать их в целенаправленные педагогические влияния. При этом центром социализации молодого поколения должна быть школа, так как ни какой другой социальный институт не способен подготовить молодежь к сложностям «современной цивилизации» [9].

В конце 70-х – начале 80-х годов на основе феноменалистического или личностного подхода разрабатывается *критическая концепция* социализации. Теоретики этого направления выдвигают задачу формирования осознанного и даже критического отношения к существующим общественным порядкам, развития у индивида его стремлений к «взаимодействию с материальной и общественной средой», к самоутверждению в обществе (Б. Хайнц, К. Роджерс). В своих теоретических работах сторонники критической концепции социализации активно оперируют понятиями «самоуправление», «самореализация», «самоутверждение», «духовная самоконцентрация», «сопротивленческий потенциал» и др. Утверждается, что в процессе социализации у личности важно формировать гибкость в оценке самой себя, умение переоценивать сложившуюся систему ценностей. Основной идеей данной концепции является то, что индивид в процессе социализации (по мере своего личностного развития) не столько приспосабливается к людям и обстоятельствам, сколько стремится к самореализации и самоутверждению. Поэтому для теоретиков критической концепции человек – активный субъект социализации [10].

Сущность *вальдорфской концепции* (Р. Штайнер) состоит в том, что она определяет главной задачей – формирование у детей способности «самостоятельно давать направление собственной жизни», быть за нее индивидуально ответственным и через духовность привести детей в контакт с социальным миром. По мнению сторонников данного направления собственное «Я» человека формируется на основе того, что дала ему природа? и что приносит окружающий мир, а «духовное созревание предшествует физическому». Поэтому, прежде чем у ребенка сформируются те или иные анатомо-физиологические возможности для общения и деятельности, у него необходимо развить душевные силы – интересы, потребности, желания, стремления в этой области. Он должен научиться сопереживать различным процессам и явлениям в мире природы и общественной жизни [11].

В числе значимых концепций следует назвать и концепцию *баланса идентичности* (Л. Кольберг). Основной идеей которой является положение о том, что личность должна всегда выбирать (балансируют) между требованиями, быть как все, и желанием быть как никто другой, т.е. быть одновременно идентичной и уникальной. Исходя из этого подчеркивалось значение социальной активности и ответственности личности, необходимость серьезных организационно – педагогических изменений (реформ), которые создавали бы условия для демократизации системы отношений в коллективе школы, расширяли права и полномочия воспитанников, побуждали их к творческой деятельности и самоопределению [12].

Еще одной из значимых разработок проблемы социализации является *диалектико-материалистическая концепция* социализации, которая исследует социализацию как целостный и универсальный процесс в единстве биологического и социального (фило- и онтогенеза). Представители данного направления рассматривают социализацию как процесс социальной эволюции человека, в котором происходит разрешение противоре-

чия между биологическим и социальным, через преобразование биологического (М.В. Демин, Н.П. Дубинин, А.Ф. Полис). Диалектико-материалистическая концепция заостряет внимание только на внешних социально-экономических, морально-политических воздействиях и обстоятельствах. Следовательно, в самом процессе формирования личности основное внимание необходимо обращать на специально организованные продуктивные внешние воздействия, создание защиты, чтобы оградить, уберечь воспитанника от дурных влияний. Сторонники диалектико-материалистической концепции нередко выходили за рамки своих основных положений, приходя к выводам о противоречиях в самих основах социальной жизни, о неправомерности отрицания того, что растущая личность не просто испытывает потребность в «руководстве», а постоянно стремится быть активным субъектом собственной жизни [13]. Социализация и воспитание должны не сдерживать, а напротив, помогать детям, проявлять свою идентичность, уникальность и неповторимость. Если у человека отсутствует по отношению к внешним воздействиям избирательность, определенная сопротивляемость или приспособление то, упускается из виду своеобразие самой личности, а внешняя детерминация влечет за собой внутреннюю пустоту личности [14].

Значимость педагогического осмысления социализации в советской педагогике начинается в 70-80-х годах в связи с системно-структурным подходом к целостному формированию личности Ю.К. Бабанский, Б.П. Битинас, А.К. Громцева, В.С. Ильин, А.И. Кочетов, А.Т. Куракин, Х.Й. Лийметс, Л.И. Новикова, Г.Н. Филонов, а также с вкладом в разработку педагогических основ социализации Ш.А. Амонашвили, З.И.Васильевой, К.В. Гавриловец, Л.Ю. Гордина, Т.Н. Мальковской, А.В. Мудрика, В.И. Петровой, К.Д. Радиной и результатами исследований в области психолого-педагогических условий, влияющих на осуществление социализации, ценностных ориентаций и приоритетов молодежи, субъект-объектных зависимостей в процессе формирования личностной позиции воспитанника в педагогическом процессе, о роли и месте школы в воспитательном процессе и ее взаимосвязях с близлежащим окружением, с целенаправленной и стихийной социализацией. В 80-90-х годах понятие «социализация» прочно определяется как предмет педагогических исследований, как основной компонент педагогического процесса. Выявляются характеристики, свидетельствующие об ее органичной взаимосвязи с воспитанием и самовоспитанием как подсистемами целостного процесса формирования личности. В настоящее время она становится неотъемлемой категорией педагогической науки и активно разрабатывается как российскими, так и белорусскими учеными в различных направлениях и аспектах (А.В. Русецкий, Л.Н. Тихонов, А.А. Гримоть, В.В. Чет, А.В. Волков, О.С. Коршунова, Е.Е. Кузьмина, Л.И. Шумская, Н.Е. Шуркова и др.).

Социализация как предмет педагогических исследований имеет собственную структуру, взаимосвязь с педагогическими категориями, пути, способы, организационные формы включения индивида в социальные отношения, педагогические условия, влияющие на процесс ознакомления, освоения и преобразования социума, социальную активность, обуславливающую личностное развитие. В широком смысле термин «социализация» (от лат. *Socialis* – общественный) означает процесс развития человеческой общности и отдельного индивида. К нему относят процессы социального становления индивида,

включения его в различные сферы социальных отношений, усвоения и приобретения индивидом социального опыта, развитие его активности, приобщение его к обществу. Более упрощенно, социализация – это процесс усвоения человеческим индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. В нашем понимании, «социализация» – это двухсторонний процесс, включающий в себя освоение индивидом имеющегося социального опыта (трудового, педагогического, культурного), путем освоения и усвоения системы духовных и предметных отношений, связей с миром и в то же время – это процесс активного воспроизводства и преобразования существующей системы социальных связей, отношений, опыта индивида за счет активного включения человека в общение и деятельность.

В педагогике как синонимы слову «социализация» употребляются термины «воспитание», «развитие», «формирование», «самовоспитание», «профессиональная подготовка». Но, они не тождественны и для выявления сущностных основ, более детального понимания социализации мы считаем, необходимым их сопоставить:

– «развитие» – признавая личность субъектом социальной деятельности, акцентирует внимание на ее активности, в то время как в центре социализации находится развитие личности в конкретном определенном обществе, социальной среде и подчеркивается направленность средовых воздействий на личность;

– «формирование» отражает процесс становления личности, с точки зрения приобретения законченности и зрелости личностных черт. Социализация же отражает не только процесс становления, но и развитие индивида, их модификацию в ходе включения личности в систему связей и отношений и их преобразование;

– «воспитание» рассматривается в двух аспектах. Во-первых, как процесс целенаправленного воздействия на личность субъектами воспитательного процесса в целях ее подготовки к производственной, культурной и общественной деятельности (институты воспитания, идеология и др.). В этом случае «социализация» представляет более широкое понятие, включающее в себе не только целенаправленные, но и стихийные процессы. Во-вторых, «воспитание» предполагает воздействие на человека всей социальной системы, с целью усвоения им социального опыта, акцентируя внимание на роли внешних воздействий, тогда как, социализация предполагает двустороннее взаимодействие как внешнее так и внутреннее. Поэтому в нашем понимании воспитание, представляет собой систему целенаправленных и преднамеренных воздействий на личность и является одним из главных путей осуществления социализации;

– «профессиональная подготовка» – процесс передачи специальных знаний, обучение навыкам и умениям, необходимым для выполнения определенных функций в утвердившихся производственных и социальных условиях, носит функциональный характер. Социализация же предполагает приобщение личности к соответствующей профессиональной культуре, интериоризацию полученных ею знаний и навыков и использование их в практической деятельности. В данном случае социализация предполагает собой более широкое понятие, включающее в себя активность личности в процессе жизнедеятельности;

– «самовоспитание» – осознанная и самостоятельная деятельность человека по совершенствованию своей личности, обеспечивающая личности позицию субъекта социализации;

– «социализация» – самое широкое понятие среди процессов, характеризующих формирование личности, и предполагает не столько сознательное усвоение готовых форм и способов социальной жизни, сколько выработку в процессе взаимодействия собственных ценностных ориентаций.

Любое общество с целью воспроизводства социальной системы, сохранения своих социальных структур стремится сформировать социальные стереотипы и стандарты, образцы ролевого поведения: групповые, классовые, этнические, профессиональные и др. Человек взаимодействует и развивается в обществе на разных уровнях. Во-первых, на уровне «организм – окружающая среда», т.е. человек первоначально приобщается к жизни в обществе как живой организм в окружающей среде: анатомо-физиологические процессы, медицинские заболевания, психолого-педагогические проявления. Подтверждением этого являются медицинские данные о состоянии здоровья населения и причинах возникновения заболеваний. Они свидетельствуют о том, что одной из главных причин неврозов и соматических заболеваний являются многочисленные конфликтные ситуации в социальной среде (в семье, трудовом коллективе, общении со сверстниками т.д.). Второй уровень социализации – «субъект-объект», то есть взаимодействие осуществляется между субъектом познания и действия – человеком и предметным миром (природные и материальные ресурсы, предметы, продукты труда и деятельности). Для этого уровня социализации характерны процессы «опредмечивания» и «присвоения». Третий уровень социализации – «личность-общество». Это высший уровень, и он характеризуется усвоением личностью сложной системы отношений в обществе, социальных требований, правил, ожиданий, способностью к действию, социальной активностью. На основе этого уровня происходит социальное приобщение, складываются мотивы поведения, установки, которые личность усваивает, чтобы существовать в данном обществе, формирует свои ценности, духовный мир (интериоризация), кроме этого являясь субъектом социализации, личность активно действует, преобразуя, конструктивно изменяя социум (экстериоризация) [15].

Для того, чтобы не быть в оппозиции по отношению к обществу, личность усваивает этот социальный опыт путем вхождения в социальную среду, систему существующих социальных связей. На протяжении долгого времени педагогика признавала только один единственно правильный абсолютизирующий путь формирования личности – это воспитание как социальное научение в специальных, условных формах, вырванных из живого социального контекста и воплощенных в дидактизированных мероприятиях. Вместе с тем специальные социально-психологические и социологические исследования фиксировали существенные расхождения нравственных и социально-психологических приоритетов, социальных ожиданий и интересов старшего и подрастающего поколений. Поэтому, неслучайно, современная педагогика пытается переоценить ведущие концепции воспитания, которые обосновывали доминирующее значение целенаправленного воздействия на личность и выйти на проблему целенаправленного процесса личностного саморазвития индивида, содействия средствами воспитания его жизненному самоопределению.

Происходящие изменения в обществе, тенденции развития общественных отношений заставляют молодого человека в большей степени рассчитывать на собственные силы, знания, умения, навыки, ориентируют молодежь на необходимость научиться

жить в условиях неопределенности, не копировать слепо опыт старших поколений, а формировать свой собственный, личный жизненный опыт. Педагогика признает, что воспитание обязано готовить подрастающее поколение к будущему, которое должно заметно отличаться от настоящего и будет не похоже на прошлое. Это приводит нас к необходимости: 1) переосмысления традиционной цели воспитания – формирования всесторонне развитой личности; 2) повышения значимости современных технологий организации педагогического процесса, основу которых составляют принципы развивающегося обучения, индивидуально-личностный, практико-деятельностный и культурологический подходы; 3) рассмотрения воспитания во взаимосвязи с социализацией и самовоспитанием, не противопоставляя их друг другу, а модифицируя эти процессы с целью формирования осознанного субъекта социализации, профессионально подготовленного к решению сложных задач в быстро изменяющемся социуме. Данное методологическое основание требует изменения традиционных аксиологических ориентиров организации педагогического процесса, признания приоритета национальных, гуманистических и демократических ценностей, которые представлены в общении человека с природой, в национальных народных традициях, в семейной сфере, в отношениях между людьми и в их совместной деятельности. Очевидно, что эту задачу невозможно решать старыми методами. Необходима новая методология организации педагогического процесса, значительно переориентированная в русле общечеловеческих и национальных ценностей, с обновленным целеполаганием, технологией решения педагогических задач, где деятельностный подход играет важную, сущностную роль.

Деятельность понимается нами как специфическая норма активного отношения индивида к окружающему миру, содержание которой составляют позитивные преобразования и целесообразные изменения как самого индивида, так и социума. В результате включения в различные виды деятельности у личности формируются определенные качества, необходимые для осуществления этой деятельности. Отсутствие у человека должного опыта социально-ролевого освоения, опыта поведения и общения приводит к конформизму. Через деятельность соотносятся внутренние и внешние, точнее внешнее (социальный опыт) проникает во внутреннее (общественные отношения преобразуются, превращаются в индивидуальные черты личности), а внутренние свойства как бы выносятся во вне – личность опредмечивает себя, изменяя и преобразуя общественные отношения, предметы материального и духовного мира. В процессе деятельности личность, во-первых, приобретает знания, умения, навыки взаимодействия, поведения и общения, необходимые для существования в обществе; во-вторых развивает систему ценностных ориентаций, потребностей и способностей, соотнося их с личными потребностями и интересами общества в целом; в-третьих, определяет границу социальных действий и степень индивидуальной ответственности за эти действия.

Личностное становление требует включения человека в процесс самостоятельного приобретения социального опыта и освоения социальных отношений, выработку собственных взглядов, убеждений, изменения целевых установок педагогического процесса. Без учета социального бытия воспитанника, организованных и спонтанных социализирующих воздействий невозможно до конца понять и помочь воспитаннику выбрать позицию субъекта социализации, творца самого себя. Данный подход предпола-

гает: 1) широкий взгляд на жизненное самоопределение человека; 2) выделение в качестве цели воспитания самореализацию человеком своих сил и способностей в соответствии с нуждами общества; 3) осмысление того, что воспитывает не только школа и родители, а вся социокультурная духовная среда, сложившиеся отношения, в которые реально включается воспитанник; 4) понимание, что формирование социальной зрелости сугубо индивидуальный процесс, и к этой цели каждый пойдет своим собственным путем. Основанием для деятельности является цель, которая формируется в сфере человеческих мотивов, идеалов и ценностей. Как результат деятельность влечет развитие и формирование личности человека как на социальном, так и на психологическом уровнях. При этом цель понимается как воспитание субъекта собственной жизни, что несомненно затрагивает и пласт социализации, указывая на установление тесной взаимосвязи социализации и специально организованного педагогического процесса [16].

Научные исследования социализации в ракурсе педагогической проблематики позволили выявить ее сущностные характеристики, факторы и педагогические условия, влияющие и обеспечивающие успешность решения педагогических задач на этапе социального взросления и становления личности. Социализация имеет социальную направленность, и ее следует рассматривать как процесс усвоения, упорядочения и воспроизводства индивидом в своей деятельности и поведении той системы ценностей, в которую он включен. Сущностные характеристики социализации молодежи включают соотносимость, взаимозаменяемость и взаимовлиятельность репродуктивной и продуктивной деятельности, характеризующих способность личности к адаптации, интериоризации и экстериоризации существующих в обществе, интегративным показателем которых является социальная зрелость. В процессе социализации личность «примеривает на себя», осваивает и выполняет различные социальные роли и через них человек имеет возможность проявить себя. Вот почему еще одним из сущностных показателей социализации мы считаем способность человека входить в различные социальные группы органично, без демонстративности и без самоуничтожения. По динамике выполняемых ролей можно получить представление о тех вхождениях в социальный мир, которые были пройдены личностью. Отсутствие у человека должного опыта социально-ролевого и социально-пространственного освоения, опыта поведения и общения приводит к конформизму.

К числу основных особенностей социализации как педагогического явления следует отнести ее целостность, представленную как мера взаимосвязи социализации, воспитания и самовоспитания в едином процессе личностного развития. В своем единстве, эти процессы целостны и непрерывны. Они противоречивы, так как обладают своими специфическими особенностями. Их тождество характеризуется тем, что эти процессы не абсолютны, а относительны и при известных условиях могут переходить, превращаться друг в друга. Это предполагает, что вне связи друг с другом они будут мало эффективны.

Рассмотрение социализации в системе взаимосвязи и взаимодействий общество – личность, личность – общество дает основание утверждать о наличии социально-пространственного и временного аспектов социализации. Социально-пространственный аспект характеризуется включенностью индивида в систему социальных связей, взаимодействий. Человек не может существовать изолированно вне общества, сам по себе. Видение процесса социализации как совокупности различных видов деятельности, в

которые включается личность, позволяет выяснить структуры ее основных жизненных сфер, определить примерный перечень необходимых социальных ролей, обеспечивающих ее социальное и профессиональное становление. Рассмотрение социального пространства в ракурсе общественно значимых сфер, направлений и видов деятельности, в которые личность включается через социальные роли и позволяет нам говорить о наличии социально-пространственного аспекта социализации.

Выделение социально-временного аспекта помогает понять процесс социализации как процесс саморазвития изменяющегося во времени субъекта, формирования у него конкретных социальных, профессионально-значимых, типично-исторических черт, что позволяет определить уровень профессиональной и социальной зрелости, выражающейся в понимании своей роли, предназначения, значимости происходящих событий, процессов, изменений в обществе, развитости эмпатии, чувств справедливости, долга, ответственности за собственные действия.

Рассматривая социализацию как процесс развития личности в системе общественных отношений можно выделить два ее направления: организованная и неорганизованная. Направленность образовательного процесса на систему национальных и общечеловеческих ценностей, выработку личностной иерархии ценностей, собственного стиля жизни у каждого из воспитанников, в ходе которого, раскрываются творческий потенциал, способности как воспитанников, так и педагогов является одной из главных педагогических задач организации педагогического процесса. В ходе ее решения формируется готовность личности противостоять негативным воздействиям социума, приобретает социальный и профессиональный опыт взаимодействия, происходит расширение видов и сфер самостоятельной, познавательной теоретической и практической деятельности, ускоряется процесс личностного взросления и становления, развивается и формируется социальная зрелость личности.

Организованная социализация характеризуется специально разработанной системой средств воздействия на личность с целью передачи ей социально-культурного опыта в расчете на его формирование в соответствии с потребностями, нормами, интересами принятыми в обществе. В качестве основных средств, обеспечивающих направленность процесса, выступают системы образования, общественного воспитания, массовой информации. Сущность которых состоит в духовном и физическом развитии личности с целью ее подготовки к выполнению определенных социальных ролей, к производственной, общественной и культурной деятельности. Неорганизованная социализация – это стихийный неконтролируемый процесс, определяемый собственным, самостоятельным выбором личности, развитием, индивидуальными личностными свойствами и качествами индивида, обусловленный его постоянным пребыванием в непосредственном социокультурном окружении и его воздействием на человека.

К важнейшим педагогическим условиям, влияющими на эффективность процесса социализации, следует отнести:

а) признание в качестве основной педагогической задачи необходимость формирования целостной, социально-активной, социально-зрелой личности, способной обеспечить конструктивные изменения социума, что позволяет человеку полноценно функционировать в обществе;

б) содержание, определяемое социально-педагогической направленностью и общественной значимостью, ориентированное на утверждение демократических и гуманистических ценностей исключая принуждение и насилие, обеспечивающее свободу выбора, меру ответственности, целесообразность и конструктивность поведения и деятельности индивида, группы, коллектива в социуме;

в) организацию социально – значимой, общественно полезной деятельности, основанной на удовлетворении потребностей, интересов и ожиданий воспитанников, обеспечивающей реализацию демократических и гуманистических основ современной педагогики;

г) понимание целостности процесса социализации, как совокупности факторных воздействий, единства, взаимосвязи и противоречивости социализации, воспитания и самовоспитания, внешней и внутренней структуры личности, ее самости и социумности;

д) субъект – субъектность отношений всех субъектов общения, определяющих позицию взаимодействия и сотрудничества, где педагог определяется как более опытный человек-друг, вносящий коррективы в процесс личностного развития;

е) формирование у воспитанников позиции осознанного субъекта социализации, характеризующейся инициативностью, активностью, самостоятельностью, творчеством, что в свою очередь, предопределяет реализацию таких методологических принципов, как индивидуально-личностного, проблемно-диалогического, личностно-деятельностного, культурологического.

Результаты исследований показывают, что в качестве основных концептуальных основ организации педагогического процесса на современном этапе целесообразно назвать:

– признание прав и свобод каждого из воспитанников, его уникальности, своеобразия и неповторимости;

– понимание необходимости и целесообразности приобщения детей к социокультурным ценностям, с целью создания предметно-деятельностной среды взаимодействия и сотрудничества всех участников педагогического процесса;

– осознание того факта, что личностное развитие происходит в течение всей жизни, а не только в специально организованном процессе;

– необходимость формирования субъекта воспитательного процесса и понимания индивидуально-личностного пути решения этой задачи [17].

Определяя социализацию в качестве предмета педагогических исследований, анализируя результаты проведенного исследования мы считаем правомочными следующие выводы:

1. Социализация – это не только непрерывный процесс, который длится в течение всей жизни, хотя он и распадается на этапы, каждый из которых «специализируется» на решении определенных задач, без решения которых последующий этап может быть искажен или заторможен, а может и не наступить вовсе, но и многогранное, многофакторное педагогическое явление и результат взаимодействия человека с предметным и духовным миром.

2. Социализация – это процесс включения человека в организованную систему многообразного социального опыта, где воспитание является органической частью, ведущим началом социализации. Поэтому главный акцент в воспитании должен делаться

не столько на организации прямых педагогических воздействий, сколько на создании в образовательном процессе определенных условий, способствующих осознанию и переживанию воспитанниками «Себя» как субъекта своей собственной жизнедеятельности. Именно в воспитании осознанного субъекта социализации состоит главная задача современного воспитания.

3. Процесс социализации, являясь индивидуальным процессом самостоятельного выстраивания своего социального опыта, протекает одновременно как процесс самопознания и самоопределения, в виду того, что социальные факторы всегда воспринимаются индивидуально в меру субъектности и субъективности личности воспитанника. Индивидуальный уровень социализации зависит от усвоения социальных установок, формирования адекватного самосознания и самооценки.

4. Сущность процесса социализации состоит как в воздействии среды на человека, в результате чего происходит усвоение социального опыта (репродуктивная деятельность), так и в воздействии человека на среду, в результате чего происходит преобразование этого опыта (продуктивная творческая деятельность). Творческое преобразование опыта выражается не только в созидании личностью системы общественных отношений, но и в их изменении. Это определяется развитостью сознания личности, ее мотивационно-потребностным состоянием, социальной активностью, условиями жизнедеятельности. Соотношение репродуктивной и творческой деятельности и составляет сущность процесса социализации, служит одним из основных показателей социализированности личности, ее социальной зрелости. Сущностный смысл социализации раскрывается на пересечении таких ее процессов, как адаптация, интеграция, саморазвитие и самореализация. Диалектическое их единство обеспечивает оптимальное развитие личности во взаимодействии с окружающей средой.

5. Существует тесная взаимосвязь социализации с воспитанием и самовоспитанием как подсистемами целостного процесса развития личности, а социализация является органической частью педагогического процесса.

Л и т е р а т у р а

1. *Дьюи Дж.* Введение в философию воспитания: Пер. с англ. М., 1921. – 62 с.
2. *Habermas J.* Stiehworde zur Theorie der Sozialisation // Kultur und Kritik. Frankfurt an M., 1973. .S. 33.
3. *Фромм Э.* Иметь или быть? Пер. с англ. М., 1990. – 331 с.
4. *Коршунова О.С.* Политическая социализация подростков и способы ее коррекции: Дис. .. к-та пед. наук. Кострома, 1985. – 154 с.
5. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1. М., 1980., ил. (Труды д.чл. и чл. Кор. АПС СССР).
6. *Кон И.С.* Социализация и воспитание молодежи / Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. М., 1989. С. 191-205.
7. *Мудрик А.В.* Социализация и «смутное время». М., 1991. – 80 с.
8. *Maslow A.* Noward Psychology of Bein. N.Y., 1968. – 420 p.
9. *Hurrelmann K.* Einufukrung in die Sozialisatioustheorie ubev den Zusamnuhang var Sozialstruktur und Pusohulichkeit. Uentreim und Basel, – 1986, Beltz-Vtrlag. 368 s.

10. *Heinz W.* Sozialisationsforschung. Auf der Suche nach einer Theorie // *Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Heft 1, 1974, – 90 s.
11. *Штайнер Р.* Вопрос воспитания как социальный вопрос: пер. с нем. Калуга, 1992. – 140 с.
12. *Kohlberg L.* The development of moral character and ideology // M.L Hoffmann, L.W. Hoffmann, review of *Child Development Research*, vol. 1. Russel Sage New York, 1964.
13. *Человек и общество.* Проблемы социализации индивида: Сб. статей / Под общ. ред. Б.Г. Ананьева. Л., 1971. – 199 с.
14. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М., 1973. – 424 с.
15. *Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // *Вопр. психологии*, 1979, № 2 С. 47-56; № 4 С. 23-34.
16. *Талинько В.А.* Анализ процесса социализации личности. Киев, 1976. – 246 с.
17. *Грымаць А.А., Прохараў Ю.М.* Теарэтычныя аспекты сацыялізацыі школьнікаў. Віцебск, 1997. – 138 с.



УДК 882-1

«Гражданственность – талант нелегкий» (стилистика образности в «вольнoлюбивых» стихах Л. Мартынова и Е. Евтушенко 1950 – 1960-х годов)

А.А. Нестеренко

Судьбы двух больших русских поэтов Леонида Николаевича Мартынова и Евгения Александровича Евтушенко различны и одновременно схожи.

Л. Мартынов на 28 лет старше Е. Евтушенко (1905–1933), поэтому его творческий путь пролегал через полный цикл советских времен: от Октябрьской революции – через строительство социализма – через личный опыт ГУЛАГа – через радость освобождения – к заслуженному признанию таланта крупного поэта.

Е. Евтушенко, один из ярчайших «шестидесятников», вошел в русскую литературу почти со смертью Сталина, вдохнув всей молодой грудью воздух свободы и ощутив на себе температуру первой «оттепели» середины 50-х годов.

Но сближает этих двух «хороших и разных» поэтов то, что именно «оттепель» то и позволила раскрыться их Музам во всей полноте искреннего голоса: Л. Мартынову – с умудренным взглядом на жизнь, Е. Евтушенко – как пытливому, беспокойному участнику обновленной, но не менее сложной, чем во времена «отцов», жизни их «детей» в 60–70-е и далее годы.

Оговорим сразу, что речь идет о периоде первой «оттепели» в Советском Союзе и времени, предшествовавшем XX съезду партии. А поэтому умышленно не делаем поправок на наше нынешнее восприятие поэзии Л. Мартынова и Е. Евтушенко того времени: в соответствии с историко-функциональным методом литературоведения это было бы внеисторично и некорректно с научной точки зрения. Мы хорошо помним о методологической ошибке блестящего литературного критика XIX века Д.И. Писарева, допущенной им в статье «Пушкин и Белинский» и заключающейся в том, что творчество великого русского поэта, творившего в 10–30-е годы XIX века, он пытался оценить эстетическими мерками революционно-демократической критики 60-х годов.

Эпиграфом гражданской поэзии Л. Мартынова указанных двух десятилетий прошлого века может служить философское иносказание Поэта-Певца-Художника:

Что-то
Новое в мире.
Человечеству хочется песен...
Холст растрескивается
 с хрустом,
И смывается всякая плесень.

Л. Мартынов вполне испытал на себе давление власти, когда гражданский голос его Музы практически был надолго заглушен, и «вольнолюбивые» стихи накапливались в ящике стола:

Не шёлка облако душистое,
 Не цирк и даже не кино,
 Я покажу вам небо чистое.
 Не видывали давно.

(«Чистое небо», 1947)

Все, о чем бы он ни писал, несут в себе солидный философский заряд, все «оплодотворено» пытливым мышлением и неторопливой мудростью. Слову такого поэта доверяться до конца, ибо оно, созревшее, не брошено случайно. При этом впечатление такое, что сам процесс рождения слова-мысли поэтом нарочито приоткрыт: смотрите, мол, что получается. Почитайте мартыновское «По существу ли эти споры?..»: пули-то свищут не в пространство – огонь-то идет по человеку – правда-то часто загромождена словесными завалами!.. -

Итак, к какому же решению
 Он, человек, пришёл сейчас? –
 Он, человек, пришёл к решению
 Не быть ходячею мишенью
 Для пуль, и бомб, и громких фраз!
 И человек
 Вступает в споры...

Судите теперь, «по существу ли эти споры?»..

Поэт твердо сознаёт своё гражданское право участвовать в них, и его убежденность в необходимости иметь при этом человеку «свой голос» – страстна, как клятва:

Мой голос, этот вот,
 Велик он или мал,
 Я, не боясь невзгод,
 Упорно поднимал...
 Поддержан, заглушён,
 То тайный, то прямой,
 Каков бы ни был он,
 Он мой, он мой, он мой!
 («Голоса»)

В советское время гражданские мотивы в литературе вообще и в поэзии в частности стали восприниматься большинством как естественные. Но именно вследствие этого социального завоевания появилось новое гражданское качество – это его высокое самосознание, личная ответственность всех и каждого в отдельности за судьбу своей Родины и своего народа.

В известный период этим неотъемлемым правом советского человека было дано пользоваться не всем. Настроение обеспокоенности по этому поводу в стихах поэтов того и последующего времени, когда народу было поведено о противоречиях известного периода, вполне понятно. Именно это настроение личного участия в жизни своей страны и передано в приведенных строках Мартынова. Для советского поэта-гражданина важно, чтобы, наряду с другими, был услышан и его голос. Тут, повторяю, не самонадеянность, а уверенность в высокой ответственности поэта перед своим народом.

Вместе с тем у Л. Мартынова в стихах о назначении поэта постоянно варьируется и традиционная идея классической гражданской поэзии Державина, Рыльева, Пушкина, Лермонтова, Некрасова, Тютчева (стихотворения «Так велика гора черновиков...», «Начало начал», «Скоморох», «И по земле моей кочуя...»):

Есть на земле высокое искусство –
Будить в народе дремлющие чувства...

Хочу иметь такое око,
Какое око у пророка.

«Будить в народе дремлющие чувства» («сердца тревожить», – по Пушкину) и предвидеть ход событий – эти два больших русла вбирают в себя значительную и лучшую часть мартыновского творчества.

31 января 1950 года Л. Мартынов пишет многозначительное стихотворение «Зима. Снежинка на реснице...», где ему удается пророчески уловить какие-то еще неясные тогда, но неизбежные тенденции к изменению норм жизни советских людей. Поэт уверен, что «вторая половина века» «наступит на глотку разной мрази грязной»:

Предвижу
Это наступленье
На всех отступников
презренных!

В традициях русской классической поэзии еще со времен Кантемира Л. Мартынов ведет «это наступленье» сам. И незамедлительно наталкивается на «сопротивление материала», оказавшись один на один с важнейшими и труднейшими вопросами времени. Но он не уходит в себя, не обособляется в своих переживаниях. Наоборот, в этой личной ответственности и проявляется у Мартынова его гражданский долг разобраться во всех противоречиях жизни, «мир наш увидеть без прикрас» и суметь отыскать в нем

лесную чащу,
где негде прятаться
в кусты,

суметь увидеть

Время,
Что бежало
От вздумавших
убить его,

убедиться, как бывает обманчив «штиль»,

без опаски
увидеть мир,
каков он есть.

(«Я понял!..»)

По правде, это надо уметь, ибо сие понимание дается не всегда легко и – будем чистосердечны – не всем...

Итак, личная ответственность поэта проповедуется им как норма общественного поведения каждого гражданина:

Скажи,
Какой ты след оставишь?..

(«След»)

«Незримый прочный след в чужой душе на много лет» для Мартынова – цель жизни, и в этой максимальной требовательности поэта и угадывается настоящая любовь к своему «бессмертному народу» (*Л.М.*), в которой он признается («Хор», «В темноте притаился злодей...»). Люди, которых любит поэт, –

Это те,
Кто стремились ко мне
 в темноте
И зывали среди темноты:
«Мы с тобой,
Если с нами и ты!».

Так сплетаются традиционные и привнесённые новым временем мотивы в гражданской лирике советского поэта.

Неподдельную теплоту по отношению к своему народу и большую личную беспокойность его судьбой Л. Мартынов не декларирует (ему вообще чужда даже самая безобидная для поэта поза). Его волнуют очень принципиальные современные морально-общественные тенденции в поступательном движении советского бытия. Именно в этих многочисленных и сложных тенденциях и находит Мартынов темы для своих стихотворений.

И, пожалуй, наибольшим гражданским началом пронизаны стихи о непреходящей значимости рядового человека в судьбах его великой Родины, история которой

есть достоянье общее,
а не каких-нибудь
 отдельных лиц;

стихи о достоинстве этого человека, отринувшего

слухи,
что мы только нулики
в пухлом грессбухе;

стихи о глубокой симпатии к человеку,

которого мытарили,
всячески трепали, зуботычили,
купоросили и скипидарили,
но в конце концов
не обезличили.

(См. стихотворения «Микробы», «Ложь», «Всё выскажу», «Человек, которого ударили...»).

К этому проблемному стрелю стихов Мартынова тяготеют другие, близкие по своему гуманистическому тону: это волнующая тема взаимодоверия людей,

Хоть и диктует разум наш,
что всё ж ещё полезна
бдительность, увы!

это тема ложного возвеличивания себе подобных:

О, как я ненавижу
богомазов!

Это тема пошло-наигранного восхищения уходящей в историю, тяжелой и отсталой во всех отношениях, крестьянской старины, бодряческого заигрывания с жизненными трудностями:

будь проклят тот
сентиментальный лжец,
что воспевал
крестьянское жилище.

Это тема ставшей уже мартыновским афоризмом «дистиллированной воды», то есть фразёрства, «всяких пустых междометий»:

различаю всё чётче и чётче,
как в дела
превращаются речи.

(В стихотворениях «На берегу», «Терриконы», «О, крохотные бюстики великих...», «В мире сорных трав», «Наш путь в тайгу...», «Старина», «Удача», «Вода», «XXI век»).

В.В. Маяковский писал о разного рода нечисти, «налипающей нам на бока», мешающей строить, работать и жить («Разговор с товарищем Лениным»). Л. Мартынов сумел разглядеть многочисленность этой когорты. Мера ненависти поэта к таким существам соответствует мере того бесстрашия, с каким он хлещет по ним строчками беспощадных стихотворений («Итоги дня», «Гномы», «Трусы»):

...на центральный склад утиля,
 На бесконечный задний двор
 Везут ночами в избыльки
 Отходы всякие и сор...
 Везут, как трухлые поленья,
 Как барахло,
 как ржавый лом,
 Ошибочные представленья
 И кучи мнимых аксиом...

Несколько слов об этой вескости оптимистических убеждений Л. Мартынова. Думается, во-первых, что это оптимизм русского человека, от природы жизнелюбивого в своей гражданской сути, воспитанного на светлых гуманистических традициях жизни лучших своих сынов и дочерей. Это традиционный оптимизм всех крупных гражданских поэтов России.

Оптимизм в гражданских стихах Л. Мартынова имеет и другой, невозможный в XIX веке, новый источник. Это оптимизм советского человека, уверенного в своей идейной правоте и верного избранной цели, – какие бы невзгоды и лишения ни вставали на пути к ней, каких бы потерь – физических и моральных – это ни стоило. Это – оптимизм пионеров, то есть п е р в ы х («Первородство» – так же назван и самый главный сборник стихов Л. Мартынова 60-х годов, «Запутывалось века...»):

Запутывалось века,
 Распутывать нам приходится.
 Работа не так легка,
 И нервничает, как водится,
 И мучишься,
 И упустить
 Хоть что-нибудь опасешься...

Здесь – двуединое чувство: гордости за идеалы и великие дела своей страны и одновременно – горечи оттого, что не все у нас получается хорошо. Л. Мартынов и в том, и в другом умно-проникновенен. Поэтому чувство «горести и злости» у него совсем не злопыхательское, а чувство торжества и гордости – не трибунно-фанфарное.

Между прочим, молодые поэты-«шестидесятники» (тот же Е. Евтушенко, В. Соколов, А. Вознесенский, Р. Рождественский) могли поучиться у Л. Мартынова говорить и писать о героическом прошлом, о преемственности поколений освобожденного народа с той спокойной радостью, которую и можно назвать истинной гордостью и которая захватывает больше самого бравадного песнопения («Красные ворота», «Революционные небеса», «Двадцатые годы», «О, годовщины, годовщины...», «Семнадцатый год», «Ноябрьский снежок»):

Революция
 Охватывала за нацией
 нацию,

Творя свои чудеса,
Хоть не походили
на праздничную иллюминацию
Революционные небеса.

Интересно, что доверительная, часто разговорная интонация мартыновского стиха, являющаяся вообще его неотъемлемым достоинством, особенно «выигрышна» в стихотворениях на темы сугубо общественные, философские. «Чистое небо», «снежинка на реснице», «след» – иносказательные образы поэзии Л. Мартынова, метафоричность палитры которой всегда тяготеет к философско-созерцательному ряду. «Микробы», «Терриконы», «В мире сорных трав», «Вода», и «Где-то там испортился реактор...» – вот стилистика иносказательных заглавий – образов-символов поэзии Л. Мартынова 50–60-х годов.

Этим же своеобразием и достоинством отличаются стихотворения Л. Мартынова, отмеченные особым гражданским качеством, присущим советской поэзии.

Что же это за качество?

Советский гражданин, в силу особого международного положения его страны, обеспокоен и предельно чуток ко всему происходящему в мире:

И снова мир
За что-то впал в немилость:
Промчался вихрь,
Напитан дымной пылью...
(«Шквал»);

И еле слышный ветерок
Чуть зазвенел
и замер, как курок.
(«Ночные звуки»);
Одно волнение уляжется –
Другое сразу же готовится.
(«Земля»).

У соотечественников Л. Мартынова очень высокий коэффициент тревожности за судьбы «беспокойного рода людского» (Л.М.), очень низкий «болевого порог» (медицинский термин):

Люди... прекрасно чувствуют,
Если где-то распинают...
И кого-нибудь линчуют...
(«Люди»)

Это повышенное, обостренное чувство тревоги и обеспокоенности за Жизнь на Земле пронизывает стихотворения «Ночь. Где-то там, на страшной высоте...», «Март», «Белый диск», «Антарктида». Слова о ледовом материке согреты теплым, поистине человеческим чувством:

Ты последней вступаешь
 в семью
 Беспокойного рода людского...
 Антарктида, последняя часть
 Необъятного белого света!

Русский советский поэт Леонид Мартынов, хорошо знающий «цену жизни», цену каждому лепестку, каждой травинке, каждой капле живой, недистиллированной воды, – вызывает мир к благоразумию, которое не позволит Людям Земли уподобиться «лещерному пращуру» («Тритоны»). Для этого надо, по крайней мере, не быть «невеждами в политике и в экономике!» («Что делается в механике...»). Не правда ли, как актуально звучат эти слова и сейчас?...

А вот – еще завет мудрого человека нам, живущим в XXI веке и обретшим долгожданную Независимость. Мудрым философским озарением пронизаны строки мартыновской «Свободы», могущие быть руководством к жизни каждого нашего современника:

И знаете,
 что значит быть свободным?
 Ведь это значит быть
 за все в ответе!
 За все я отвечаю
 в этом мире –
 За вздохи, горе,
 слезы и потери,
 за веру, суеверье и безверье.

Здесь все мартыновское: и свободная строфика, и задумчиво-разговорная интонация, и – что важнее всего – точно найденное слово-идея: «Свобода есть ответственность».

О большой ответственности народов Земли Л. Мартынов не только встревоженно напоминает («Забыто суеверие былое...», «Я вспоминаю средние века...», «Троллейбус рванулся из мрака...»). Он не только беспокоится. Он еще и издевается над теми, кто во время «бурь» на Земле забывает об «обещаниях торжественных» и остается «бесчувственным среди бесчувственных» (Л.М.):

Когда
 Пахнёт
 Великим ха́осом,
 Тут не до щебета
 весёлого.
 И кое-кто, подобно,
 страусам,
 Под крылья робко
 прячут головы.
 («Страусы»)

Тема острой реакции советского человека на «перемены погоды» Планеты Людей, тема его причастности ко всему Людскому логически завершается у Мартынова размышлениями о необходимости содружества Людей Земли, на которой все отлично слышат и все отлично слышится («Эхо», «Небо и земля»):

Расстояние не помеха
 Ни для смеха,
 и ни для вздоха.
 Удивительно мощное эхо.
 Очевидно, такая эпоха!

Этот актуальный и поныне мотив поэзии Л. Мартынова достойно венчает стихотворение «Хочется сосредоточиться...» – удивительно емкое по мысли, индивидуальное по своей словесно-эмоциональной интонации, являющееся одной из вершин мастерства поэта:

Хочется...
 Совладать со всякой нечистью,
 Делать всё,
 Чтоб вновь не грянул бой,
 Столкнуться с целым
 человечеством
 И остаться
 Всё ж
 Самим собой.

Герой Л. Мартынова не боится казаться самим собой – и это его главное располагающее качество. Гражданской поэзии такая искренность необходима еще острее: ведь говорить приходится с возвышения! В этом и проявляется прежде всего личность поэта.

Светлая мудрость философского отношения к жизни, когда любовь к ней сильнее всех остальных чувств, у Л. Мартынова изображается чаще всего как вечно обновляющийся мир:

Я Вас
 Люблю!
 Поэтому
 Весь мир творю
 я заново.
 (О, годовщины, годовщины...»);
 А голуби,
 те и не те же,
 К ногам другого поколения
 Садятся около Манежа.
 («Голуби»)

Не случайно часто у Л. Мартынова мысли о неизбежном обновлении человеческого бытия передаются через телесное ощущение весны, проклады, ливня, мороза («Примёрзло яблоко...», «Градус тепла», «Снег тает», «Март», «Мороз»).

Гражданская поэзия Л. Мартынова прививает нам вкус и любовь к жизни, обучает простой и мудрой грамоте оптимизма, хотя и не всегда легко бывает постичь ее и в обозначенные два десятилетия прошлого века, и в веке нынешнем – в сложные и бурные времена. Жизнь Л. Мартынова видит, слышит, обоняет, осязает, изучает, оценивает, познает – и всегда о т к р ы в а е т. Этим каждодневным открытием и живет:

Ведь всё-таки
жизнь моя –
праздник!
Хоть грозный,
А все-таки праздник.
(«Праздник»)

Праздник Леонида Мартынова – не однодневное календарное веселье. Этот праздник нескончаем и прекрасен своим суточным круговоротом. А гости поэта – люди его страны, люди всей Земли, от имени которых он и говорит, в стихотворении «Мы как мы!...»:

Ну, а мы
опять о чём-то новом
Продолжаем спорить горячо...

...50–60-е годы для Евгения Евтушенко – это первое без малого двадцатилетие его творчества. Если Л. Мартынов в то время представлял своим творчеством поколение «отцов», то Е. Евтушенко был одним из самых беспокойных «детей» беспокойного века России. Беспокоило же эти два поколения, по сути, самое главное для советских людей – их отношение к завоеваниям Октябрьской революции:

Великое не может быть обманом,
но люди его могут обмануть.
(Е. Евтушенко)

Притягательность поэзии Е. Евтушенко в то время была фантастической, и шла она прежде всего от «характера автора» (Л. Толстой), от особого настроения его души – доверительного, искреннего, откровенного и человеческого (два наиболее популярных сборника назывались «Взмах руки» и «Нежность»). Мальчишеские задор, влюбчивость и рисовка («Я сибирской породы...», «На велосипеде», «Шоссе энтузиастов») к этому времени прошли, а упрямство выросло в непримиримость – ту самую, которая нужна людям, как и «добрый взмах руки»:

Хочу я ссориться по крупной
и не хочу по мелочам.

По признанию самого поэта, после первых уроков жизни он «остался оптимистом», но оптимизм его был «уже не голубой или розовый», а многоцветный, «с черным в том числе». Откровением поэта с середины 50-х годов стала «гражданственность – талант нелегкий».

Воспоминания военного детства («Армия», «Рояль», «Мама», «Сапоги») выхватывают прежде всего моменты насилия, бездушного поведения власть предержащих, демагогов от партии, «прохиндеев» («Мед», «Концерт», «Наследники Сталина», «Моя групповщина», «Прохиндей», «Песни революции», «Большевик» из поэмы «Братская ГЭС», «Когда мужики ряболицы...», «Страхи», «Карьера»). Обличительность этих стихов:

Им, кто юлит, усердствуя,
и врет на собраниях всласть,
не важно, что власть –
советская,
а важно им то, что – власть

постепенно углубляется, делается менее митинговой и более личностной:

Надумана задача –
стать великим.
Твоя задача – маленьким
не стать.

Здесь угадан нерв будущей перестройки середины 80-х годов.

Достоинством поэзии Е. Евтушенко является ее умышленная, «программная» обнаженность. Поэзия его развивалась и взрослела на наших глазах. Сам поэт никогда не скрывал этапов и вех этого роста. Такая эволюция живо напоминает творческий путь В. Маяковского, с его открытой, незащищенной поэтической душой:

Душу выгашу,
растопчу,
чтоб большая,
и окровавленную
дам,
как знамя.

«Поэзия первоначально принимается сердцем и уже потом им передается голове», – писал В.Г. Белинский. В творчестве таких разновозрастных поэтов, как Л. Мартынов и Е. Евтушенко, мысль критика находит своеобразное подтверждение: первоначальное восприятие гражданской темы обоих поэтов, идущее сразу «к сердцу», не антагонистично, оно, наоборот, перекликается, взаимодополняется:

у Л. Мартынова

Что-то
Новое в мире.

Ветер,
ветви,
Весенняя сырость.

На деревьях рождаются
 листья,
Из щетины рождаются
 кисти...

И человек
вступает в споры...

Продолжаем спорить горячо

Потеплел он
(«луч закатный». – А.Н.)
И смягчился,
перестал на всё коситься.
Наконец-то научился
К людям лучше относиться.

...И устав проклинать
 и молиться,
Людям хочется быть заодно.

у Е. Евтушенко

Свежести! Свежести!
Хочется свежести,
свадебной снежности,
и незаснеженности,
свежести мускулов,
мозга, мазка,
свежести музыки
и языка.

О, нашей молодости споры!

Пусть же всюду,
оглушая город спорами...

...разговаривают
люди по-апрельски!

...Ты – катер связи.
Спеши волнами
 разъяренными...
меж всеми, льдом
 разъединенными
и ждущими объединения.

* *
*
* *
* *
* *
* *

Таким образом, проблемных разночтений в гражданской позиции Л. Мартынова («отцы») и Е. Евтушенко («дети») мы не находим. Это тот самый случай, о котором писал В.Г. Белинский: «В полной и здоровой натуре (независимо от возраста. – А.Н.) тяжело лежат на сердце судьбы родины...».

Восприятие же «головой» (т.е. способом эмоционального, чисто стилистического воплощения этой единой идейной позиции) у Л. Мартынова и Е. Евтушенко – разное. Для анализа возьмем самое наглядное – семантическую экспрессивность слов:

<u>у Л. Мартынова</u>		<u>у Е. Евтушенко</u>
<i>молчать я не могу</i>	*	<i>хочу я ссориться по крутой</i>
		*
<i>человек вступает в споры</i>	*	<i>оглушая город спорами</i>
		*
<i>и смывается всякая плесень</i>	*	<i>чтоб ...провалилось</i>
		<i>все, что слезалось</i>
		*
<i>и нечего друг дружку</i>		<i>страшнее... принять</i>
<i>щупать с ног до головы</i>		поспешно
	*	<i>друга за врага</i>
		*
<i>плодят бактерии,</i>		<i>он (земной шар. – А.Н.)</i>
<i>жгут свиней</i>	*	<i>кровью собственной намок</i>
		*
		*
<i>все я должен высказать</i>		<i>запечатлять всевидящая</i>
		страсть

Как видим, Л. Мартынов передает читателю свою поэтическую информацию «проще», «обыденнее», «тише» (возраст – умудренность опытом), чем Е. Евтушенко, который выбирает слова, соответствующие самому высокому эмоциональному потолку того или иного образа, понятия (максимализм молодых).

Повышенная экспрессивность слововыражения в стихах Е. Евтушенко проистекает от характера преподнесения поэтической мысли читателю, от ее «характера», какой бывает у людей: спокойный или вспыльчивый, задумчивый или нервический. «Характер» поэзии Е. Евтушенко необыкновенно активный, напористый. Это поэзия страстного внушения, горячего проповедничества, поэзия сиюминутного воздействия на чувства человека:

Нужны тебе, революция,
солдаты, а не лакеи.

Поэзия Е. Евтушенко – поэзия пафоса, и это делает ее звучаще-ораторской.

Поэтическое мироотношение Л. Мартынова – неторопливо и менее эмоционально. Его поэзия по преимуществу – размышляющая как бы в момент общения с читателем. Отсюда – и ее ритмическая размеренность, идущая от интонации неторопливого монолога (диалога), а иногда даже неожиданная, как бы нечаянная, корявость:

Всё это отрыжка из рыхлой
 утробы,
 Где вызреть в гигантов
 мечтают микробы

(вспомним Бориса Слуцкого и его «прозаизированную» поэзию).

Но – странное дело! – эти же «недостаточно эмоциональные» слова именно своей «непричесанностью» возбуждают наши чувства («голову» – по Белинскому). Так, применительно к иносказательному образу «микробов», олицетворяющих людскую трусость и самоуничтожение, такая семантическая наполненность слова придает образу глубокий поэтический смысл. Но достиг он нашего сознания не только силой эмоционального воздействия, но и в результате нашего логического умозаключения.

Ту силу воздействия, которую Е. Евтушенко достигает эмоциональной искренностью и поэтическим пафосом, Л. Мартынов находит в логике воплощенного в слове образа.

Но – странное дело! – эти же «недостаточно эмоциональные» слова именно своей «непричесанностью» возбуждают наши чувства («голову» – по Белинскому). Так, применительно к иносказательному образу «микробов», олицетворяющих людскую трусость и самоуничтожение, такая семантическая наполненность слова придает образу глубокий поэтический смысл. Но достиг он нашего сознания не только силой эмоционального воздействия, но и в результате нашего логического умозаключения.

Ту силу воздействия, которую Е. Евтушенко достигает эмоциональной искренностью и поэтическим пафосом, Л. Мартынов находит в логике воплощенного в слове образа.

Литература

1. *Леонид Мартынов*. Первородство // Книга стихов. М., 1965. – 350 с.
2. *Леонид Мартынов*. Во-первых, во-вторых и в-третьих: Стихи разных лет. М., 1972. – 303 с.
3. *Леонид Мартынов*. Избранная лирика. М., 1973. – 190 с.
4. *Леонид Мартынов*. Собр. соч.: В 3-х т. М. Т. I: Стихотворения. 1976. – 718 с. Т. II: Стихотворения, поэмы. 1977. – 686 с.
5. *Леонид Мартынов*. Избранные произведения: В 2-х т. / Сост., подгот. текстов и примеч. Г.А. Суховой – Мартыновой, Л.В. Суховой. М. Т. I: Стихотворения (1919-1965). 1990. – 461 с.
6. *Евгений Евтушенко*. Взмах руки: Стихотворения и поэмы. М., 1962. – 365 с.
7. *Евгений Евтушенко*. Идут белые снега... М., 1969. – 431 с.
8. *Евгений Евтушенко*. Поющая дамба: Стихи и поэма. М., 1972 – 175 с.
9. *Евгений Евтушенко*. Интимная лирика // Книга зарубежной публицистики. М., 1973. – 190 с.
10. *Евгений Евтушенко*. Поэт в России – больше, чем поэт. М., 1973. – 334 с.
11. *Евгений Евтушенко*. Избранные произведения: В 2-х т. М., 1975:
12. *Евгений Евтушенко*. Собрание сочинений: В 3-х т. М., 1983. – 559 с.

УДК 408.53 /476/

Колерапіс як сродак стварэння мастацкай вобразнасці ў творах Якуба Коласа

Ю.М. Бабіч

Адной з асноўных прымет кожнага літаратурнага твора, творчасці пісьменніка ўвогуле, выступае мастацкі вобраз. «Мастацкая творчасць, – адзначае Г. Сцяпанаў, – ёсць перш за ўсё вобразатворчасць, і першаэлементам яе з’яўляецца слова-вобраз» [1]. Вобразная сістэма мастацкага твора ўвабірае ў сябе ўсе аўтарскія асацыяцыі, акумулюе іх і служыць адмысловым ключом для разумення індывідуальных асаблівасцяў пісьменніцкага светаўспрымання. Па сутнасці «кожнае слова ў мастацкім творы, супадаючы па знешняй форме са словам адпаведнай нацыянальна-моўнай сістэмы і абапіраючыся на яго значэнне, звернута да свету мастацкай рэчаіснасці... Яно двухпланавае па сваёй сэнсавай накіраванасці і, значыцца, вобразнае» [2], – сцвярджае В.У. Вінаградаў. Такой двухпланаваасцю і, адпаведна, вобразнасцю ў значнай ступені валодаюць словы са значэннем колеру і святла. Іх ужыванне ў мастацка-выяўленчай функцыі можна ахарактарызаваць паняццем «колерапіс».

Колерапіс з’яўляецца універсальным сродкам стварэння мастацкай вобразнасці ў творах Я. Коласа. Ён (колерапіс) вызначаецца, з аднаго боку, даволі частым ужываннем прыёмаў кантрасту і гармоніі (дысгармоніі), а з другога – «шырокім выкарыстаннем эмацыянальна і экспрэсіўна афарбаваных тропі» [3].

Колеравы і светлавы кантраст

У навуковай літаратуры пад кантрастам разумеюць супрацьпастаўленне прадметаў ці з’яў, якія кардынальна адрозніваюцца паміж сабой паводле тых ці іншых якасцяў. Падобную трактоўку можна даць і колераваму кантрасту, сутнасць якога ў тым, што выкарыстаныя аўтарам семантычна супрацьлеглыя каларонімы «выклікаюць у нас якасна новыя адчуванні і пачуцці, якія не могуць быць выкліканы пры ўспрыманні колераў паасобку» [4], калі антанімічныя каларонімы ўжываюцца незалежна адзін ад аднаго.

У вывучэнні тэорыі кантрасту вылучаюцца два напрамкі: «прыродна-навуковы, які даследуе з’яву з пункту гледжання псіхафізіялагічнага ўздзеяння, і эстэтычны, калі разглядаецца роля і значэнне кантрасту ў сістэме сродкаў літаратурна-мастацкага выяўлення» [4]. Зразумела, што ў плане лексічнай каларыстыкі найбольш істотным бачыцца другі аспект даследавання.

Колеравы кантраст у сістэме коласаўскага колерапісу з’яўляецца адным з найбольш важных элементаў. Аналіз сістэмы колера- і святлоабзначэння дазваляе вылучыць тры віды кантрасту: адначасовы, паслядоўны і памежны. Кожны з відаў мае

пэўныя асаблівасці, якія будуць разгледжаны больш падрабязна.

Адначасовы кантраст – гэта змяненне колеравага (светлавога) уяўлення, выкліканае размяшчэннем побач (у межах аднаго сказа, страфы) семантычна супрацьлеглых каларонімаў (люксонімаў), калі абодва колеры існуюць паралельна, г.зн. у тэксце захоўваецца адначасовасць дзеяння: Чалавек есць хлеб траякі: белы, чорны і ніякі («На ростанях»).

Найбольш частотную групу гэтага тыпу складае камбінаваны ахраматычны кантраст. Ён заснаваны на супастаўленні люксонімаў і ахраматычных каларонімаў. Пры гэтым люксонімы і каларонімы могуць выступаць у ролі розных часцін мовы:

1. *І пацягнула ўваччу Сяргея. Увесь белы свет з яго малюнкамі, зямля, неба... крутнулася у яго вачах («Сяргей Карага»)*. Кантраст заснаваны на перадачы эмацыянальнага стану персанажа. Вобразнасць дасягаецца праз ужыванне люксоніма-дзеяслова і калароніма-прыметніка ў межах мікракантэксту. 2. *Цёмна выступаюць белыя акянціцы панскага палаца і восем набеленых дубовых слупоў на ганку. Цёмна там, пуста і страшна («Туды, на Нёман»)*. Ахраматычны каларонім «белы», згаданы двойчы, узмацняе кантраст: прыметнік+дзеепрыметнік – прыслоўе. 3. *Ноч глухая, цёмна, завяла. Не відно і свету, Толькі снег адзін бялее... («Пад Новы год»)*. Люксонім-назоўнік супастаўляецца з ахраматычным каларонімам-дзеясловам: назоўнік – дзеяслоў. 4. *Усе вучні былі абуты ў лаці, насілі, як і старыя палешукі, суконныя світкі, чорныя або светлыя («На ростанях»)*. Кантрастнасць дасягаецца спалучэннем калароніма і люксоніма: прыметнік – прыметнік. 5. *Постаць у белым, як прывід, матнулася перад Іванам на цёмным дворыку і памчалася ў хату («Балаховец»)*. Супастаўляюцца аб'ект і фон, прычым дзеянне абмежавана ў часе: прыметнік – прыметнік. 6. *Месцамі ўзнімаўся белаваты туман і нерухома звісаў над маладымі асокамі і цёмнымі абрысамі разложыстых купчастых лазнякоў («На ростанях»)*. Кантрастнасць заснавана на ўжыванні ахраматычнага калароніма з няпоўнай ступенню светлавой насычанасці і люксоніма: прыметнік – прыметнік. Такі кантраст можна назваць няпоўным. 7. *Развельі спачынак святы І сон Белавуса. А мост і рака з цёмнаты Глядзяць, як спакуса («Адплата»)*.

Таксама няпоўны кантраст, пабудаваны на супастаўленні агульнага прыметніка і складанага назоўніка-антрапоніма, першая частка якога – ахраматычны каларонім. Такі кантраст, аднак, трэба лічыць умоўным.

Як бачна, камбінаваны ахраматычны кантраст дасягаецца спалучэннем каларонімаў і люксонімаў розных часцін мовы, у першую чаргу, прыметнікаў з іншымі часцінамі мовы.

Наступная група адначасовага кантрасту – светлавы. Ён грунтуецца на выкарыстанні люксонімаў з супрацьлеглым значэннем:

1. *Сярод соцень светлых і цёмных галоў... відаць і старастава галава («На ростанях»)*. Гэты кантраст можна лічыць абсалютным, паколькі супастаўляюцца крайнія апазітывы ў сістэме святлоабзначэння: прыметнік – прыметнік. 2. *..Начлег дзе-небудзь на ўлонні прыроды, касцёр, цёмнае неба і ясныя зоры (Тамсама)*. Дадзены кантраст таксама абсалютны, бо «ясны» абазначае «светлы»: прыметнік – прыметнік. 3. *Нясная ў змроку постаць чалавека выплыла на сярэдзіну класа, дзе было светла (Тамсама)*. Кантраст заснаваны на супастаўленні назоўніка і прыслоўя. Ён няпоўны, паколькі люксонім «змрок» не мае значэння абсалютнай цёмнаты. 4. *Настаўніца за-*

ходзіць у *цёмнаваты пакойчык і стыняецца* – праходзьце далей – там *святлей і цяплей* (Тамсама). Люксонімы маюць розную ступень светлавой насычанасці. Таму кантраст няпоўны: прыметнік—прыслоўе. 5. *А там, дзе поле ўпіралася ў цёмную сцяну баравога лесу.., ззяла, як люстэрка, накручастая стужка вады* («Даль»). Кантрастнасць дасягаецца супастаўленнем светлавых прыметніка і дзеяслова. Да таго ж, улічваючы дыстрыбуцыйныя ўмовы, такі кантраст можна назваць прасторавым.

Светлавы кантраст дасягаецца шляхам выкарыстання люксонімаў розных часцін мовы: прыметнікаў, назоўнікаў, дзеясловаў, прыслоўяў. Найбольш часта гэты тып кантрасту адзначаецца ў трылогіі «На ростанях».

У асобную падгрупу варта выдзеліць светлавы метафарычны кантраст. Ён групуецца на супастаўленні люксонімаў з пераасэнсаваным, метафарызаваным значэннем.

1. *Радасць... адбівалася на твары Ядвісі: гэта радасць сляцілася ў яе цёмных вачах* («На ростанях»). Кантрастнасць будуюцца на выкарыстанні дзеяслова-люксоніма з пераносным значэннем і прыметніка-люксоніма з прамым. Гэта няпоўны метафарычны кантраст. 2. *Святло нясіце – у мроку дрэмле Наш мілы край, наш родны кут* («Да працы!»). Супастаўляюцца два люксонімы-назоўнікі з пераносным значэннем. Поўны метафарычны кантраст. 3. *Аддзяліў Бог святло ад цьмы і назваў святло – дзень, а цьму – ноч* («На ростанях»). Супастаўленнем люксонімаў-назоўнікаў – крайніх апазітываў у сістэме святлоабзначэння – дасягаецца поўны метафарычны кантраст. Дзякуючы гэтаму яскрава праяўляецца эстэтызацыя аўтарам святла. 4. – *У нас ёсць сваё справа ў школе, мы будзем несці святло ў цемру народу...* («Забастоўшчыкі»). Кантрастнасць будуюцца на ўжыванні люксонімаў-назоўнікаў—крайніх апазітываў. Такі кантраст можна лічыць поўным метафарычным.

Як бачна, светлавы метафарычны кантраст можа быць поўны і няпоўны. Письменнік часцей выкарыстоўвае поўны кантраст, пераважна праз выкарыстанне люксонімаў-назоўнікаў.

Дастаткова шматлікую групу складае ахраматычны колеравы кантраст. Ён заснаваны на супрацьпастаўленні ахраматычных колераў – чорнага і белага.

1. *На высокі белы лоб (паньы Марыны. – Ю. Б.) навесалі чорныя-чорныя валасы і дадалі яе твару яшчэ больш хараства* («На ростанях»). Кантрастнасць узмацняецца ўжытым тут прыёмам колеравай рэдуплікацыі. 2. *У адным не памыліўся Чацвярцінскі: чарнявы, Грынкевіч, і бялявы, Тулайка, сапраўды лічыліся рабочымі завода* («Не з таго канца»). Абодва антанімічныя каларонімы маюць няпоўную ступень светлавой насычанасці. Таму такі кантраст нельга лічыць абсалютным. 3. *Лабановіч пайшоў далей, думачы аб гэтай незнаёмай дзяўчыне. Яе чорныя вочы, белы твар... так і стаялі перад ім* («На ростанях»). Абсалютны кантраст суправаджаецца ўзаемаўплывам часткі і цэлага: белы твар як цэлае і чорныя вочы як частка гэтага цэлага. 4. *Белым снегам замятае Вецер чорныя палі...* («Зіма»). 5. *І не было на кажусе ні аднаго жывога месца: так застракацілі яго белыя і чорныя ніткі...* («Кажух старога Анісіма»).

У першых трох мікракантэкстах ахраматычны колеравы кантраст з'яўляецца элементам партрэтнага апісання. Выкарыстанне прыёму колеравай рэдуплікацыі, а таксама ўзаемаўплыў часткі і цэлага падкрэсліваюць выразнасць кантрасту. Кантрастнасць можа дасягацца і шляхам увядзення ў кантэкст каларонімаў з няпоўнай ступенню свет-

лавој насычанасці (чарнявы, бялявы).

У двух апошніх сказах кантраст не звязаны з партрэтным апісаннем, а ілюструе іншыя з'явы: пейзаж і адзенне. Тут Колас супастаўляе два ахраматычныя каларонімы, якія маюць поўную ступень светлавой насычанасці з мэтай найбольш дакладна перадаць характарыстыку адпаведных рэалій.

Аналіз паказвае, што ахраматычны колеравы кантраст грунтуецца на ўжыванні антанімічных прыметнікаў. Выкарыстанне каларонімаў іншых часцін мовы ў дадзеным выпадку не зафіксавана.

Невялікую падгрупу складае ахраматычны камбінаваны метафарычны кантраст. Яго сутнасць у супастаўленні ахраматычных колеравых і светлавых лексем з метафарызаваным значэннем: 1. *Каб не гэтая чорная хмара, свяціла б нам яснае сонейка* («Вайна вайне»). 2. *Я (Лабановіч. – Б.) толькі хачу прынесці вам падзяку за тое, што вы былі тою яснаю, чыстаю зоркаю, якая свяціла мне ў гэтай цемры жыцця* («На ростанях»).

Такі метафарычны кантраст можна назваць трохкампанентным, паколькі, акрамя асноўных апазітываў, у яго склад уваходзіць і светлавая дзеяслоўная лексема «свяціць».

Адзначаны ў творах пісьменніка адзін выпадак ужывання ахраматычнага колеравага метафарычнага кантрасту. Ён заснаваны на выкарыстанні супрацьлеглых паводле семантыкі ахраматычных каларонімаў-метафар:

1. *Людзі расказвалі, як адна рэч ператваралася часамі ў другую, белая рабілася чорным* («На ростанях»).

Дадзены кантраст поўны, бо яго ўтвараюць крайнія апазітывы з поўнай ступенню светлавой насычанасці. Выкарыстоўваюцца метафарычныя прыметнікі, дзякуючы чаму «аўтар стварае багатыя, шматфарбныя малюнкi, якія неаддзельныя ад пэўнага псіхалагічнага настрою» [5]. Метафарычны кантраст яшчэ больш падкрэслівае пэўны настрой, характарызуе адносіны аўтара да апісанага.

Наступная падгрупа – ахраматычны няпоўны колеравы кантраст. Ён дасягаецца выкарыстаннем ахраматычных каларонімаў, адзін з якіх мае няпоўную ступень светлавой насычанасці:

1. *На парозе стаяў... малады невысокі чалавек з белым, даволі прыгожым тварам, з цёмна-шэрымі вачамі* («На ростанях»). 2. *Юзiк толькі ўсміхнуўся, павярнуўшы ў бок брата смуглы твар і паказушы рад белых зубоў* (Тамсама). 3....*Ой, мужык ты, бедны! Усё жыццё галодны. Худы, чорны, бледны* («Пахаванне»).

Такое супастаўленне можна ахарактарызаваць як кантраст паводле светлавой насычанасці, бо ўсе выкарыстаныя каларонімы вызначаюцца поўнай ці няпоўнай ступенню светлавой насычанасці: «белы» – «цёмна-шэры» (а не проста «шэры»: у гэтым выпадку гаворка магла б ісці толькі пра ўмоўны або малы кантраст); «смуглы» (з больш цёмнай афарбоўкай) – «белы»; «чорны» – «бледны» (без натуральнага румянцу).

Як правіла, пры ахраматычным няпоўным колеравым кантрасце ўжываюцца прыметнікі, у тым ліку і складаныя.

Храматычна-ахраматычны камбінаваны няпоўны кантраст ствараецца на аснове храматычных (радзей ахраматычных) каларонімаў і люксонімаў. Няпоўны ён таму, што пры такім кантрасце не супастаўляюцца крайнія апазітывы, а галоўным чыннікам выступае колеравы тон:

1. *На гэты бок рэчкі ішлі прыгожыя схілы жоўтых узгоркаў, на якіх цямнелі маладыя кучастыя хвойкі... («Чыя праўда?»).* 2. *Даўно пабеленая столь уся зрысавана рудымі зацёкамі («На ростанях»).* 3. *Зверху цёмная, на канцах рыжаватая барада чалавека пачыналася ледзь не ад самых вачэй (Тамсама).*

У кантрастнай пары «жоўты» (найбольш блізкі да светлага) – «цёмны», дзе светлавая лексема абазначае прымету ў дзеянні, каларонім-прыметнік выступае як фон, на які «накладваецца» гэта дзеянне.

Наступная пара «пабелены» – «руды» (рыжка-карычневы) уяўляе сабой нетыповае кантрастнае спалучэнне, калі мець на ўвазе прыналежнасць слоў да розных лексікаграматычных разрадаў: дзеепрыметнік – прыметнік. Важным паказчыкам тут з'яўляецца колеравы тон храматычнага калароніма, што і дазваляе выявіць кантрастную пару.

У апошнім мікракантэксце кантрастнасць дасягаецца выкарыстаннем локсоніма «цёмны» (поўная ступень светлавой насычанасці) і храматычнага калароніма «рыжава-ты» (няпоўны колеравы тон: злёгка рыжы, чырвона-жоўты). Можна меркаваць, што храматычна-ахраматычны няпоўны камбінаваны кантраст будзе пераважна праз выкарыстанне прыметнікаў. Ён магчымы ў розных дыстрыбуцыйных умовах: пры апісанні краявідаў, партрэтнай характарыстыцы персанажаў і да т.п. Гэта значыць, што спалучэннем спектральных і неспектральных каларонімаў з локсонімамі дасягаецца патрэбная аўтару ступень вобразнага апісання па сутнасці ў любым кантэксце.

Храматычна-ахраматычны няпоўны колеравы кантраст грунтуецца на двух каларонімах – храматычным і ахраматычным. Пры гэтым намі пад увагу бярэцца колеравы тон спектральнага калароніма. У творах Коласа гэты від кантрасту малаўжывальны:

1. *Вось гэты (ліст. – Ю. Б.) у сінім канверце трэба дадаць Гаўрыле Жалезнаму, у белым Язпу Нырку... («На ростанях»).* 2. *А ў небе, сінім полі. Без сляда, на край зямлі... Хмаркі белыя плылі («Птушкі ў небе шчабяталі»).*

Пара каларонімаў «сіні» – «белы» кантрастная, бо ў спектры сіні (знаходзіцца на супрацьлеглым баку ад «жоўтага», які, у сваю чаргу, найбольш блізкі да «белага»). Адназначна, паводле семантыкі, каларонімы «сіні» і «белы» ўяўляюць сабой антанімічную пару. Бо, як адзначае М. Трубяцкой, «проціпастаўленне (апазіцыя) мае сваёй перадумовай не толькі прыметы, якімі адрозніваюцца члены апазіцыі адзін ад другога, але і прыметы, якія з'яўляюцца агульнымі для абодвух членаў апазіцыі. Такія прыметы можна лічыць асновай для параўнання» [6].

Як разнавіднасць адначасовага кантрасту варта вылучыць імгненны кантраст. Сутнасць яго ў тым, што з лексмай, якая абазначае фон, уступае ў антанімічны адносіны іншая, светлавая, лексема. Пры гэтым перыяд дзеяння дадзеных адносін абмежаваны: ён часовы, імгненны:

1. *Далёка дзесь на цёмным небасхіле Пабліскваюць маланкі раз-параз... («У вераснёўскі вечар»).* 2. *У мроку агеньчык – блісь-блісь («Суд у лесе»).* 3. *У змроку ўспыхваюць агні... («На шляхах волі»).*

Як бачна, пры імгненным кантрасце светлае адлюстроўваецца на цёмным. Таму лексемы, якія абазначаюць святло, знаходзяцца ў постпазіцыі. Менавіта на іх семантыку намі звяртаецца асноўная ўвага пры вызначэнні тыпу кантрасту: «пабліскваць» – «блішчаць час ад часу»; «блісь-блісь» – апрадмечанае дзеянне, што характарызуе яго

кароткатэрміновасць; «успыхваць» – «ярка загарацца». У якасці асноўных светлавых лексем выкарыстоўваюцца, як правіла, дзеясловы незакончанага трывання. Люксонімы, якія абазначаюць цёмны фон, выражаны пераважна назоўнікамі і прыметнікамі. Імгненны кантраст выкарыстоўваецца ў асноўным у паэтычных творах.

Як паказвае аналіз, адначасовы кантраст надзвычай часта ўжываецца ў сістэме колераўскага колерапісу. Значна радзей уводзіцца аўтарам у кантэкст паслядоўны кантраст.

Сутнасць паслядоўнага кантрасту заключаецца ў тым, што антанімічныя элементы, якія яго складаюць, знаходзяцца ў часовай узаемазалежнасці ці, іншымі словамі, іх семантычныя прыметы рэалізуюцца ў мікракантэксте не паралельна, а паслядоўна. Пры гэтым вялікае значэнне маюць дыстрыбуцыйныя умовы: *Як толькі сцягне, пачынае бліскаць маланка, але грому яшчэ не чуцьмо («Прад навальніцаю ўночы»)*. Як відаць з прыведзенага прыкладу, спачатку адбываецца адно дзеянне (цягне), а потым пачынаецца іншае (блісканне). Відавочная часавая ўзаемазалежнасць люксонімаў – аснова паслядоўнага кантрасту.

У адрозненне ад адначасовага кантрасту, паслядоўны паводле спосабу ўтварэння не дзеліцца на вялікую колькасць падгруп. Тут вылучаюцца толькі светлавы і светлавы метафарычны кантрасты. Першы тып грунтуецца на супастаўленні люксонімаў з прамым значэннем:

1. *Дзесь далёка свяціўся ў лесе агеньчык, і бляск яго то прабіваўся, то нікнуў у густой цемнаце («На «святой» зямлі»)*. 2. *Нумар газеты, наклеены на шыбы..., засланяў святло і рабіў пакойчык яшчэ больш цёмным («На ростанях»)*. 3. *У лесе яшчэ цёмна, чакаеш, покі добра развіднеецца, каб першаму аглядзец зрыбныя мясіны (Тамсама)*. 4. *А колер – то цёмны, то светла-румяны. Ад яснага неба, ад чыстай паляны («Над Свіслаччу»)*.

У першым выпадку паміж двума апазітыўнымі люксонімамі знаходзіцца яшчэ адзін – дадатковы, які непасрэдна не ўваходзіць у апазітыўную пару, але выяўляе значэнне святла. Тут утвараецца цалкам кантрастны кантэкст: «свяціўся бляск у цемнаце». Светлавыя лексемы, выражаныя дзеясловам і назоўнікам, проціпастаўляюцца люксоніму-назоўніку.

У другім мікракантэксте люксонім-назоўнік кантрастуе з люксонімам-прыметнікам.

У трэцім – люксонім-прыслоўе ўступае ў антанімічныя адносіны з люксонімам-дзеясловам, які ўскладнены несветлавым прыслоўем. Аднак гэта прыслоўе («добра») удакладняе значэнне светлавага дзеяслова, яно «абазначае як бы прымету ў другой ступені або прымету прыметы» [7] і робіць кантрастнасць яшчэ больш выразнай.

У апошнім з прыведзеных мікракантэкстаў кантраст дасягаецца выкарыстаннем двух семантычна супрацьлеглых прыметнікаў, таму яго можна лічыць поўным.

Паслядоўны светлавы метафарычны кантраст заснаваны на супастаўленні люксонімаў з пераносным значэннем: *Увесь свет захлынуўся цемраддзю, і для Івана не будзе ўжо світання новага дня («Балаховец»)*. Такі кантраст не характэрны для твораў Я. Коласа.

Паслядоўны кантраст у творах пісьменніка – толькі светлавы. Камбінаваны або храматычны тып паслядоўнага кантрасту не зафіксаваны.

Звычайна паслядоўны кантраст выкарыстоўваецца аўтарам у складаных сказах

або простых, ускладненых аднароднымі членамі. Пры гэтым кантраст можа быць як у праявічых, так і ў вершаваных творах.

Паслядоўны характар кантрасту ў значнай ступені залежыць ад кантэкстуальных асаблівасцяў, ад сітуацыі. Таму пры класіфікацыі кантрасту важнае значэнне надаецца дыстрыбуцыйным умовам.

Трэці від кантрасту ў сістэме коласаўскага колерапісу – памежны кантраст. Сутнасць памежнага кантрасту ў тым, што ён фіксуецца на мяжы святла і цемры, белага і чорнага. Пры гэтым умовы кантрасту рэгламентуе сам кантэкст. У Коласа гэты тып кантрасту найменш ужывальны. Адзначана толькі выкарыстанне пісьменнікам светлага кантрасту:

1. *„Дзяк Бацяноўскі стаіць на граніцы святла, што падае праз акно на стаўніцкай кватэры, і густа злеглай над зямлёй цьмы («На ростанях»)». 2. Яго (манастыра. – Ю. Б.) сярэдзіна сям-там выступае з цемрадзі белымі плямамі, дзе падае святло ад вокан і ліхтароў (Тамсама).*

Відавочна, што памежны кантраст немагчыма выявіць па-за кантэкстам. У ролі антанімічных локсонімаў выступаюць, як правіла, назоўнікі.

Такім чынам, колеравы і светлавы кантраст у творах Я. Коласа ўяўляе сабой дадаткова складаную сістэму. У першую чаргу, гэта датычыць найбольш ужывальнага адначасовага кантрасту, які падзяляецца паводле будовы на дзесяць падгруп: ахраматычны колеравы, ахраматычны колеравы метафарычны, камбінаваны ахраматычны, светлавы, светлавы метафарычны, ахраматычны няпоўны колеравы, храматычна-ахраматычны няпоўны колеравы, храматычна-ахраматычны камбінаваны няпоўны, ахраматычны камбінаваны метафарычны і імгненны.

Паслядоўны і памежны тыпы кантрасту маюць больш просты механізм рэалізацыі. Пры гэтым выключнае значэнне ў абодвух выпадках маюць дыстрыбуцыйныя ўмовы. Бо, як слухна адзначае І. Баннікава, «магчымасць дадатковага тлумачэння асобных слоў, фраз, дакладней, напрамак гэтага тлумачэння, павінен быць падказаны акружэннем слова (неабавязкова непасрэдным)» [8].

Аналіз прыёму кантрасту дазваляе выявіць і асаблівасці аўтарскай эстэтыкі. Як заўважае А. Юрэвіч, «светапогляду Якуба Коласа наогул уласціва асэнсаванне рэчаіснасці праз спасціжэнне і выяўленне антаганістычных сіл – добра і зла, святла і цемры.» [9]. Супастаўляючы святло і цемру, белае і чорнае, пісьменнік актывізуе думку чытача, запрашае да пошукаў, магчыма, прыхаванага дадатковага сэнсу, які часам заключаны паміж апазітыўнымі словамі. Напрыклад, ахраматычны колеравы кантраст («белы» – «чорны») пры партрэтнай характарыстыцы яшчэ ілюструе і аўтарскія адносіны да персанажа: герой або гераіня, як правіла, вызначаюцца сваёй прыгажосцю, імпаўнуюць аўтару. Колас такім чынам засяроджвае ўвагу чытача на пэўным персанажы, адводзячы яму істотную ролю ў творы.

Колеравая гармонія

Колеравы кантраст паводле сваёй выяўленчай функцыі блізкі да колеравай гармоніі і дысгармоніі. Але калі кантраст можа рэалізоўваць як станоўчую, так і адмоўную канатацыю, то колеравая гармонія – толькі станоўчую, а дысгармонія –

толькі адмоўную. Колеравая гармонія з'яўляецца адным з найбольш важных кампанентаў індывідуальна-аўтарскага светабачання кожнага пісьменніка. Мэтанакіраванае спалучэнне абраных колераў стварае ў чытача адпаведны настрой, выклікае пэўныя пачуцці. Таму ўвага да асаблівасцяў пабудовы колеравай гармоніі дапамагае больш якасна правесці і аналіз твора, і лепш зразумець асобу аўтара.

Пад колеравай гармоніяй мы разумеем спалучэнне асобных каларонімаў у межах аднаго сказа (страфы), якія ў сукупнасці рэалізуюць станоўчую эмацыянальна-экспрэсіўную афарбоўку.

Кожны асобны колер ураўнаважвае іншы, а два, разам узятыя, уплываюць на трэці, ствараючы яшчэ большую вобразнасць і выразнасць. На думку А. Зайцава, «мы ўспрымаем пэўнае ўпарадкаванае спалучэнне колераў як эстэтычна станоўчую сукупнасць, а ўсякую выпадковую камбінацыю характарызуем як адмоўную» [4, с. 91].

Аднак трэба мець на ўвазе, што і «выпадковая камбінацыя» часам можа ўспрымацца станоўча. Таму кантэкст заўсёды з'яўляецца галоўным крытэрыем пры вызначэнні гармоніі або дысгармоніі.

Расійскія мастацтвазнаўцы Б. Цяплоў і П. Шавараў вылучаюць у сваёй класіфікацыі чатыры тыпы колеравай гармоніі: 1) аднатонную, пабудаваную на адным галоўным колеры або групе блізкароднасных колераў; 2) палярную, пабудаваную на супастаўленні двух супрацьлеглых колераў; 3) трохколёрную, пабудаваную на супастаўленні трох асноўных колераў; 4) шматколёрную, калі пры вялікай разнастайнасці колераў нельга вылучыць галоўных [9, с. 107-109].

З пункту гледжання лексічнай каларыстыкі, такая класіфікацыя небездакорная. Яна не ўлічвае магчымае семантычнае вар'іраванне каларонімаў. Таму намі прапануецца лінгвістычная класіфікацыя колеравай гармоніі: 1) аднакодавая, заснаваная на выкарыстанні розных колераэлементаў аднаго колеракода («залаты», «рыжы» – «жоўты»); 2) двухкодавая, заснаваная на выкарыстанні каларонімаў двух розных кодаў («чырвоны» – «белы»); 3) шматкодавая, якая пабудавана на ўжыванні каларонімаў трох, чатырох і больш розных кодаў («чырвоны» – «жоўты» – «белы» і інш.). Пры гэтым пад увагу бярэцца і колькасць кампанентаў, якія складаюць пэўны колеракод.

Колеравая гармонія ўваходзіць у якасці аднаго з мастацкіх прыёмаў у сістэму коласаўскага колерапісу. Аўтар спалучае колеры ў адпаведнасці з уласным эстэтычным густам, ставіць побач розныя каларонімы ў залежнасці ад канкрэтных мастацкіх задач. Між тым «законы колеру невыказальна цудоўныя менавіта таму, што яны невыпадковыя», – адзначае Ван Гог [10].

Гэта невыпадковасць і дазваляе гаварыць пра асаблівасці індывідуальна-аўтарскага бачання свету ў колеры, паказвае на сувязь з рэчаіснасцю, характарызуе каларыстыку прыроды.

На падставе аналізу твораў Я. Коласа можна вылучыць наступныя тыпы колеравай гармоніі: аднакодавы, двухкодавы і трохкодавы.

Аднакодавая гармонія будзецца на спалучэнні двух каларонімаў аднаго колеракода.
Колеракод «белы»:

1. *Ляжала шынка, як падушка, Румяна-белая пампушка... А ніз бялюткі, парка-*

лёвы («Новая зямля»). 2. Тут сыр, як першы снег бялюткі, Каўбас прыемнейшыя скруткі, Што толькі ёсць у Беларусі (Тамсама). 3. Срэбраводныя дажджавыя ніці густа-густа звясалі з хмар і белым невадамі патлылі над зямлёй («З боку жыцця»). 4. На сцяне вісеў партрэт міністра шляхоў зносін, але Блок, здавалася, касаваў яго... кароткаю, але шырокаю барадою, у якой прабіваліся срэбныя ніці сівізны («На ростанях»).

У першым мікраконтэксце аўтар спалучае каларонім з адценнем белага колеру (няпоўная ступень светлавой насычанасці) і каларонім з найвышэйшай ступенню. Далей – колеравую лексему з уласным складаным назоўнікам, дзе першая частка – слова «белы». Складаны прыметнік «срэбраводны», першая частка якога – колеравая лексема са значэннем «з бліскуча-белым адлівам», спалучаецца з уласнакаларонімам «белы». Больш складаная паводле структуры гармонія ў апошнім мікраконтэксце. Тут аўтар не ўжывае кодавы каларонім, а толькі яго элементы: «срэбны» і «сівізна». Такі тып гармоніі трэба лічыць двухкампанентным, паколькі яе (гармонію) складаюць два колера-элементы (кампаненты).

Колеракод «чырвоны»:

1. Агнявыя валаконцы Ткуцца ў шоўк чырвоны... («Усход сонца»). 2. Ёсць характэрна ў гэтых зімах... Калі ў агністым мароз троне, У крывава-багравай заслоне («Новая зямля»).

Колераэлемент «агнявы» мае значэнне «ярка-чырвоны». «Багровы» – азначае «густа-чырвоны, пурпуровы». Такія спалучэнні ў межах аднаго колеракода з пункту гледжання семантыкі дастаткова складаныя. У разгорнутым выглядзе дадзеныя гармоніі могуць быць запісаны як «ярка-чырвоны» – «чырвоны» і «ярка-чырвоны» – «ярка-чырвоны – густа-чырвоны».

Колеравая гармонія колеракода «чырвоны» больш складаная ў параўнанні з кодам «белы». Гэта часткова тлумачыцца тым, што «чырвоны» – спектральны каларонім і мае значную колькасць колераэлементаў. Да таго ж адценні чырвонага колеру валодаюць вялікімі выяўленчымі магчымасцямі. Яны выкарыстоўваюцца пры апісанні пейзажу, партрэтнай характарыстыцы персанажа, могуць ілюстравать эмацыянальна-псіхічны стан героя, а таксама ўваходзіць у склад параўнанняў, метафар і іншых стылістычных фігур. Як заўважае М. Жэпіньска, «колеры вогненна-чырвоныя, палымныя... узвышаюць душу» [11], г. зн. рэалізуюць пераважна станаўчую эмацыянальную афарбоўку.

Колеракод «жоўты»:

1. ...Крынічкі беражскі... Ззяе золата жоўтых пяскоў («Крыніца»). 2. Броўны ў сценах вельмі ладны: Шырокі, роўны, без прытокач, і жоўцецькі, як той жаўточак («Новая зямля»).

Двухкампанентная аднакодавая гармонія «залаты» («бліскуча-жоўты») – «жоўты» ўскладнена люксонімам «ззяць» («ярка свяціць»). Светлавая лексема дадае гармоніі больш выразнасці: жоўты колер як самы светлы ў спектры дапаўняецца такім жа люксонімам, што стварае радасны настрой.

У другім мікраконтэксце даволі рэдкі характар гармоніі, што пабудавана на спалучэнні кодавых каларонімаў, адзін з якіх мае значэнне суб'ектыўнай ацэнкі, а іншы выступае ў якасці параўнання.

Адзначаныя гармоніі заключаюць у сабе высокі ўзровень эмацыянальнай афарбоўкі. Паводле М. Жэпіньскай, «жоўты і залаты колеры – ясныя, даюць радасць і веселасць» [11, с. 236], адначасова ствараючы выразнасць і запамінальнасць апісанага.

Колеракод «зялёны»:

1. *Шумяць зялёныя прысады, Руноюць травы ў паплавах («Рыбакова хата»).*
2. *Усталявалася вясна. Дубы зялёны плашч адзелі, і зарунела ярына (Тамсама).*

Значэнне калароніма-дзеяслова «рунецць» у абодвух выпадках неаднолькавае. Ён адпаведна рэалізуе семы «вылучацца зялёным колерам» і «ўзыходзячы, зелянецць». Тут характар сем рэгламентуецца кантэкстам. Прычым у апошнім выпадку каларонім можа выкарыстоўвацца толькі ў строга акрэсленых дыстрыбуцыйных умовах: калі гаворка ідзе пра пасевы. Аўтар гарманічна спалучае ўласна прымету і прымету дзеяння. Можна меркаваць, што дадзены колеракод не ўключае ў сваю структуру разнастайных адценняў, а абзначае толькі адзін – зялёны – колер.

У Коласа «зялёны» – чыста зямны колер. Гэта афарбоўка травы, дрэў і да т.п. Тут, відавочна, захоўваецца пераемнасць хрысціянскіх традыцый, бо зялёны колер у хрысціян лічыўся сімвалам вясенняга абнаўлення. Ён супрацьстаіць «вельчым колерам – пурпуроваму, залатому, блакітнаму» [4, с. 105].

Аналіз паказвае, што аднакадавая колеравая гармонія ў творах Коласа складаецца, як правіла, з двух кампанентаў. Гарманічнае спалучэнне можа мець больш ці менш складаную структуру. Нехарактэрнай уяўляецца гармонія, калі колеракод не ўключае ў сябе дадатковых адценняў («зялёны»). У гэтым выпадку змяняецца эмацыянальны эффект гарманічнага спалучэння, г. зн. такая гармонія ўспрымаецца намі як менш выразная.

Наступны тып – двухкадавая колеравая гармонія – заснаваны на выкарыстанні некалькіх колераэлементаў, якія належаць да двух колеракодаў. Гэты тып найбольш частотны ў творах Коласа.

Аналіз гармоніі мэтазгодна правесці ў адпаведнасці з размяшчэннем пэўных колераў у спектры. Гэта дасць магчымасць прасачыць характар спалучальнасці рознакадавых каларонімаў.

Гармонія «жоўты – чырвоны» («чырвоны – жоўты»):

1. *І толькі сонцаў круг чырвоны Асыпле золатам кароны Высокіх хвой у тым бары І кіне багню на кары («Новая зямля»).*
2. *І ўзнімаўся дым клубкамі, злёгка пазлачоны, І з апошнімі касамі Знік і слуп чырвоны («Заход сонца»).*
3. *...Дзе купы вішань і чарэшань... Вартуюць яблыкаў наліў – Бурыштын з багню перамешан! («На шляхах волі»).*
4. *Румяны золак над лясамі Ўжо развешвае шаўкі І залатымі абрусамі Звісаюць хмарак астраўкі («Рыбакова хата»).*

Пры двухкадавай гармоніі структура каларонімаў больш складаная, чым пры аднакадавай. У складзе колеракода «чырвоны» – два кампаненты: кодавы каларонім і лексема «багра» («густа-чырвоны, пурпуровы»). Колеракод «жоўты» рэпрэзентаваны каларонімам-назоўнікам «золата». Такая гармонія трохкампанентная, прычым два элементы – назоўнікі.

У гарманічным спалучэнні «пазлачоны – чырвоны» з даламогай няколеравай лексемы «злёгка» выяўляецца няпоўны колерафон калароніма «жоўты», што ўплывае на характар успрымання камбінацыі.

Досьць нетрадыцыйная і таму паказальная камбінацыя «бурштын – багра». «Бурштынавы» – азначае «жоўты». Тут ніводны кодавы каларонім аўтар не выкарыстоўвае, а гармонія пабудавана на спалучэнні колераэлементару.

Такі ж самы механізм рэалізацыі гармоніі і ў пары «румяны («ярка-чырвоны, ружовы») – залаты».

Двухкодавае гарманічнае спалучэнне «чырвоны – жоўты» ў Коласа неабавязкова двухкампанентнае. У якасці кампанентаў могуць выступаць прыкладна ў аднолькавай колькасці прыметнікі і назоўнікі. Звяртае на сябе ўвагу, што ўласнакодавы каларонім «жоўты» ніводнага разу аўтарам не згаданы, а яго адценні перадаюцца пераважна праз колераэлемент «залаты». Назоўнік «бурштын» у дадзеным выпадку можна лічыць кантэкстуальным сінонімам калароніма «жоўты».

Спалучэннем двух блізкіх спектральных колераў (аранжавы, які знаходзіцца паміж чырвоным і жоўтым у спектры, у творах Коласа адсутнічае) аўтар дасягае высокай выразнасці ў перадачы станоўчых эмоцый. Як сцвярджае І.-В. Гётэ, камбінацыя чырвонага і жоўтага дае «пачуццё цяпла і замілавання... Актыўны бок дасягае тут сваёй найвышэйшай энергіі, і няздзіўна, што здаровыя, суровыя людзі асабліва радуюцца на гэту афарбоўку» [12].

У лінгвістычным плане не мае істотнага значэння, які з колераў (каларонімаў) аўтар ставіць у тэксце першым. Таму такое станоўчае ўспрыманне захоўваецца і пры спалучэнні чырвонага з жоўтым.

Гармонія «жоўты – чырвоны» характэрна, у першую чаргу, для паэтычных твораў. Гэта, можа, часткова тлумачыцца яшчэ і тым, што менавіта ў вершаваных тэкстах узнікае вострая неабходнасць перадаць фон, настрой, эканоміячы моўныя сродкі. Згадае спалучэнне якраз адпавядае такім мэтам.

Гармонія «жоўты – зялёны»:

1. *Рассыпаючы сноп залатых стрэл, велічна выплывала сонца з-за краю зямлі над прасторами зялёнага палескага мора («На ростанях»)*. 2. *Яны (Лабановіч і Садовіч. – Ю. Б.) звярнулі з дарогі, выбралі слаўную мясцінку – зялёны грудок сярод жоўценькага пясочку – і стынліся (Тамсама)*. 3. *Кончыліся, дзеці, вашы гульні Каля светлай рэчкі, каля пуні, і на жоўценькім пясочку, і ў зялёненькім лясочку («За навуку»)*. 4. *Вясёлыя палянкі абводзіліся аправаю пышна-зялёных хвойнікаў на жоўценькім пясочку («На ростанях»)*.

Пісьменнік, як бачна, аддае перавагу гармоніі, заснаванай на ўжыванні двух уласнакодавых каларонімаў. У будове дадзенай гармоніі выразна праяўляецца спалучэнне аб'екта і фону (зялёны грудок сярод жоўценькага пясочку; пышна-зялёны хвойнік на жоўценькім пясочку). Высокачастотную сінтагму «жоўценькі пясочак» аўтар спалучае менавіта з зялёным колерам пэўнай рэаліі, падкрэсліваючы тым яшчэ большую выразнасць гармоніі. Фактычна, у шырокім сэнсе, спалучаецца афарбоўка дзвюх рэалій – пяску і лесу. Бо, як адзначае Т. Шамякіна, «Колас верны перш за ўсё расліннаму покрыву зямлі: самы любімы яго герой, без перабольшвання, – лес... Лес – асабліва адухоўленая частка нацыянальнага космасу ў Коласа» [13]. Таму, відаць, невяшадковым можна лічыць спалучэнне колеру сонца і колеру расліннасці – дзвюх найбольш істотных для пісьменніка рэалій. Верагодна, павяці «сонца» і «расліннасць»

з'яўляюцца аднымі з асноўных канцэптаў у моўнай мадэлі свету не толькі Коласа, але і беларускага этнасу ўвогуле. Дадзеныя канцэпты выступаюць важнымі чыннікамі ў «карціне свету, якая адлюстроўвае іерархію каштоўнасцяў» [14]. Колеравая афарбоўка сонца і расліннасці непарыўна звязана са зместам гэтых паняццяў і толькі падкрэслівае іх важнасць для пісьменніка, што выяўляецца непасрэдна ў гарманічных камбінацыях.

Разам з тым у навуковай літаратуры ёсць і супрацьлеглыя погляды на камбінацыю «жоўты – зялёны». Так, вядомы мастацтвазнаўца XIX ст. В. Бецольд зазначае спалучэнне «жоўты – зялёны» да тых, што выклікаюць непрыемнае ўражанне. «Абодва колеры, – сцвярджае ён, – стаяць даволі далёка адзін ад аднаго, каб прыняць іх за адзін колер, але блізка для таго, каб іх лічыць за зусім розныя і самастойныя часткі цэлага. Такая няпэўнасць... выклікае заўсёды непрыемныя ўражанні» [15]. Аднак у Коласа адмоўнай канатацыі не назіраецца. Камбінацыя «жоўты—зялёны» мае станоўчую эмацыянальна-экспрэсіўную афарбоўку, што можа сведчыць пра індывідуальна-аўтарскія асаблівасці колераўспрымання пісьменніка.

Гармонія «зялёны – сіні»:

1. Там відаць зялёненькія стужкі лёну з сіненькімі галоўкамі («Лета»). 2. Зялёнакрылыя і сінякрылыя бабкі войкнулі і адначасна ледзь не памлелі... («Што яны страціць»). 3. Зямля мая, нябёсаў родных сінь. Лугоў зялёныя пасцелі! (У цяжкую часіну). 4. Юрка назіраў на зялёныя пагоркі... Над ім расціралася сіняе неба («Сірата Юрка»).

Камбінацыя з выкарыстаннем памяншальна-ласкальнай формы каларонімаў павышае выразнасць гармоніі, адначасова характарызуючы адносіны аўтара да апісанага.

Каларонімы, будучы часткай складаных слоў, захоўваюць і ў гэтым выпадку гарманічны лад спалучэння.

Розныя часціны мовы – назоўнік «сінь» і прыметнік «зялёны» – не парушаюць гарманічнасці камбінацыі. У гэтым выпадку, наадварот, яскрава выяўляецца вобразны характар усяго кантэксту.

Колеравыя эпітэты з поўным колерафонам таксама са станоўчага боку ілюструюць уражанні персанажа.

Гармонія «зялёны – сіні» будзеца на спалучэнні кодавых каларонімаў з поўным колерафонам. Такая камбінацыя двухкампанентная. Колас выкарыстоўвае далзены тып гармоніі пераважна ў праявічых творах.

Калі зялёны колер у Коласа, як было адзначана, чыста зямны, то сіні, наадварот, паветраны, нябесны. Гэта колер смуті, туману, неба. Можна сцвярджаць, што ён мае ў пісьменніка ў асноўным станоўчую афарбоўку:

1. У хвалях сінечы-смугі Ўзгоркі песціцца, лагі... («На шляхах волі»). 2. А надвор'е на здзіўленне ціхае, яснае, цёплае. Сіняватая смуга звісае над зарэччам («На ростанях»).

Аднак, як сведчаць розныя даследаванні, у мінулым сіні колер меў звычайна адмоўную канатацыю. Так, на думку І.-В. Гётэ, сіні аказвае «дзіўнае і амаль невыказальнае ўздзеянне. Як колер – гэта энергія; але ён стаіць на адмоўным баку... У ім спалучаецца нейкая супярэчнасць узбуджэння і спакою» [12, с. 315]. Такое ж уражанне, як мяркуе нямецкі паэт і навуковец, пакідае і камбінацыя «зялёны – сіні». Ён адзначае, што «нашы добрыя продкі называлі гэта спалучэнне нядобрым колерам» [12, с. 325].

Гармонія «сіні – чырвоны»:

1. *Там і сям віднеліся сініія шапкі і чырвоныя шнуркі («Тоўстае палена»)*. 2. *У траве між чаратоў – Колькі розных матылёў, Бабак сініх і чырвоных... («Рак-вусач»)*. 3. *Сышла зара. З глыбінь багровых, Абрус заслаўшы агнявы, Цікуе сонца з сінявы... («На шляхах волі»)*.

Спалучэнне «сіні – чырвоны», абазначаючы колер адзення, выконвае ў мікраконтэксце і пэўную інфармацыйную функцыю. Чытач можа лёгка зразумець, пра каго ідзе гаворка (пра прадстаўнікоў улады). Адначасова гэта камбінацыя з'яўляецца асновай тропа – метаніміі, што служыць сродкам мастацкай вобразнасці.

Гарманічна спалучаецца афарбоўка насякомых – сіняя і чырвоная. На станоўчую канатацыю ўплывае няколеравае слова «колькі», якое істотна ўзмацняе станоўчы эмацыянальны фон мікраконтэксту.

Больш складаная структура гармоніі ў трэцім мікраконтэксце. Аўтар не называе тут кодавы каларонім, а спалучае толькі яго колераэлементы з іншым кодам: «багровы» («густа-чырвоны, пурпуровы») – «сіняява». Адрозненне адчуваецца нераўнапраўнае становішча двух кодаў: чырвоны адценні тут дамінаюць, ствараючы яркі, запамінальны малонак. Між тым, паводле І.-В. Гётэ, дадзенае спалучэнне «не столькі ажыўляе, колькі выклікае непакой» [12, с. 317]. Аднак у Коласа праз згаданы каларонім перадаецца надзвычай вобразная характарыстыка пачатку новага дня, усходу сонца. Выразнасць ўзмацняецца ўжываннем колеравых метафар (багровыя глыбіні, агнявы абрус, сіняява).

Як бачна, пісьменнік па-свойму ўспрымае камбінацыю «сіні-чырвоны». Гэта гарманічнае спалучэнне мае ў творах станоўчую канатацыю.

Адзначаны від двухкодавай гармоніі трохкампанентны.

Найбольш частотная двухкодавая гармонія, пабудаваная на спалучэнні белага і чырвонага колераў.

Гармонія «белы – чырвоны»:

1. *Над белым дахам, як карона. Красуе комінак чырвоны («Новая зямля»)*. 2. *Румяна-белая пампушка, Чырвона зверху, сакаўная (Тамсама)*. 3. *Кабеты, дзеўкі, маладзіцы ідуць, плывуць да плашчаныцы ў хустках белых і чырвоных (Тамсама)*. 4. *Ідуць грабіцы, жанкі, дзяўчаты. Убраны хороша, бы ў свята: Чырвоны колер, белы – усякі. Бы ў агародзе тыя макі (Тамсама)*. 5. *Скверыць холад. Пабялелі вусы, світка вазака, Толькі шчокі счырванелі Ад марозу ў мужыка («На гасцінцы»)*. 6. *Горда і пыхліва выступаў палац... масіўнымі белымі сценамі і чырвоным чаранічным дахам («Дрыгва»)*. 7. *Пронька раптам збялела, а потым агнём загарэлася («У двары пана Тарбеўкага»)*. 8. *Адышоў Белавус пасля бою На груды над Чырвоны Бродок («Адплата»)*.

Як паказвае матэрыял, пісьменнік спалучае два каларонімы ў розных дыстрыбуцыйных умовах. Пры гэтым звяртае на сябе ўвагу даволі частае «вертыкальнае» размяшчэнне ў прасторы апісаных аб'ектаў, якія характарызуюцца колеравай гармоніяй: над белым дахам – чырвоны комінак; румяна-белая пампушка чырвона зверху; пабялелі вусы – шчокі счырванелі; белыя сцены – чырвоны дах... Чырвонае знаходзіцца як бы над белым.

У гарманічных спалучэннях аўтар выкарыстоўвае пераважна прыметнікі, радзей-

дзеяслы і часам – назоўнікі. Структура гармоніі ў большасці выпадкаў не вызначаецца асаблівай складанасцю. Г.зн. спалучаюцца ўласнакодавыя каларонімы розных часцін мовы. Але ў асобных мікраконтэкстах сустракаюцца спалучэнні з ускладненай структурай (румяна-белы – чырвоны, дзе першая частка калароніма-кампазіта – «румяны» – мае значэнне «чырванаваты, з залаціста-карычневым адценнем»; «збялец» – «агнём загарэца», дзе адценне чырвонага колеру перадаецца метафарай, а сам кодавы каларонім не згадваецца ўвогуле). Колас акцэнтуюе ўвагу на гармоніі пры апісанні адзення, бо белая і чырвоная гамы з'яўляюцца галоўнымі ў нацыянальных строях беларусаў (4, 5).

У апошнім мікраконтэксце пісьменнік гарманічна спалучае дзве ўласныя назвы – антрапонім і тапонім, – якія маюць у сваім складзе абедзве кодавыя лексемы. Аднак у дадзеным выпадку нельга сцвярджаць, што гармонія заснавана цалкам на колеравай аснове. Магчыма, тут мае месца своеасаблівая дэзтымалагізацыя калароніма, якая, тым не менш, не парушае агульны гарманічны фон кантэксту.

Як бачна, гармонія «белы – чырвоны» часцей выкарыстоўваецца Коласам у паэтычных творах (1-5, 8). Менавіта ў вершаваных радках яскрава выяўляецца гарманічнасць спалучэння нацыянальных колераў, паколькі паэтычны твор уяўляе сабой «устойлівую, завершаную, самазамкнёную структуру» [16].

Станоўчая эмацыянальная афарбоўка камбінацыі «белы – чырвоны» характэрна і для хрысціянскай міфалогіі. Белы, – адзначае Л. Міронава, – гэта колер, жаданы добрым духам, які разам з чырвоным азначае жыццё. Таму там, дзе апелююць да сілаў жыцця, ужываюць белае. і чырвонае разам.

Можна меркаваць, што спалучаючы белы і чырвоны колеры, Колас дэманструе элементы ўласнай колеравай эстэтыкі, заснаванай у дадзеным выпадку на спалучэнні гістарычных, нацыянальных колераў народа.

Сярод іншых камбінацый, якія выходзяць за межы спектра, варта адзначыць гарманічнае спалучэнне элементаў колеракода «белы» з храматычнымі каларонімамі.

Гармонія «белы – зялёны»:

1. *Эх вы, нівы-гоні Вы... любоў у сэрца Моцна залажылі... К белым хмаркам у небе Над зялёным долам («У дарогу»)*. 2. *Побач гасцінца – лясы, лугавіны. Мора зялёнае ніў, Срэбраных рэчак разліў («Стары гасцінец»)*. 3. *А імхі – зялёны, белы – Расцілаюць коўдрык цэлы («Міхасёвы прыгоды»)*.

Гарманічная камбінацыя «белы – зялёны» выкарыстоўваецца аўтарам, як правіла, пры апісанні краявідаў. Таму такое спалучэнне колераў можна лічыць нетрадыцыйным, паколькі «белы» характарызуе прыродныя з'явы, пейзаж пераважна ў зімовы час. А ў зімовых замалёўках нетрадыцыйным лічыўся б, наадварот, зялёны колер. Відаць, увядзенне ў кантэкст пры апісанні летняй пары белага можна растлумачыць асаблівай прыхільнасцю пісьменніка да гэтага колеру, асноўнага ў моўнай карціне свету беларусаў.

Структура дадзенай гармоніі простая, двухкампанентная. Як паказвае матэрыял, такая камбінацыя ўласціва вершаваным творам.

Гармонія «белы – сіні»:

1. *І краявід пайшоў другі: Лясоў хваёвых панарама, Азёраў срэбраныя плямы Ў сіняй намітцы смугі... («На шляхах волі»)*. 2. *Але ціхі, неўспагадны Сініх высяў шыр-*

прасторы, і скрозь наміткі ядwabны Бeлых хмар смялісь зоры («Неўспагаднасць»).
 3. Там, за ярам, лес дубовы, Чуць сінеецца праз белы. Не чутно ніякай мовы, Ёсцюды бe-
 лая пасцель («Дай зірну...»).

Спалучэнне бeлага з сінім у значнай ступені можна лічыць традыцыйным. Калі сіні колер у Коласа ў асноўным незямны, то белы можа абазначаць і зямныя, і нябесныя рэаліі. Гэта шматфункцыянальны колер.

Структура гармоніі тут больш складаная, чым у папярэдняй камбінацыі. Так, у апошні мікраконтэксце аўтар спалучае каларонімы, прыналежныя да розных часцін мовы: дзеяслоў – назоўнік – прыметнік. Дзеяслоў «сінеецца» тут полісемантычны. Ён, з аднаго боку, абазначае стан (ледзь бачны), а з іншага – прымету (выдзяляецца сінім колерам). Такая гармонія трохкампанентная і выкарыстоўваецца пераважна ў паэтычных творах.

Гарманічныя спалучэнні могуць утвараць не толькі светлыя колеры (з апырэчна станоўчай канатацыяй), але і цёмныя, якія традыцыйна ўспрымаюцца адмоўна. У прыватнасці, у творах Коласа адзначана гармонія «чырвоны – чорны»: *Панна Ядвіся была ў прыгожай чырвонай кофточцы, якая вельмі ішла да яе твару, а чорныя і пышныя валасы яе былі перахвачаны чырвонай стужкай («На ростанях»).*

Тут назіраецца нетыповое спалучэнне колераў: чырвонага і чорнага. Разам з тым ахраматычны прыметнік «чорны», з'яўляючыся элементам партрэтнага апісання, мае станоўчую эмацыянальную афарбоўку. У гэтым сэнсе вядомы італьянскі навуковец эпохі Адраджэння Дж. П. Ламаца сцвярджаў, што «чорны і ўсе іншыя колеры могуць азначаць як зло, так і дабро, у залежнасці ад таго, дзе яны знаходзяцца» [11, с. 240]. Іншымі словамі, кантэкст вызначае канатацыйныя асаблівасці кожнага калароніма ў залежнасці ад канкрэтных мастацкіх задач. Па сутнасці любы каларонім можа ўжывацца як са станоўчай, так і з адмоўнай эмацыянальна-экспрэсіўнай афарбоўкай.

Аналіз выкарыстання пісьменнікам двухкодавай гармоніі паказвае, што ў творах Коласа пераважаюць двухкампанентныя камбінацыі. Аднак структура гармоніі часам ускладняецца ўжываннем розных колераэлементаў аднаго колеракода, што дазваляе перадаць розныя адценні аднаго колеру, тым самым узмацніўшы выразнасць і вобразнасць апісання. Падобныя спалучэнні адзначаны ў асноўным у паэтычных творах.

Наступны тып гармоніі – трохкодавая. Яна пабудавана на аснове элементаў трох розных колеракодаў.

Гармонія «чырвоны – сіні – жоўты»:

1. ..*Вось снуюць малюсенькія матылёчкі, чырвененькія, сінененькія, жоўцененькія...* («Сірата Юрка»).

Спалучаюцца тры спектральныя каларонімы. Кожны з іх мае суфікс суб'ектыўнай ацэнкі, які адначасова характарызуе рэалію (паказвае на колер) і адносіны аўтара да яе. Падобная трыяда (паводле тэрміналогіі В. Бецоляда) выклікае пачуццё замілавання, бо колеры ўраўнаважваюць адзін аднаго: чырвоны – яркі, сіні – больш цёмны, жоўты – светлы. У Коласа такая камбінацыя рэалізуе станоўчую канатацыю. Аднак, на думку І.-В. Гётэ, чырвона-сіняе і сіня-чырвоное адценні «выклікаюць неспакойны, нудны настрой» [12, с. 315]. У нашым выпадку ўвесь кантэкст узмацняе станоўчую канатацыю. Такую камбінацыю яшчэ можна назваць храматычнай.

Гармонія «жоўты – зялёны – чырвоны»:

1. *Побач чыгункі, дзе так прыемна купаліся залатыя косы сонейка, у зацішку зялёных хвой і чырванаватага маладога бярэзніку, ужо цягнулася доўгая жоўтая паласа адтаўшай зямлі («На ростанях»).*

Дадзенае спалучэнне трох спектральных кодаў мае больш складаную структуру, чым папярэдняя гармонія. Тут кодавыя каларонімы знаходзяцца не ў раўнапраўных умовах, бо код «жоўты» ўключае ў сябе колераэлемент «залаты». Акрамя гэтага, каларонім «чырванаваты» мае няпоўны колеравы тон, азначае «крыху, злёгка чырвоны», тады як астатнія абазначаюць паўнату колератону. Адценні жоўтага колеру ў аналізаваным спалучэнні дамінуюць і адпаведна задаюць аптымістычны фон усёй камбінацыі. Такі від гармоніі трэба лічыць чатырохкампаментным.

Гармонія «жоўты – белы – чырвоны»:

1. *Эх, сядло ёсць!.. Адно золата – страмёны, срэбра так і грае, Само ўсё, як ёсць, чырвона – Вочы адбірае («Як Янка забагацеў»).*

Каларонімы, выражаныя назоўнікамі, ускладняюць структуру гармоніі. Да таго ж абедзве гэтыя лексемы ўяўляюць сабой элементы кодаў – «жоўтага» і «белага». Па сутнасці характэрнае для твораў Коласа спалучэнне белага і чырвонага тут узмацняецца адценнем жоўтага – самага светлага ў спектры.

Аналіз паказвае, што прыём колеравай гармоніі з'яўляецца адным з істотных элементаў колерапісу ў творах Я. Коласа. Гарманічныя спалучэнні, выкарыстаныя аўтарам, разнастайныя па сваёй структуры. Найбольш частотная група – двухкодавая гармонія. У залежнасці ад характару камбінацыі гармоніі могуць быць рознакампаментныя. Па сутнасці ўсе коласаўскія гарманічныя камбінацыі характарызуюцца незвычайнай вобразнасцю. Ужыванне розных колераэлементаў аднаго кода ў межах мікраконтэкста дае магчымасць не толькі перадаць найтанчэйшыя колеравыя адценні, але і аўтарскае захапленне той ці іншай з'явай (*Агнявыя валаконцы Ткуцца ў шоўк чырвоны; Калі ў агністым мароз троне, У крывава-багравай заслоне; Ззяе золата жоўтых пяскоў; Шумяць зялёныя прысады, Рунюць травы ў наплавах; Дубы зялёны плашч адзелі, і зарунала ярына*). Эстэтызацыя колеру, а праз яго і ўсёй прыроды, выразна выяўляецца і ў шматкодавых камбінацыях (*...сонцаў круг чырвоны Асыпле золатам кароны; Бурыштын з багрою перамешан; Зялёны грудок сярод жоўценькага пясочку; Сіні, жоўтыя, белыя камякі зямлі*). Прыём колеравай гармоніі па-свойму адметна выкарыстоўваецца аўтарам, што сведчыць пра яго непаўторную манеру пісьма.

Літаратура

1. *Степанов Г.В.* Язык. Литература. Поэтика. М., 1988. С. 135.
2. *Виноградов В.В.* К спорам о слове и образе // *Вопр. литературы*, 1960, № 5. С. 90.
3. *Азнаурова Э.С.* Прагматика художественного слова. Ташкент, 1988. С.105.
4. *Зайцев А.С.* Наука о цвете и живопись. М., 1986. С. 70.
5. *Цікоці М.Я.* Сугучнасць слоў жывых: Нататкі па стылістыцы маст. літ. Мн., 1981. С. 79.
6. *Трубецкой Н.С.* Основы фонологии. М., 1960. С. 75.

7. *Пешиковский А.М.* Школьная и научная грамматика: Опыт применения научно-грамматических принципов к школьной практике. Берлин, 1922. С. 16.
8. *Банникова И. А.* Об изменении смыслового объема поэтического слова в роли стилистического контекста // *Лексикологические основы стилистики: Сб науч. тр. / Ленингр. гос. пед. ин-т, ред. И.В. Арнольд. Л., 1973. С. 30.*
9. *Юрэвіч А.К.* Слова-вобраз «агонь» у паэтычным радку Я. Коласа // *Моўны адзінкі ў кантэксце: Зб. навук. арт. /Мін. дзярж. пед. ін-т; пад рэд. Ф.М. Янкоўскага. Мн, 1989. С. 31.*
10. *Van Gog В.* Письма / Пер. *И.В. Мелковой. Л.; М., 1966. С. 217.*
11. *Rzepinska M.* Historia koloru w dziejach malarstwa europejskiego. Krakow: Wyd-wo Literackie, 1970. S. 236.
12. *Гёте И.В.* Избранные сочинения по естествознанию. М., 1957. С. 314-315.
13. *Шамякіна Т.І.* Натурфіласофскія стыхіі ў нацыянальным космасе // *Беларусіка =Albathenica: Матэрыялы Міжнар. кангр. беларусістаў, 25-27 мая 1991 г., Мінск / Міжнар. асад. беларусістаў, Нац навук.– асвет. цэнтр; Рэд. А. Мальдзіс і інш. Мн., 1993. Кн. 1 С.186.*
14. *Караулов Ю.Н.* Русская языковая личность и задачи ее изучения // *Язык и личность: Сб. ст. /Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз.; отв. ред. Д.И. Шмелёв. М., 1989. С. 5.*
15. *Бецольд В.* Учение о цветах по отношению к искусству и технике. Спб., 1878. С. 154-155.
16. *Виноградов В.В.* Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. М., 1963. С. 131.



УДК 792.07

Театральное произведение: структуро- и формообразование

Т.В. Котович

Спектакль представляет собой деятельность, но это – и объект: объект динамический, находящийся в становлении, из-за своей окказиональности трудно уловимый и трудно доступный для систематизирования. Кроме того, трудность составляет и то, что театральное произведение включает в себя кодовые уровни других систем, располагая их в определенной иерархии. Однако эта динамическая, становящаяся, трудно поддающаяся описанию система имеет очевидные объективные структурные свойства. Более того, именно театральное произведение позволяет наглядно, визуально обнаружить отличия внешней художественной формы от внутренней логики художественной формы. Внутренняя логика – структура спектакля – базируется на очевидных элементах. Способ их организации выявляется в структурообразующем элементе спектакля.

Структурообразующий элемент спектакля (СОЭС). Выделение структурообразующего элемента спектакля – это первоначальное абстрагирование от приемов художественной образности и углубление в форму и пространство-время произведения в поисках выкристаллизованной, «чистой» формулы. При исследовании метрики пространственно-временной структуры сценического произведения нам необходимо понять, где и как обнаруживается единица кода системы. В своем анализе мы будем исходить из методологии Казимира Малевича, который в первой трети XX века в Теории прибавочного элемента выделил и обосновал само существование подобной структурообразующей единицы (а не просто минимальной морфологической единицы структуры): «Прибавочный элемент существует во всех художниках, во всех системах, направлениях, эпохах» [1].

Исследование проведено К. Малевичем в области живописной культуры, однако, поскольку появление супрематизма как философско-изобразительной системы связано с театром (постановка в 1913-м году «Победы над Солнцем»), мы можем отталкиваться от данного культурно-исторического факта как от формальной и как от общезстетической точки для исследования. Проанализировав сотни холстов различных художников, начиная с импрессионистов, К. Малевич обнаружил, как с течением времени происходит изменение в рамках одного направления в искусстве: с изменением структуры произведения один стиль переходит в другой. Этот процесс формообразования подчинен определенному закону, объективному и независимому от субъективных художнических желаний, пристрастий и устремлений. В основе движения формы был обнаружен структурообразующий, прибавочный элемент: «Прибавочный элемент по своему начертанию есть формула или значок, указывающий на весь состав и порядок

строения живописного отношения элементов, определяющий окраску, оцвечивание и степень развития живописной культуры данной живописной системы (вида). Прибавочный элемент есть результат подобного анализа того или иного живописного поведения, т.е. произведения, выраженного живописцем. Подобно тому, как значок или формула H_2O означает состав воды, указывающей на элементы, из которых состоит тело» [1].

Декларируя концепцию формообразования в искусстве на основе прибавочного элемента, К. Малевич считал, что с его помощью возможно вскрыть художественные явления с такой стороны, «с которой до сих пор существующие методы не могли ничего сделать по существу выявления природы художника и искусства вообще» [2]. Поиски фундаментальных основ структурообразования велись в первой трети XX века во всех видах искусства. Авторы стремились к выявлению первичных механизмов формообразования и стилеобразования. Обращаясь в 1910-м году к пьесе А. Шницлера «Шарф Коломбины», В. Мейерхольд писал о том, что начинает с пантомимы потому, что здесь вскрывается для актеров вся сила «первичных элементов Театра: силы маски, жеста, движения и интриги» [3]. Исследователь творчества Мейерхольда Б. Алперс определял систему мастера как искусство, которое «целиком рационалистично: оно обнажает перед посторонним взглядом саму механику создания сценического образа» [4]. Если произведения В. Мейерхольда определили концепцию целого стиля в театре, и с их появлением изменилась вся структура спектакля как такового, форма и система сценической образности, то принципиально важно определить, каков механизм образования этого новой формы спектакля и как именно СОЭС преобразует структуру произведения, что происходит в глубине всей художественно-композиционной системы под воздействием новой структурной формулы.

Структура театра жизнеподобной формы в системе К. Станиславского, антогонистом которой выступает В. Мейерхольд в начале своего режиссерского творчества, – театра, начинающегося с «если бы...», с предлагаемых *реально возможных* обстоятельств, состоит из линий жизнеподобного ритма. Система координат такого спектакля, его пространственно-пластическая структура, его форма обусловлены «исчезновением» четвертой стены, а жизнеподобный ритм такого спектакля адекватен ритму объективно реальной жизни. Несомненно это эстетический ритм, и спектакль представляет собой художественное произведение и не является документальным срезом реальной жизни, однако в нем сценическое действие, по утверждению К. Станиславского, «должно быть внутренне обоснованно, логично, последовательно и возможно в действительности» [5].

Это точно определено в режиссерских ремарках К. Станиславского к «Чайке»: «№ 123. Аркадина прощается с Яковом, поваром и горничной. Все (кроме горничной) кланяются ей в ноги и целуют руки. Полина Андреевна и Шамраев с Тригориным ушли в переднюю. Тригорин оделяет толпу чаями и одевает пальто, сумку через плечо (дорожную), калоши. Повар и горничная отошли недовольные к двери коридора. Яков, получив 33/3 коп., покачал головой и с отчаянием понес чемодан Тригорина, а за ним и другие вещи – наружу, чтобы укладывать в экипаж» [6] или «№ 16. Пауза. Маша обиженная (оскорбленная) садится на тахту в раздумье, грустная (не выпуская простыни из рук). Замерла в одной позе. Полина Андреевна подходит к ней и любовно гладит ее по

голове. (Нужды нет, что левая часть публики из-за стола Треплева не будет, может быть, видеть сидящей Маши. В этом даже есть некоторая прелесть)» [6, с. 139] или к «Микаэлю Крамеру»: «№ 291. Пауза. Студент быстро вышел, улыбаясь, и подходит к Цину, едва удерживаясь от смеха. Шепчет что-то Цину. У того все более и более расцветает улыбка. Он довольно кивает головой и поддакивает (сделать из этого целую сцену). Наконец Цин добродушно захохотал, одобрительно. Студент увидал Микаэлину, говорит тихо» [6, с. 235].

В структуру жизнеподобного, логически возможного в жизни, последовательно театра В. Мейерхольд вводит прибавочный элемент, значок, атом другого ритма, отчего вся прежняя структура, вся модель целиком меняется: «Неподвижный театр. Не оттягивать конца слов. Звук должен падать в глубокую бездну. Звук определенный, не дрожащий в воздухе... Эпическое спокойствие. Движение Мадонны» [7].

Режиссер растягивает ритм действия, и новый ритм начинает управлять пластикой актеров, создает льющесся движения, «барельефы», серо-голубо-зеленый колорит, ритмическое чтение, ясный звук рояля. Пластический язык спектакля делается новым, нелогичным для жизни вне сцены, невозможным в действительности, непоследовательным и лишенным причинно-следственной связи элементов: «<...> Ландшафт рассчитан на чисто эстетическое восприятие зрителя» [8]. Взламывая пространственно-временную структуру жизнеподобного театра, В. Мейерхольд *моделирует* явление, разрушая возможное в действительности, в объективно реальном мире. Он создает не отраженный мир поступков и чувств, а конструирует собственно произведение искусства, которое представляет собой объект с иными качественными характеристиками: «Каждый жест, легкое движение бровей играющего актера строго согласованы со всем сложным механизмом спектакля. Все тщательно выверено и уточнено в этой схеме, в этом точно расчисленном мире. Здесь не может быть случайностей и неожиданностей» [8, с. 112].

Устремляясь от символа к формуле, что характерно для искусства начала века, В. Мейерхольд начинает экспериментировать с ритмами: он стягивает их, сжимает, придавая сценическому произведению остроту, нервность и пульсацию. В результате проявляются новые изменения в структуре: возникает пестрота костюмов, красно-коричневый цвет, легкие и чеканные движения актеров на сцене, выкрики и паузы, чередующиеся в ином, чем прежде, темпе. Постепенно актер «делается» маской: «всякая <...> маска стремится к пределу смысла, она отражает и фиксирует несомненно живую жизнь, только в тех ее параметрах, которые почитаются в каждой системе наиболее устойчивыми» [9]. Если в одном случае – у Станиславского – сами отношения актер-персонаж «спрятаны», то в другом – у Мейерхольда – они обнажены; в одном варианте идеал – объективность, в другом – связь осознанно базируется на субъективности творца. Как у Мейерхольда актер отбирает и конструирует свои свойства на предмет создания маски, так и у Станиславского актер – для каждой роли – отбирает и конструирует свои свойства, свойства той же в принципе индивидуальности: «для Мейерхольда маска принципиально больше, чем материал для создания роли» [9, с. 106-107]. А «текст, смысловые ситуации, действенная сцепка персонажей оказались почти до конца уничтоженными в спектакле» [8, с. 95]. Так в произведениях В. Мейерхольда проявляет себя

новая иерархия связей, новая кодовая система эстетического сообщения. Его все больше «привлекают только «чистые» выкристаллизовавшиеся жизненные «породы», бесспорно значительные по своему составу и допускающие в обработке точный художественный расчет» [8, с. 86]. И в параллель приведем слова К. Малевича: «До этой поры всегда художник шел вслед за вещью» [1, с. 15], а «в Супрематизме есть чисто живописное искусство красок. Живописцы должны бросить сюжет и вещи, если хотят быть чистыми живописцами» [10, с. 23].

В 20-е годы у В. Мейерхольда появляется на сцене аскетизм, суровые полукружия статистов, перестроения по строго высчитанным линиям, кубы и изогнутые плоскости, и от этого меняется вся система образности и выразительности: красный и золотой фон, железо, дерево, проволока, холщевые серебристые костюмы, патетическая декламация и торжественность позы. Здесь очевидно высвобождение геометрических линий и пространство чистой формы, и ярко проявлено, как именно с трансформацией СОЭС меняются пластические связи и вся пространственно-временная структура сценического произведения: это происходит через ритм *действия*, который у В. Мейерхольда определяет всю остальную систему ритмов постановки. Именно в ритме сценического действия заключена эстетическая формула, СОЭС его спектакля.

Каждая пространственно-пластическая структура имеет свой код, обозначив который можно определить метрику пространства-времени произведения. Как H₂O – концепция воды, так СОЭС – концепция спектакля, знак, указывающий на точный состав структуры спектакля, несущий с собой целую систему знаков. С определенным СОЭС связаны: *цветовая партитура* постановки: строгие, бесцветные, пестрые, лаконичные колеры; *световая партитура*: функциональный, образный, берущий на себя функции цвета, декоративный, эффектный; *музыкальная партитура*: музыкальное сопровождение, ритмическая организация действия, образная система; *костюмная партитура*: стиль эпохи, прозодежда, цветовые абстракции, одежда, берущая на себя функции цвета; *звуковая партитура*: тональность, система пауз, долгота звука, набор шумов; *жестово-пластическая партитура, интонационно-тональная* и т.д.

СОЭС спектакля – это формула пространства-времени и показатель всех отношений в спектакле, его код, представляющий собой наиболее характерный для данного сценического произведения ритмо-пластический ход, модуль.

Спектакль необходимо раззять, вычленив наиболее характерные соотношения ритмов и вывести базовую микроструктуру, которая находится в основе всего строения произведения. В пространственно-пластической структуре, абстрагируясь от его образности и формы, отодвинув узнаваемое изображение (сюжет), прежде всего определяется «кристаллическая решетка», т.е. внутренний каркас, дуги-графики ритмов всех формирующих данное произведение выразительных средств. Уже на начальном этапе можно обнаружить в системе ритмов именно тот, который является ведущим в данном спектакле. Это – не обязательно ритм действия: спектакль может базироваться на пластике, композиции цвета или света. Выявив ритм, образующий стиль, мы исследуем его поведение на протяжении всего спектакля, выясняя закономерность его изменений, колебаний, взрывов и спадов; обнаруживаем, насколько данный ритм самостоятелен в визуализации пространственно-временного континуума произведения. Таким образом перед нами воз-

никает схема движения сценического произведения, из которой выявляется микродеталь ритма. Эта микродеталь является модулем пространства-времени спектакля.

Исследование и сопоставление различных СОЭС позволяет понять процесс формообразования в театре. Вектор развития искусства движется через СОЭС, прибавляясь к прежней структуре и меняя ее. Если для выявления концепции (СОЭС) предельна операция разъятия произведения и вычленения формулы, то следующий этап анализа произведения – это раскручивание СОЭС, абстрагированное, умозрительное развертывание концепции в имманентном пространстве и времени. В пределах такого анализа мы осмысливаем целостную пространственно-пластическую структуру произведения, когда предстает одновременно и закономерность и практическое воплощение закономерности в произведении как объекте, что дает перспективу анализа формы спектакля и его художественного образа. Анализ спектакля через его СОЭС представляет собой сосредоточение не на традиции, не на культурных наслоениях, не на субъективном представлении о произведении, а на чистом профессионализме, на том, что из самой данной структуры спектакля вытекает и ей самой адекватно. Исследование такого рода позволяет понять рождение новых форм в искусстве театра, логику трансформации средств в рамках одного направления и смену направлений и стилей. Подобный метод исследований дает возможность установить и закономерность появления новых форм, исходя из пространственного мышления художника. Появляется возможность объективного понимания художественного произведения и сущности отраженных в нем реальностей. Геометрические основы построения сценического произведения характеризуют его как эстетический объект на определенном правилам существующий в ряду других. Один из образцов подобного исследования произведения предложил в 1919-м году Велимир Хлебников в трактате «Голова вселенной, время в пространстве» [10]*, где была установлена математическая закономерность пластических миров художника (в случае с полотнами К. Малевича), в 1926-м году сам К. Малевич в «Исследовании живописной культуры как формы поведения художника» [11], Михаил Бахтин в Теории хронотопа [12], т.е. была обоснована система анализа, исходящая из объективных закономерностей развития искусства по аналогии с природой и познанием. С подобной точки зрения выявляется наличие органического единства художественной формы произведения. Каждый художник, по мнению К. Малевича, обладает своим собственным стилем, восприятием мира, и следуя этому, создает произведения органичные, интересные и естественные. Не актуальность, не мода характеризуют истинность в искусстве, а чистота стиля. С позиций анализа пространственной системы произведения проявляется возможность понять, как художник осмысливает мир. Подобное размышле-

* В основе мироздания, по определению В. Хлебникова, находится категория времени, сопрягающая единство макро- и микромиров: «между гражданином неба и гражданином тела заключен договор, вот он: поверхность земной звезды, деленная на поверхность звездочки кровавого шара, равна 365 в десятой степени – прекрасная созвучность двух миров, право человека быть первым на земле <...> Мертвый Млечный путь и живой здесь дали свои подписи как два равноправных правовых лица». С этих позиций Хлебников просчитал работы К. Малевича и нашел то же число 365: «Я увидел в области живописи время приказывающим пространству. В сознании этого художника белые и черные цвета то ведут настоящие бои между собой, то исчезают совсем, уступая место чистому размеру».

ние не ставит под сомнение любой другой метод исследования, оно дает возможность анализировать сценическое произведение на основе базового структурообразования.

Форма спектакля как визуализация взаимосогласованной ритмической организации. Форма спектакля обладает внешней характеристиками, воспринимается органами чувств, привычно и удобно укладываясь (или не укладываясь) в определенные эстетические стереотипы и представления. Формой обладает все окружающее человека, она существует в природе объективно и не зависит от сознания человека как принцип упорядочения, синтезирования материи. В процессе познания и деятельности человек воспринимает реально существующую в природе форму и осваивает ее. Каждая им открытая и освоенная форма – это открытие пространственных возможностей: сначала он должен овладеть этими пространственными возможностями, а потом принять новую форму: изобретение колеса – один из наглядных примеров развития пространственного мышления человека, когда только на определенном этапе он осваивает форму колеса-круга, существовавшего в природе помимо и независимо от него.

В искусстве форма – это не только то, что видимо в произведении, не только совокупность выразительных средств произведения, она является выражением пространственной структуры, каркаса сценического произведения. Воспринимаемый органами чувств мир трехмерен, в художественном произведении возможны любые пространственно-временные композиции отношений. Форма внешняя, видимая и воспринимаемая чувственно и визуально и форма внутренняя – понятия несколько разные по измерению. Форма в искусстве – это и объективная, физическая данность и та категория, которая является характеристикой относительно устойчивой внутренней структуры, проявляющейся во внешней организации. Художественная форма требует абстрагирования и осмысления структуры. По определению Ю. Лотмана, «Одной из основ театрального языка является специфика художественного пространства сцены. Именно она задает тип и меру театральной условности» [13].

Визуально форма спектакля проявляется в выборе выразительных средств через трехмерное наглядное существование спектакля как материального объекта. Но внутри этой наглядности присутствует эстетическая концепция произведения, которая воспринимается на уровне ритмической его организации. Эстетическая концепция в виде идеи (метафизическая реальность) – СОЭС – пространственно-временная структура спектакля – все эти этапы воплощения сценического художественного произведения возникают во внутреннем пространстве автора-режиссера совокупно, сразу, подсознательно и осознанно одновременно. Художественная форма воплощает этот подсознательный процесс, она появляется сама, как бы *непроизвольно* из структуры спектакля.

Актер в спектакле также представляет собой одномоментно трехмерную сущность и эстетическую форму. Как человек он – физическая данность, объективная форма, как и все существующее в мире, а вышедший на сцену он уже есть форма эстетическая, так как содержит в себе определенную эстетическую концепцию. С первого же его мгновения на сцене он предполагает восприятие его как физической данности, но и абстрагирование от него как от просто формы и восприятие его как формы художественной.

В разных пространственно-временных структурах форма существует по-разному. В науке определено, что геометрия обуславливает физические процессы, а те, в свою очередь, влияют на геометрию пространства. Таким же образом определяется и взаимосоотнесенность художественной формы и метрики структуры пространства-времени произведения. В такой ситуации и положение актера меняется в зависимости от пространственно-пластической структуры спектакля. Когда Г. Крэг говорит об актере как о сюрмаринетке или В. Мейерхольд относится к актеру как к пластической форме, это – осознание определенного способа существования актера как эстетической формы в определенной геометрии спектакля. Здесь очевидно осмысление того, как визуально из просто человека-формы выступает человек как художественная форма. Форма отделяется от человека и приобретает самооценку, значимость и независимость.

В этой связи имеет смысл обозначение вех развития формы спектакля. Искусство театра возникает из ритуала, карнавала как условное, т.к. любой мазок на лице или теле, ритмический жест представляет собой эстетическую концепцию, а значит, форму как категорию эстетики. Форма используется человеком подсознательно, ибо она является частью его сознания и знания о мире. На протяжении истории театра форма варьируется, меняется. Конец XIX столетия, когда происходит очередной скачок в осознании пространства бытия, приводит к необходимости теоретического освоения понятий и накопившихся знаний о мире и человеке в нем. На рубеже веков создаются системы, в которых теоретически осмысливается и художественная форма. Человек владеет формой с момента рождения без всякого ее осмысления, он и форма – равноправные части природы, одинаково закономерные и слитые воедино. Поэтому эстетической формой обладает первое же созданное им произведение: дикарь рисует на скале сначала не натуралистического быка, а форму. Античный спектакль – также форма в чистом виде.

Система К. Станиславского определяет «ноль формы», финальную точку развития эстетической формы в театре. Она приводит форму к рубежу и делает концепцией «бесформие» – адекватность жизни: в актере возбуждаются чувства, эмоции, возможные в действительности, подобные обыденным. Смысл открытия состоит в том, что здесь человек отстраняется от формы, ему изначально присущей, и приходит как бы к самому себе, обретая себя вне всяких эстетических форм. Мы наблюдаем ситуацию «перешейка песочных часов», в котором эстетическая категория формы как бы исчезает: по определению А. Таирова, «натуралистический театр страдал болезнью бесформия. Сосредоточившись исключительно на переживании, лишив актера всех средств его выразительности, подчинив его творчество жизненной правде со всеми ее случайностями, Натуралистический театр тем самым уничтожил сценическую форму, имеющую свои особенности, отнюдь не продиктованные жизнью законы» [14].

В этот же период в искусстве театра начинается процесс от «перешейка песочных часов» – движение к обретению формы как эстетической категории, но не вспять, а в сторону осознания независимости формы, «формы вне человека». Форма в данном случае выступает уже не как часть субъекта, а как объект.

Чем отличается искусство XX века от первобытной формы? Так, бык, созданный Пабло Пикассо в 1946-м году после целого ряда написанных им ранее быков, внешне подобен наскальному рисунку быка, но «на пути к своему быку в одну линию он посте-

пенно прошел через всех других быков. И глядя на эту линию, невозможно представить себе, сколько в ней скрывается работы <...>» [15], – сущность позднейшей картины состоит в осознании формы, в овладении формой посредством мышления. Быка в одну линию отличает от наскального быка длительный процесс сознания.

Пространство мышления античного грека и авангардиста XX века – различны по масштабам. Необходимо было проделать огромный путь Я-сознания, чтобы абстрагироваться от формы, данной в чувствах, и обрести ее разумом и сознанием. Греческая трагедия несет в себе космос, и ее автор не отделяет себя от него. Спектакль XX столетия представляет собой выделенную в самостоятельную субстанцию форму, также несущую в себе космос, но автор уже отделен от формы. Если до «перешейка» форма владеет им, то после «перешейка» он владеет формой. Огромное расстояние от спектакля V века до н.э. до спектакля XX века н.э. – расстояние мышления от гармонии интуитивной до гармонии осознанной, приобретенной. Это – путь от обобщения до обобщения. В начале – неосознан человек, невыделен из пространства, нет психологических нюансов, а есть тип. В конце – человек осознан, выделен из круга явлений, разработан и собран в тип. Первое – данность в чувствованиях. Второе – завоевание разума и Я-сознания.

В таком контексте разрушающие некие основы «Балаганчик», «Победа над Солнцем», «Владимир Маяковский» представляют собой не разрушение формы, а обретение ее. В. Мейерхольд практически визуализировал появление художественной формы из пространственной структуры спектакля. Взлом прежнего представления о пространстве-времени, его прежней геометрии, прежней структуры и метрики заставил режиссеров новой формации искать другую геометрию пространства и форму, которая напрямую зависит от пространственной структуры: «Казалось, что реализм пребывания живого человека в пространстве театра непреодолим» [16]. Пикассо удалось в фигуративном кубизме вытащить человека из его телесно-реальной оболочки, вмещающей в себя психологизм внутреннего мира как отражающего внешний, но это было решением проблемы на уровне изображения: «Модернизм в театре потребовал проделывания подобной операции с живым человеком-актером, что влекло за собой проблему не только подавления в актере отраженного от действительности социопсихологизма, но и освоения особой техники кубистической «развертки» личности в пространственно-временном континууме» [16].

Интересно в этой связи рассмотреть материалы реконструкции спектакля «Победа над Солнцем» 1988 года. Обратимся к описанию Б. Лившица спектакля начала века: «В пределах сценической коробки впервые <...> устанавливалась строгая система объемов <...>. <...> фигуры кромсались лезвиями фаров <...>, ибо для Малевича они были лишь геометрическими телами, подлежащими не только разложению на составные части, но и совершенному разложению в живописном пространстве. Единственной реальностью была абстрактная форма <...>». [17]. Геометрические (ритмические) параметры спектакля 1913-го года позволили режиссеру реконструкции 1988-го Г. Губановой воспроизвести на сцене куб, а всю сценическую площадку представить как систему объемов и плоскостей: «Такое создание нарисованной перспективы при наличии реальной разрушает логику трехмерного пространства и заставляет зрителя восприни-

мать фактор времени как четвертое измерение» [18]. Воссоздав точную копию малевичских костюмов и поместив актеров в театральное освещение на черный фон в систему объемов и плоскостей, в музыкальную среду, режиссер реконструкции обнаружила абсолютную слаженность и согласованность всей системы в целом. Это и есть самое структурное основание пространства-времени спектакля, которое было заложено в нем в начале столетия, – устойчивая неизменность, сущность постановки, могущая ожить при реконструкции. В наблюдениях Г. Губановой за формообразованием на основе воссоздания пространственно-пластической структуры существует следующее важное замечание: «Разнообразные геометрические объемы, движущиеся и действующие, цвет – самостоятельный, как бы отделяющийся от формы, – все это заявляло самоценность и значимость изобразительного ряда в спектакле» [18]. В этом очевидно понятие того ритма спектакля, что выступает ведущим в структуре произведения: «Живопись ... вела за собой на поводу <...>» [19], «новизна и своеобразие приема Малевича заключались прежде всего в использовании света как начала, творящего форму, узаконяющего бытие вещи в пространстве» [19, с. 145]. В этих высказываниях о свете-цвете, который, по мнению Г. Губановой, отделяется от формы, а, по мнению Б. Лившица, творит форму в спектакле, существует осмысление самостоятельности именно этой ритмической линии во всей пространственно-пластической структуре «Победы над Солнцем». Форму спектакля творит стилеобразующий ритм, в нем сосредоточена эстетическая концепция произведения, он определяет «внутреннюю закономерность художественного произведения» [19, с. 146].

В новой системе первоначально шли поиск и изучение элементов формы. «Подобно тому, как из трех цифр вы можете создать огромное количество всевозможных комбинаций, так даже из трех геометрических форм вы вольны сотворить неисчерпаемый ряд разнообразнейших построений» [20]. Здесь процесс формообразования представляет собой одномоментно дробление целостности до мельчайших элементов, обретение самой формы как эстетической категории и познание духовного мира человека на основании строительства нового пространства: «Я, строитель сцены, проникаю внутрь видимых мною явлений, и из чудесного процесса мироздания беру те изначальные кристаллы, в творческой гармонизации которых и таится радость и сила моего искусства. Этими изначальными кристаллами и являются те основные геометрические формы, которые служат нам материалом... Эти построения, конечно, не создают никаких жизненных иллюзий, но зато они являются воистину свободными и творческими построениями, не признающими никаких законов, кроме законов внутренней гармонии, рожденной ритмически действенной структурой постановки. Но на самом деле они воистину дают актеру реальную базу для его действия и прекрасно гармонизируются с реальностью его материала» [20, с. 165]. Каждый ли спектакль обладает пространственной структурой и основанной на ней формой? Конечно, у любого произведения есть некая структура и определенная ритмическая организация. Но ритмическая организация вообще и пластическая структура вообще еще не суть пространства и формы произведения, хотя внешне все и обстоит логично. Пространство художественного произведения должно обладать закономерностью хронотопа, внутренней логикой взаимосвязей элементов, устойчивостью и доказательностью. Это – не просто любая, произвольная со-

вокупность ритмов, а их согласованность на основе СОЭС. Интерес в этой связи может представлять пример постановки К. Станиславским «Драмы жизни» К. Гамсуна или «Жизни человека» Л. Андреева, в которых способ актерского существования на согласовывался с ритмом действия спектаклей и со всей системой ритмической их организации: «Сохраняя все эти условия (приемы условного театра: плоскостная сцена, веревочные декорации и т.д. – Т.К.), Станиславский вместе с тем в противоположность Мейерхольду стремился дать простор актеру в раскрытии душевного мира героев. Оказалось, что декоративно-постановочный метод Условного театра не допускает психологической разработки сценического образа <...>» [21]. У спектаклей отсутствует ритмическая согласованность на основе СОЭС, а значит и форма.

Виртуальность спектакля: пространственно-пластическая система и пространство игры. Спектакль обладает и собственным пространством и временем, собственной системой координат, которая отличает его как самостоятельную структуру от всех других спектаклей, находящихся с ним в одном линейном отрезке времени или в единой стилистике, в одном художественном направлении. Структура подобна кристаллической решетке, которая определяет свойства организма и его основные характеристики, делая возможной самодостаточность произведения и актуализируя его как объект в ряду подобных. Этот уровень представляет собой логическую взаимосвязь спектакля как представителя метатекста и свойства конкретного сценического произведения, поэтому здесь появляется возможность выделить произведение из общего порядка и анализировать его как космос с собственными закономерностями построения.

Метафизическое пространство спектакля сценически осуществляется с помощью конкретной пространственно-пластической структуры, визуализующей спектакль в трехмерном мире. Трехмерный и хронологический уровень сценического произведения в свою очередь сложная система: сценографическая и музыкальная партитура обладают определенной жесткостью и постоянством, в то время как актер в значительной мере подвижен, открыт и изменяем. Сценография и звук отграничивают спектакль, вычленивают его из окружающего трехмерного мира в пространстве и линейном времени; одновременно эта «оболочка» спектакля представляет собой и материализацию ирреального. Актер выявляет физическое трехмерное пространство человека и игровое пространство, заключенное внутри него самого, и также в свою очередь материализует ирреальное. Спектакль обладает двойственностью нескольких порядков: подвижностью и устойчивостью; принадлежностью к метатексту и выделенностью из него; принадлежностью к физическому пространству и к метафизическому пространству-времени; энергичностью импульса и пространственно-временной метрикой структуры. Эта двойственность объясняется взаимосотнесением в сценическом произведении двух принципиально различных по свойствам и характеристикам составляющих пространство спектакля как целостности субструктур.

Предметом данного параграфа является рассмотрение пространственно-временного континуума спектакля как пространственно-пластической системы в соотношении с пространством актера, т.е. самое ядро системы «спектакль» как структуры, состоящей из двух субструктур: пространственно-пластической системы и пространства Игры; логики их взаимосотнесения. Необходимо подчеркнуть, что в данном случае

нас будет интересовать не просто пространственно-пластическая структура спектакля сама по себе в качестве внутренней организации и ритмического членения произведения, а объективная реальность существования «ирреального» пространства спектакля и качественные характеристики этой реальной ирреальности, что подразумевает возможное, мыслимое, интеллигибельное, *виртуальное* пространство.

Создание сценической виртуальной реальности (пространство режиссера) – это движение из «неоформленного бытия ощущения» (С. Эйзенштейн), гула-*ритма* (Вл. Маяковский) к сценической модели, единому процессу действия, к многообразному, многосложному и ритмически слитному действию. Актер движется в своем внутреннем пространстве человека в пространство Игры, моделирует образ и визуализует его сценически, когда он ощущает «ритмически выразительную закономерность действия» и изливает творческое волнение своего исполнения в строгой очерченности формы [22]. Наличие игрового (ирреального) пространства у актера позволяет ему существовать в виртуальном пространстве спектакля. Если в компьютерном виртуальном пространстве это осуществляется технологически, то в театре – через сознание человека и Игру. Режиссер связывает метафизику спектакля как *идею и ритм* с пространственно-пластической структурой (точнее, с театральной виртуальностью). Актер визуализует пространство Игры в трехмерно/многомерном образе, входящем в виртуальность.

Пространство актера первично по отношению к спектаклю, т.к. актер сосредотачивает в себе пространственную модель мира: физическую материю, составляющую тело человека, духовный мир и пространство Игры. Он является мерой составляющих идей и картин. Актер – объективная реальность спектакля, носитель его как объекта действительности (спектакль объективируется только в актере и без него не представляется возможным); актер является объективной реальностью и как носитель игрового начала театра. Актер – это концентрация спектакля как модели мироздания, объединяющая в себе материю, сознание и эстетику. Самая суть театра как искусства биоэнергетического сосредоточена в человеке. Пространство-время актера в спектакле мы представляем как двойственность порядка «актер (личность, исполнитель) – персонаж (образ)». Эта двойственность, определенная Д. Дидро как «парадокс об актере», наличествует в театре всегда, но не является «отчаянным» противоречием профессии, т.к. в зависимости от художественного хронотопа сценического произведения первенствует разное начало; история театра снимает данную оппозицию. Способ сценического существования актера в спектакле является принципиальным для понимания пространственно-временного континуума спектакля. Понимание спектакля как системы появляется в XX веке, как мы отмечали выше, в связи с профессией режиссера.

Явственным становится наличие двух субструктур, появляется возможность говорить о собственно пространственно-пластической системе спектакля. Первые футуристические представления [23] дали толчок к игре со структурами, к анализу и рефлексии формообразования и структурообразования из фрагментов художественного мироздания. И сам спектакль сделался способом и объектом анализа, а Я-сознание отделилось от него. Игра как врожденная способность человека, игра в актерском понимании оборачивается метафорой Игры со смыслами. Человек объективизирует и художественно осваивает все то, что прежде принадлежало его внутреннему пространству:

мир, в котором он *чувствовал*, стал в XX веке миром анализа, объектом интенсивных исследований и перекодировки. Самостоятельность режиссера в качестве создателя сценической виртуальной реальности не означает, что на театре до того ее не было вообще: она существовала в виде фона (оформления сцены, второстепенных персонажей и т.д.) в любом спектакле; центром которого всегда был играющий актер. С. Эйзенштейн отмечает, что такого рода игра – блестящий номер, золотой медальон «на грязном рубище композиционного решения спектакля» [24]. Энергетический импульс и энергетический сгусток такого спектакля сконцентрирован в играющем актере. Из этой точки распространяется силовое поле, и в ней сосредоточена художественная форма спектакля. Пространство спектакля в этом случае: Персонаж (актер как личность спрятан за ним) и фон (виртуальная реальность, которая не пронизывает насквозь, а практически отстранена, и потому не особенно важна). В спектакле ансамблевым (в том числе и в системе Станиславского) центром по-прежнему остается актер (в данном случае – коллективный энергетический сгусток), но виртуальность уже насквозь пронизывает его, однако она существует в виде «атмосферы», состояния, настроения, т.е. не сама по себе, а в соотношенности с энергией актерского ансамбля. В обоих случаях пространственно-временной континуум спектакля проистекает из внутреннего пространства актера.

Творчество Гордона Крэга переносит акцент на противоположную позицию, и пространственно-временной континуум сосредотачивается в самом ирреальном пространстве произведения. Творческий метод В. Мейерхольда представляет собой наиболее радикальное объективирование Я-сознания как процесс аналитического мышления в искусстве. То, что было чувствованием, ощущением и решалось на путях ощущений, стало предметом мышления: спектакль стал осознаваться не просто как предмет (объект), но как *идея* предмета (объекта).

В. Мейерхольд визуализовал виртуальную реальность спектакля как самооценку и выявил способы ее создания на сцене. Актер в этом случае выступал только «пластической формой» (вариант крэговской сюрмарионетки). В этом случае ритм, вибрация, сложение партитур выявляют ирреальность, визуализуют метафизическое пространство: «<...> наряду с чувственными образами и *над* ними существуют также и не чувственные, ритмы и закономерности чувственного (а также сверхчувственного) <...> Эти ритмы бытия, законы мировой жизни и типы конкретности вполне могут быть предметом, выражаемым или передаваемым посредством художественного произведения; они даже наиболее достойный предмет искусства» [25], – подчеркивал П. Флоренский. Силовое поле исходит здесь из пространства режиссера, а художественная форма спектакля сосредоточена в сценической виртуальной реальности. В данном случае пространство спектакля представляет собой сплошную виртуальную реальность с вписанными в нее, как в картину, персонажами (личность актера или просто статиста спрятана за персонажем). Мы наблюдаем два варианта сценического осуществления и перераспределения доминанты между субструктурами. Движение энергетического импульса здесь, как видим, ограничено. В обоих вариантах построения пространственно-временного континуума актер входит в спектакль только частью своего внутреннего пространства, на уровне персонажа. Пространственно-временной континуум такого спектакля представляет собой жесткую систему, закрытую в себе и абстрагирован от

линейного времени и той части внутреннего пространства актера, которая не занята пространством персонажа.

Б. Брехт разъял актера (личность, исполнителя) и персонаж (образ), противопоставив актера-исполнителя и персонажу-образу и сценической виртуальной реальности, таким образом переместив силовое поле спектакля в область разъятия. Виртуальность в подобной системе оказывается не только имманентной и одновременно открытой для обозрения, но и осознанной, оформленной и периодически отстраняемой: спектакль в моменты разъятия актера и персонажа как бы сворачивается, его пространство схлопывается, сыгранный фрагмент осмысливается, анализируется в рамках самого же пространственно-временного континуума художественного произведения как объединенного целого. Сам пространственно-временной континуум здесь оказывается визуально неоднородным. Разъятие удваивает пространство-время: актер перемещается по линии «исполнитель-персонаж» и перемещает акценты с имманентного пространства-времени на остраненное и назад. Б. Брехт как бы снимает «парадокс об актере», оппозицию «актер-персонаж», попеременно передвигая актера в его собственном внутреннем пространстве. Но и в брехтовском пространственно-временном континууме исполнитель не может выйти целиком из пространства Игры и не может оказаться на сцене самим собой в подлинном виде. Здесь наличествуют дискретные пространственно-временные фрагменты, объединенные ритмом как основой наиболее общего, имманентного пространства-времени произведения. Система подвижна и открыта внутри при жесткости внешней границы. В брехтовском «противопоставлении» актера-исполнителя персонажу возникает *зазор*, в котором возникает принципиальная возможность *осознанной неслиянности* части внутреннего пространства актера, незанятой персонажем, и виртуальной реальности произведения.

Неслиянность *части* ведет за собой и возможность полной неслиянности актера (личности, исполнителя) с виртуальной реальностью, возможность полной его выделенности из нее, что и происходит в постмодернистском театре: *living-theatre*, перформансы, акции, хэппенинги. Исполнители обозначенного рода представлений перемещаются в пространство Игры, но не в пространство конкретного персонажа. Сама же сценическая виртуальность целиком исчезает. По определению П. Брука, «Хэппенинг – необычайно эффективное новшество, одним ударом он сметает множество мертвых форм: улыбые театральные здания, непривлекательно разукрашенный занавес, непривлекательные билеты, гардеробы, программки, буфеты. Хэппенинг может происходить где угодно, когда угодно, сколько угодно – все годится и все дозволено. Хэппенинг может быть стихийным, организованным, беспорядочным, он может вызывать опьянение энергией» [26].

Очевидно, что поиски Антоненом Арто того вида спектакля, который способен вызвать мощные потрясения человеческого сознания с помощью вереницы сценических образов насилия («Театр жестокости»), находятся не в рамках виртуального пространства-времени спектакля и персонажа в нем, а «по касательной» к сценической виртуальности, т.е. в *зазоре*, визуализованном Б. Брехтом. Внешне постмодернистский театр перемещает актера из сценической виртуальности в подчеркнута обыденную жизненную среду с обыденными жизненными предметами и реалиями, на самом же де-

ле представление оказывается в зазоре между театром и повседневной жизнью, не принадлежа ни одному, ни другой, – это представление, где, говоря словами Ж.-П. Сартра, реальное служит ирреальному, однако реальное отрицается. Цель подобного представления находится в области сознания, т.к. оно стремится выявить тайные истины, те ее части, что сокрыты под формами при их встрече со Становлением (А. Арто). Это подчеркивает принадлежность постмодернистского спектакля к метафизическому пространству.

Театральное искусство в период постмодернизма делает попытку целиком перейти в метафизическую реальность, в надбытовую, бытийную реальность, абстрагируясь от традиционной формы театра. Здесь очевиден поиск путей к невидимому и поиск путей создания иных, чем в традиционном театре, условий постижения невидимого. Актер в этом случае не является исполнителем в традиционном смысле слова (место актера может занять человек любой другой профессии, кто угодно), он не является и персонажем в традиционном смысле слова (т.к. на протяжении действия остается просто человеком, находящимся в определенное состояние и на определенном уровне постижения мира). Это своего рода возвращение к карнавальности, мистерии, ритуалу, но не с помощью выключения из повседневной обыденности, а с использованием символов этой обыденности и символов единения с ней. Этот зазор характеризуется организованной стихийностью, он равнонаправлен хаосу и порядку, бессистемности и системе. Здесь мгновенно рожденное чувство, интуиция равнозначны жесткому рациональному анализу мира, что и позволяет говорить о попытке театра выйти во внеопытную реальность по *вектору сознания*, а не традиционными сценическими выразительными средствами.

Поиски Е. Гротовского видятся как крайняя точка на этом пути, когда приближение к метафизике происходит через самораскрытие актера, начало такого пути можно выявить у Л. Сулержицкого, разница состоит в отличии структур представления. Л. Сулержицкий создавал спектакль с помощью самораскрытия актера. Е. Гротовский постигает через самораскрытие метафизическую реальность, когда «<...> исполнение роли становится жертвоприношением, причем актер публично приносит в жертву как раз ту часть своего «я», которую большинство людей предпочитают скрывать» [26, с. 107], или в «Living theatre» Дж. Бека и Ю. Малины, где постижение смысла собственной жизни происходит через разыгрываемый спектакль. Питер Брук подчеркивает, что игра в некотором смысле медиумистична, а Ежи Гротовский отмечает, что актер пронизан самим собой. Это принципиально для понимания пространства постмодернистского театра: здесь энергетический сгусток сосредоточен во внутреннем пространстве актера как в своего рода фантоме, а художественная форма «упрячется» в глубь, она «исчезает» внутри, из категории внешнего переходя в категорию «невидимого».

Постмодернистский театр находится в зазоре между театром как таковым и обыденной жизнью. Произведением становится не результат (многократно возобновляемый в традиционном театре), а сам процесс (часто единичный). Используемые в представлении выразительные средства, взятые из обыденной жизни, приобретают качества сценических, чисто театральных средств: этими свойствами их наделяет сознание, а не сцена, не виртуальная реальность спектакля, не Игра, а именно – сознание.

Происходит полное вычленение личности из виртуальной реальности спектакля, отделение личности актера от пространства режиссера и сосредоточение энергетического сгустка снова на актере, только не на персонаже, а на внутреннем пространстве, на пространстве сознания.

Таким образом Я-сознание выходит в метафизическую реальность, осмыслив спектакль как объект, через пространство режиссера (в первой половине века). И Я-сознание вышло в метафизическую реальность, визуализовав внутреннее пространство человека, через актера (во второй половине века). Две субструктуры спектакля отделились, выявились, оформились в своей целостности и допустимой самодостаточности. Но к концу столетия стала осознанной и невозможность их существования независимо друг от друга. Вопрос о соотношении субструктур требует своего разрешения на принципиально новом уровне развития художественной формы.

На рубеже веков понятие виртуальной реальности входит в разряд философских понятий как самостоятельный тип реальности с определенными свойствами. Технологическое моделирование подобного пространственно-временного континуума, отличного от объективной реальности Вселенной и субъективной реальности внутреннего мира человека, дает почву для осознания искусства театра в качестве многовековой модели такого типа реальности. Подобие состоит в объективизации, визуализации определенными средствами и методами некоей рассчитанной модели пространства, по преимуществу ирреального, а также возможность вхождения в нее действующего и переживающего виртуальное пространство человека. Отличие состоит в средствах и методах объективизации и визуализации ирреального пространства.

Если мы обнаруживаем генетическую связь этих двух видов виртуальности, то дальнейшее развитие сценической виртуальной реальности мы можем (по аналогии с компьютерной) и, исходя из опыта постмодернистского театра, предположить не в виде стабильной, неподвижной и жесткой системы, а системы вероятностной, пригодной для выражения непрерывно и постоянно в течение одного спектакля усложняющегося пространства произведения. Виртуальная реальность не поглощает актера и не сосуществует с ним. Актер оказывается и внутри виртуальности и вне ее одновременно. Силовое поле движется вместе с актером и виртуальностью, т. к. обе субструктуры находятся вне друг друга, внутри друг друга одновременно, и при этом одна из них больше и в то же самое время меньше другой.

Определенно, что субструктуры находятся в зависимости от времени и развиваются во времени. Каждая из них оказывается наделенной энергией потока, и сам пространственно-временной континуум спектакля представляет собой соотношенность энергий потоков. Обе субструктуры оказываются открытыми и подвижными по отношению друг к другу. Потенциальная свобода актера внутри подвижной виртуальности спектакля увеличивает непредсказуемость результата творчества и шансы неожиданных, непредугадываемых решений.

В этой связи обостряется проблема меры и степени ответственности личности за принимаемые решения в изменяющейся и подвижной системе. Постмодернистский театр художественно обосновал проблему ответственности в искусстве как глобальную проблему ответственности личности вообще. Проблему эту в 20-е гг. нынешнего века

поднял философ М. Бахтин в работах «Искусство и ответственность» и «К философии поступка». Единство личности он трактует как единство ответственности: «За то, что я пережил и понял в искусстве, я должен отвечать своей жизнью, чтобы все пережитое и понятое не осталось бездейственным в ней. <...> Искусство и жизнь не одно, но должны стать во мне единым, в единстве моей ответственности» [27]. Эту же модель выбора и ответственности выдвигает синергетика [28]. Сценическая модель подвижного, изменяющегося пространственно-временного континуума с актером-исполнителем предполагает принципиальное осмысление континуума с акцентированием временной его характеристики. Здесь важно заметить, что появляется возможность моделирования художественной формы произведения, когда по вектору сознания человек входит во временной континуум, где прошлое, настоящее и будущее заключены в единую систему представлений. В этой связи и возникает новое понимание мироздания и личности, которая связана с ним и ответственна за него и за себя, т.к. от действий, мыслей и ощущений личности зависит открытая субструктура виртуальной реальности.

Развитое сознание, заключающее в себе законы нравственности, способно через им же смоделированную виртуальную реальность как через объем представлений о мире и о себе в нем, подняться в мир высших духовных сил. В процессе истории сознание человека выявляет себя; в театральном искусстве с его мистернальным, ритуальным началом сознание визуализуется: театр держит зеркало перед человечеством. Познание есть лишь момент, подчеркивает М. Бахтин, а «единственную единственность нельзя помыслить, но лишь участно пережить» [29], а всякая общезначимая ценность «станется действительно значимой только в уникальную возможность проекции модели на повседневную, обыденную жизнь в индивидуальном контексте» [29, с. 38]. Театр дает уникальную возможность соединения познания (как анализа) и переживания (как ощущения) в одномоментном импульсе. Театр дает и уникальную возможность проекции модели на повседневную, обыденную жизнь. Индивидуальная ответственность, нравственные качества личности при этом оказываются неотъемлемыми от эстетических понятий и наоборот. А театр и мироздание – взаимными моделями друг друга, ибо виртуальный – устройство или объект, которые кажутся не тем, чем являются в действительности, и способ, которым реализуется устройство, значительно отличается от того, что «видит» пользователь.

Л и т е р а т у р а

1. *Малевич К.* От кубизма к супрематизму: Новый живописный реализм. М., 1916. – 11 с.
2. *Малевич К.* Исследование живописной культуры как формы поведения художника // Казимир Малевич. М.-Л., 1989. С. 220-223.
3. *Мейерхольд Вс.* Статьи. Письма. Речи. Беседы. В 2 тт. М., 1968. – Т. 1. С. 213.
4. *Алперс Б.* Театр социальной маски // *Алперс Б.* Театральные очерки. В 2 тт. – М., 1977. – Т. 1. С. 58.
5. *Станиславский К.* Работа актера над собой. М., 1938. С. 49.
6. *Режиссерские экземпляры К.С. Станиславского.* В 6 тт. М., 1978. – Т. 2. С. 49.
7. *Рудницкий К.* Режиссер Мейерхольд. М., 1969. С. 55.

8. *Алперс Б.* Ук. соч. С. 77.
9. *Барбой Ю.* Структура действия и современный спектакль. Л., 1988. С. 105.
10. *Москвина Т.* Сценический характер: мера обобщения // Актер в современном театре. Л., 1989. С. 17-33.
11. *Бурма Л.* Об искусстве, художественном анализе и преподавании искусства: Теоретические таблицы Казимира Малевича // Казимир Малевич. Л.-М., 1989. С. 206-224.
12. *Бахтин М.* Формы времени и хронотопа в романе // Бахтин М. Вопросы литературы и эстетики. М., 1975. С. 234-444.
13. *Лотман Ю.* Семиотика театра // Театр. 1980, № 1. С. 91.
14. *Таиров А.* Записки режиссера, статьи, беседы, речи, письма. М., 1970. С. 85.
15. *Пармелэн Э.* Метаморфозы с быком // Курьер ЮНЕСКО. – 1981, № 1. С. 33.
16. *Малаян В.* Театр Востока Антонена Арто // Восток – Запад: Исследования. Переводы. Публикации. М. С. 153.
17. *Лившиц Б.* Полутораглазый стрелец. М., 1989. С. 145-146.
18. *Губанова Г.* Театр по Малевичу // Декоративное искусство. – 1989, № 11. С. 42-45.
19. *Лившиц Б.* Ук. соч. С. 146.
20. *Таиров А.* Ук. соч. С. 166.
21. *Алперс Б.* Искания новой сцены. М., 1985. С. 34.
22. *Эйзенштейн С.* Избр. произ. в 6 тт. М., 1964. – Т.2. С. 115.
23. *Рудницкий К.* Первые пьесы русских футуристов // Современная драматургия. – 1987, № 2. С. 269.
24. *Эйзенштейн С.* Ук. соч. С. 439-440.
25. *Флоренский П.* Анализ пространственности и времени в художественно-образительных произведениях. М., 1993. С. 133.
26. *Брук П.* Пустое пространство. М., 1976. С. 101.
27. *Бахтин М.* Работы 1920-х годов. Киев, 1994. С. 7-8.
28. *Назаретян А.* Цивилизационные кризисы в контексте Универсальной истории. М., 2001. С. 239.
29. *Бахтин М.* Ук. соч. С. 20.



УДК 37.015.3

Психологические детерминанты Я – концепции старшеклассников

С.Л. Богомаз

В настоящей работе представлены результаты исследования Я – концепции старшеклассников. Выявлено и охарактеризовано влияние адекватной самооценки в период ранней юности на уровень развития Я – концепции.

Ключевые слова: Я – концепция, самосознание, период ранней юности, детерминанты; психологические традиции.

Постановка проблемы

В современной психологии проблема Я – концепции становится одной из самых актуальных проблем. Чувство Я помогает человеку организовать свои мысли и действия. Я – концепция возникает у человека в процессе социального взаимодействия. Окружающий мир, представления о других людях воспринимается человеком через призму Я – концепции, благодаря которой у человека проявляется ощущение своей постоянной определенности, самотождественности. Анализируя психологическую литературу можно определить Я – концепцию следующим образом: это представления человека о самом себе, в которые входит как собственно осознание своих физических, интеллектуальных и других качеств, так и самооценка, а также субъективное восприятие влияющих на данную личность факторов.

Проблемы человеческого Я и его уникальности заняли центральное место в гуманистическом и феноменологическом направлениях психологии. Основополагающими в них стали работы А. Маслоу и К. Роджерса. Эмпирические исследования, порожденные теорией А. Маслоу, главным образом сконцентрированы на концепции самоактуализации. Характеризуя феноменологическое направление, К. Роджерс утверждал, что единственной реальностью, с точки зрения восприятия человека, является субъективная реальность – личный мир переживаний человека. Центральное место в этом субъективном мире принадлежит Я – концепции, наиболее важному персонологическому конструкту К. Роджерса. В его системе элементами, определяющими развитие Я – концепции, являются потребность в позитивном внимании, условия ценности и безусловное позитивное внимание.

Представители интеракционизма – Ч. Кули и Дж. Мид, считают, что личность, как и общество в целом, является продуктом ролевого взаимодействия между людьми. Интеракционистский подход привлекает Р. Бернса, который также подчеркивает в своих работах значение реального взаимодействия развивающейся личности с другими людьми в практической жизни. Под действием механизма взаимного общения происходит становление Я – концепции индивида.

Э. Эриксон – один из основоположников этой – психологии – рассматривает развитие личности, ее самосознания как последовательную смену стадий, имеющих не только свои соматические, но и качественные эмоциональные особенности. На каждой стадии психосоциального развития индивид неизбежно испытывает определенный кризис.

Необходимо подчеркнуть, что в период ранней юности Я – концепция претерпевает определенные изменения. И.С. Кон, Р. Бернс, Э. Эриксон, и многие другие психологи занимаются проблемой Я – концепции подростков. Отмечают, что смена ролей, необходимость принятия важных решений, касающихся профессии, ценностных ориентаций, образа жизни, могут вызвать ролевой конфликт, статусную неопределенность у подростков. Все это накладывает отпечаток на Я – концепцию в пору подросткового возраста.

Таким образом, проблема Я – концепции, особенно у старшеклассников является одной из самых актуальных, поэтому целью данного исследования являлось изучение Я – концепции периода ранней юности.

Я – концепция в различных психологических традициях *Подход У. Джемса*

Одним из первых психологов, разрабатывавших проблематику Я – концепции был У. Джемс, который рассматривал глобальное, личностное Я (Self) как двойственное образование, в котором соединяются Я – сознающее (I) и Я – как – объект (Me). Я – сознающее представляет собой чистый опыт, а Я – как – объект – содержание этого опыта. Всякий опыт психической жизни человека связан с переживанием какого-то содержания. У. Джемс использовал зафиксированные в языке структуры для того, чтобы различать познаваемое и познающего как разные аспекты единого интегрального Я, то есть самой личности. Предложенная У. Джемсом модель является обоснованной моделью структуры личностного Я. По У. Джемсу, Я – как – объект – это все то, что человек может назвать своим. У. Джемс выделяет четыре составляющие: духовное Я; материальное Я; социальное Я; физическое Я.

Человек сам может устанавливать себе цели, связанные с различными компонентами нашего Я, и оценивать успешность своих жизненных проявлений относительно этих целей. Из этого вытекает «постулат Джемса»: «наша самооценка зависит от того, кем мы хотели бы стать, какое положение хотели бы занять в этом мире; это служит точкой отсчета в оценке нами собственных успехов или неудач».

Практически, всем людям свойственно стремление развить всевозможные грани своего Я. Однако, ограниченность его существования во времени и в пространстве заставляют каждого подходить реалистически – выбирать лишь отдельные аспекты личностного развития и ставить по отношению к ним цели, с достижением которых человек связывает свой жизненный успех. Таким образом, самооценка отсчитывается уже относительно притязаний. Она повышается, если они реализуются, и понижается, если человеку не удается их реализовать. Мы сами создаем свои притязания и связываем их

с определенными уровнями личностного развития, то, что для одного является безусловным успехом, другой воспринимает как неудачу.

Таким образом, из этих теоретических рассуждений вытекает вывод: быть лучшим в какой-то области автоматически означает высокую самооценку для данного индивида.

Я – концепция в теориях Ч. Кули и Дж. Мида

Представителями символического интеракционизма – Ч. Кули и Дж. Мидом, был предрасположен новый взгляд на индивида, а именно, – рассмотрение его в рамках социального взаимодействия. Главным ориентиром для Я – концепции является «Я» другого человека, то есть представление индивида о том, что думают о нем другие. Ч. Кули первым подчеркнул значение субъективно интерпретируемой обратной связи, которую мы получаем от других людей, как главного источника данных о современном Я. Ч. Кули утверждал, что представления человека о том, как его оценивают другие, существенно влияют на его Я – концепцию.

В 1912 году Ч. Кули предложил теорию «зеркального Я». Зеркальное Я возникает на основе символического взаимодействия индивида с разнообразными первичными группами, членом которых он является. Непосредственные отношения между членами группы предоставляют индивиду обратную связь для самооценки. Таким образом, Я – концепция формируется в процессе, осуществляющемся методом проб и ошибок, в ходе которого усваиваются ценности, установки, роли.

В соответствии с концепцией «зеркального Я», которая была предложена Ч. Кули, Дж. Мид считал, что становление человеческого Я – это происходящий «внутри» индивида социальный процесс, в рамках которого возникают Я – сознающее и Я – как – объект, впервые выделенные Джемсом. Дж. Мид полагал, что человек способен предсказывать поведение другого человека, а также то, как этот другой человек предсказывал наше собственное поведение.

В сознании человека возникает обобщенная оценка индивида другими людьми. Дж. Мид назвал это термином «Ме». Дж. Мид считал, что «Ме» образуют усвоенные человеком установки. А «I» – это то, как человек в качестве субъекта психической деятельности спонтанно воспринимает ту часть своего Я, которая обозначена как «Ме». Совокупность «I» и «Ме» образуют личностное Я (Self). Согласно Дж. Миду, «I» дает импульс к движению психической жизни, а «Ме» направляет его в определенные рамки.

Дж. Мид подчеркивал значение ролевой игры для ребенка. Ролевая игра дает ему возможность опробовать тип ответной реакции, вызываемой у других его действиями. В такой игре происходит усвоение ребенком важных деталей общей картины социального взаимодействия. Эти постепенные изменения в форме и характере игры сопровождаются развитием образного мышления, речевой деятельности и формированием Я-концепции [1].

Таким образом, у человека развивается способность реагировать на самого себя, формируется установка на себя, сообразная с отношением к нему окружающих.

Структура самости Г. Олпорта

Г. Олпорт выделил семь различных аспектов «самости». Приводимые ниже отличительные функции личности представлены в порядке из последовательного появления у развивающегося индивидуума.

Первый аспект развития, по мнению Г. Олпорта, – это ощущение своего тела. В течение первого года жизни младенцы начинают осознавать многие ощущения, которые исходят от мышц, сухожилий, связок, внутренних органов и так далее. Эти повторяющиеся ощущения образуют телесную самость. Таким образом, младенцы начинают отличать себя от других объектов.

Второй аспект развития – самоидентичность, наиболее очевиден, когда с помощью языка ребенок осознает самого себя в качестве определенного и постоянно важного лица. Наиболее важной отправной точкой для чувства целостности и непрерывности «Я» становится с течением времени собственное имя ребенка. Ребенок начинает понимать, что он остается одним и тем же человеком, несмотря на все изменения в его росте и во взаимодействиях с внешним миром. Самоидентичность не устанавливается одномоментно. Олпорт понимал, что самоидентичность непрерывно изменяется до тех пор, пока не стабилизируется в зрелости.

В течение третьего года жизни начинает проявляться следующая форма – самоуважение. Олпорт считал, что самоуважение – это чувство гордости, которое испытывает ребенок тогда, когда он выполняет что-то самостоятельно. Таким образом, самоуважение зависит от успешного выполнения ребенком каких-то заданий. Олпорт утверждал, что, если родители сводят на нет стремление ребенка исследовать и самостоятельно общаться с окружающими предметами, тогда чувство самоуважения может быть вытеснено ощущениями стыда, раздражения.

Согласно Олпорту, в **возрасте 4-5 лет**, самоуважение приобретает оттенок соревновательности. Признание сверстников становится важным источником повышения самооценки в течение всего периода детства.

Начиная с 4-6 летнего возраста, границы самости начинают расширяться. Дети учатся понимать значение «мой». «Моя» мама, «мой» дом, «моя» собака рассматриваются как составные части «Я».

Пятую форму развития Олпорт называет – образ себя. Ребенок начинает узнавать, чего от него ожидают родители, учителя, другие люди, каким они хотят видеть его. Ребенок начинает понимать различие между «я хороший» и «я плохой».

Между 6 и 12 годами ребенок начинает думать о самом процессе мышления, появляется рефлексивное и формальное мышление. Эту стадию развития можно назвать – рациональное управление самим собой. Этот период отражает сильный конформизм, моральное и социальное послушание.

И, наконец, подросток. Олпорт утверждал, что центральной проблемой для подростка является выбор карьеры или других жизненных целей. Планируя свое будущее, подросток приобретает чувство самости. Однако в юности и ранней зрелости, так называемое, «проприативное стремление» развито не полностью, потому что развертывается новый этап поиска самоидентичности, новое самосознание. Олпорт полагал, что реализация стремления к самосовершенствованию требует обобщенного

реализация стремления к самосовершенствованию требует обобщенного чувства самости, которое приходит лишь в зрелости, когда все аспекты уже сформировались. Кроме вышеизложенных сами аспектов, Олпорт предложил еще один – познание самого себя.

Я – концепция в подходе К. Роджерса

Я – концепция является определяющей в подходе К. Роджерса. Понятие Я – концепция определяется К. Роджерсом так: «Организованный, последовательный концептуальный гештальт, составленный из восприятий свойств «Я», или «меня» и восприятий взаимоотношений «Я», или «меня» с другими людьми и с различными аспектами жизни, а также ценности, связанные с этими восприятиями. Это гештальт, который доступен осознанию, хотя не обязательно осознаваемый [2].

Таким образом, «Я» – является дифференцированной частью поля восприятия человека, которая состоит из осознанного восприятия и ценностей «Я». Я – концепция означает концепцию человека о том, что он собой представляет. Я – концепция отражает те характеристики, которые человек воспринимает как часть себя: «я честный, умный, внимательный, любящий, привлекательный», и так далее. С точки зрения феноменологического направления, Я – концепция часто отражает то, как мы видим себя в связи с различными ролями, которые мы играем в жизни: «Я» – родителя, студента, супруга, руководителя, спортсмена, музыканта.

Я – концепция включает не только наше восприятие того, какие мы есть, но также и то, какими мы должны быть и хотели бы быть, то есть Я – идеальное. Согласно К. Роджерсу, Я – идеальное отражает те атрибуты, которые человек хотел бы иметь, больше всего ценит, и к которым он стремится.

По К. Роджерсу понятие «Я» можно понимать в терминах различных свойств и функций. **Во-первых**, К. Роджерс полагал, что Я – концепция исходит из общих законов и принципов восприятия, структура «Я» действует в терминах таких процессов восприятия, как фигура – фон, завершение и сходство. **Во-вторых**, К. Роджерс считал, что Я – концепция представляет собой организованную, логически последовательную и интегрированную систему восприятия «Я». Несмотря на то, что люди изменяются со временем, у них всегда сохраняется внутреннее чувство, что они в любой момент времени остаются все теми же людьми. **В-третьих**, К. Роджерс предположил, что Я – концепция – это не «маленький человечек в голове», который контролирует действия человека. «Я» не регулирует поведение; наоборот оно символизирует главную часть сознательного опыта индивида.

К. Роджерс подчеркивал, что огромную роль играет оценка индивидуума другими людьми, особенно в период младенчества и раннего детства, способствующая развитию позитивного или негативного образа себя. Младенец не осознает себя как отдельное существо, следовательно, для новорожденного самость является фикцией, то есть не существует. Тем не менее, вследствие общей тенденции к дифференциации, которая является частью процесса актуализации, ребенок постепенно начинает отличать себя от остального мира. Этот процесс дифференциации феноменального поля (поля воспри-

гия) в такое, которое признается и ощущается как отдельный объект, объясняет возникновение Я – концепции человека в теории К. Роджерса.

Ребенок оценивает каждое новое переживание с позиции того, способствует оно или препятствует его врожденной тенденции актуализации. Например, жажда, голод, боль, холод оцениваются негативно. Младенец оценивает свои переживания в соответствии с тем, нравятся они ему или нет. Структура «Я» впоследствии формируется через взаимодействие с окружением, в частности, с родителями, братьями, сестрами и другими родственниками. Ребенок становится социально восприимчивым, развиваются его когнитивные и перцептивные способности, и его Я – концепция все больше дифференцируется и усложняется. Необходимо сказать об условиях, важных для развития Я – концепции.

По К. Роджерсу, потребность в позитивном внимании – универсальна и устойчива. Каждому человеку необходимо, чтобы его любили и принимали другие. Впервые эта потребность проявляется в младенческом возрасте, когда ребенок нуждается в любви и заботе, а впоследствии она выражает себя в удовлетворении человека, когда его одобряют другие.

Интересным аспектом позитивного внимания является его двойная природа – если человек считает, что он удовлетворяет потребность позитивного внимания у других людей, то он непременно чувствует удовлетворение своей собственной потребности. С точки зрения К. Роджерса, ребенок сделает почти все, чтобы удовлетворить потребность позитивного внимания. Например, если родитель настаивает, чтобы ребенок вел себя как «хороший мальчик», а то его не будут любить, он будет оценивать переживания с позиции родительского образа «хорошего поведения», а не в терминах своей собственной организмической реакции. Таким образом, поведение ребенка управляется не вероятностью того, что его переживания сохранят или интенсифицируют его Я – концепцию, а вероятностью получить позитивное внимание от значимых для него людей.

Автор также отметил потребность в позитивном внимании к себе – это приобретенная потребность, которая появляется при сравнении своих переживаний с удовлетворением или не удовлетворением потребности к позитивному вниманию. Развитие позитивного внимания к себе гарантирует, что человек будет стремиться действовать так, чтобы и другие, и он сам одобрительно отзывались о его поступках. Следовательно, человек вряд ли поведет себя не в соответствии с Я – концепцией, так как это не будет удовлетворять потребность в позитивном внимании к себе.

К. Роджерс отметил значение обусловленного позитивного внимания или условий ценности, которые уточняют обстоятельства, при которых дети будут переживать позитивное внимание. Условия могут быть очень разнообразными в разных ситуациях, но основной принцип сохраняется: «Я буду любить тебя, уважать и принимать тебя только в том случае, если ты будешь таким, каким я хочу тебя видеть». Обусловленное позитивное внимание означает, что дети получают похвалу, внимание, одобрение и другие формы поощрений за поведение, которое от них ожидают значимые другие, особенно родители. Таким образом, с годами, дети запоминают, что если их действия одобряются родителями, то их будут хвалить и любить. И наоборот, если они будут действовать неправильно или неприемлемо, с точки зрения родителей, то их не будут ценить и любить.

К. Роджерс утверждал, что условие ценности по отношению к ребенку причиняет ущерб его становлению как полностью функционирующего человека по той причине, что ребенок пытается соответствовать стандартам других, а не определить для себя, кем он хочет быть и добиваться этого. Ребенок начинает оценивать себя как личность только с точки зрения ценности тех действий, мыслей и чувств, которые получают одобрение и поддержку. Ребенок чувствует, что в каком-то отношении его ценят, а в каком-то нет. Этот процесс приводит к Я-концепции, которая находится в полном несоответствии с организмическим опытом и, следовательно, не служит прочной основой для развития здоровой личности.

Автор полагал, что можно дать или получить позитивное внимание, независимо от ценности конкретного поведения человека. То есть, человека принимают и уважают за то, какой он есть. Такое безусловное позитивное внимание можно наблюдать, когда мать отдает свое внимание и любовь к сыну не потому, что он выполнил какое-то особое условие или оправдал какие-то ожидания, а просто потому, что это ее ребенок.

По мнению К. Роджерса, единственный способ не вмешиваться в тенденцию актуализации ребенка – это дать ему безусловное позитивное внимание. Ребенка любят и принимают без критики и оговорок. Автор утверждал, что если ребенок будет чувствовать только безусловное позитивное внимание, то «тогда не будут развиваться условия ценности, внимание к себе будет безусловным, потребности в позитивном внимании и внимании к себе будут психологически устанавливаться и полноценно функционировать». Согласно К. Роджерсу, в поведении ребенка не ничего такого, что дало бы родителю повод сказать: «Если ты поступаешь так или чувствуешь так, то я больше не уважаю и не люблю тебя». Наилучшей родительской стратегией в отношении ребенка, который ведет себя нежелательным образом, будет сказать ему: «Мы очень тебя любим, но то, что ты делаешь, огорчает нас, и поэтому лучше бы ты этого не делал».

Акцент К. Роджерса на безусловное позитивное внимание как на идеальный подход к воспитанию ребенка не подразумевает отсутствие дисциплины, социальных ограничений или других форм контроля поведения. Этот подход означает создание атмосферы, в которой ребенка ценят и любят только за то, что он есть. Когда дети воспринимают себя так, что никакое самопереживание не является более или менее стоящим позитивного внимания, они переживают безусловное позитивное внимание к себе. Это позволяет им развивать свои собственные ценности и удовлетворение в соответствии с их реальными переживаниями, независимо от «одобрения» других.

Таким образом, К. Роджерс полагал, что воспитание детей с безусловным позитивным вниманием обеспечивает основу для их становления как полноценно функционирующих взрослых. Безусловное позитивное внимание к себе раскрывает естественную тенденцию самоактуализации, присутствующую в каждом человеке.

Подход Р. Бернса к проблеме Я – концепции

Проблема Я – концепции была центральной в исследованиях Р. Бернса. По Р. Бернсу, «Я – концепция» – это совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженная с их оценкой. Описательную составляющую связанную с отношением к себе

или к отдельным своим качествам, называют самооценкой или принятием себя». Бернс также отмечает, что Я – концепция включает в себя и то, что индивид о себе думает, и как он смотрит на себя в будущем. По Р. Бернсу, Я – концепция включает в себя три элемента:

- образ Я – представление индивида о себе;
- самооценка – оценка этого представления;
- потенциальная поведенческая реакция, то есть те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой.

Представления человека о самом себе кажутся ему убедительными независимо от того, являются ли они истинными или ложными. Когда человек описывает самого себя, он пытается выразить основные характеристики своего привычного самовосприятия, к которым относятся ролевые, атрибутивные, психологические характеристики индивида. Одни из этих характеристик представляются человеку более значительными, другие – менее. Бернс подчеркивает, что «качества, которые мы приписываем собственной личности, далеко не всегда являются объективными, и вероятно, с ними не всегда готовы согласиться другие люди». [1].

Таким образом, Я – концепция включает в себя не только описание черт своей личности, но и всю совокупность их оценочных характеристик. Самооценка отражает степень развития у человека чувства самоуважения, ощущения собственной ценности. Низкая самооценка предполагает неприятие себя, негативное отношение человека к себе.

Р. Бернс выделил три важных момента в формировании самооценки. Во-первых, важную роль в ее формировании играет сопоставление образа реального Я с образом идеального Я. Вторым важным фактором в формировании самооценки является подход к пониманию самооценки в работах Ч. Кули и Дж. Мида, который связан с «интериоризацией социальных реакций на данного индивида». И, третий факт заключается в том, что человек оценивает успешность своих действий через призму своей идентичности.

По Р. Бернсу, значение Я – концепции заключается в том, что она определяет то, как будет действовать человек в конкретной ситуации; как он будет интерпретировать действия других; а также Я – концепция определяет ожидания индивида, то есть его представления о том, что должно произойти.

Автор также рассматривает широкий круг вопросов, важных для школьного обучения, таких, как роль обратной связи, реакций и ожиданий между самооценкой школьника и его успеваемостью; влияние организационных форм обучения на самосознание и самооценку учащихся. Р. Бернс поднимает вопрос о стиле взаимоотношений в семье, воспитательных установках родителей, непосредственно влияющих на Я – концепцию ребенка.

Таким образом, рассмотрев различные психологические теории относительно Я – концепции, можно перейти к рассмотрению вопроса о структуре и особенностях развития Я – концепции.

Особенности Я – концепции в период ранней юности

В юношеском возрасте Я – концепция становится более устойчивой, но в то же время – претерпевает определенные изменения, обусловленные целым рядом причин. Во-первых, это физиологические изменения, которые связаны с половым созреванием.

Эти изменения оказывают значительное влияние на восприятие подростком своего внешнего облика. **Во-вторых**, развитие когнитивных и интеллектуальных возможностей приводит к усложнению и дифференциации Я – концепции. **В-третьих**, требования, исходящие от социальной среды, а именно – родителей, учителей, сверстников, – могут оказаться взаимно противоречивыми.

Взрослые часто неадекватно реагируют на поведение подростков: они упрекают их в недостаточной самостоятельности и независимости и в то же время требуют послушания и конформности. Необходимо учитывать, что поведение подростка может включать в себя откровенный негативизм, который может сочетаться с просьбами о помощи. Эти резкие контрастные перемены – характерные черты переходного периода от детства до того момента, когда общество признает человека взрослым.

Коулмен (1980) выделяет два типа объяснений проблем переходного периода: психоаналитические и социально-психологические. Первые сосредоточены на сексуальном развитии индивида и на эмоциональных взаимоотношениях в семье. Для объяснений второго типа характерно внимание к социальной жизнедеятельности индивида, к таким категориям, как роль, статус, ролевой конфликт, ролевая неопределенность, социальные ожидания.

Психоаналитический подход

Для психоаналитического подхода главным фактором является пробуждение в период полового созревания сил, имеющих инстинктивную природу, которые нарушают равновесие, установившееся в более ранний период, и приводят к резким сдвигам в эмоциональной сфере.

Представитель психоаналитического направления Блос рассматривает юность как процесс «второй индивидуализации» по аналогии с «первой индивидуализацией», которая заканчивается к четырехлетнему возрасту. Блос считает, что оба периода имеют много сходных черт. И в первом, и во втором случае перед ребенком стоят задачи адаптации, продиктованные необходимостью достижения большей зрелости. Если личность не успевает приспособливаться к новым ситуациям, возникает опасность нарушения психического равновесия. Это сопоставление позволяет Блосу провести параллель между переходом от полной зависимости младенца к относительной самостоятельности дошкольника и во многом сходным переходом от ребенка, еще не достигшего пубертатного возраста, живущего в замкнутом пространстве семьи, к независимости взрослого. Второй переход предполагает внутреннее принятие независимости как со стороны родителей, так и со стороны ребенка и отказ от определенного типа семейных взаимоотношений, составляющих основу формирования эмоциональной сферы ребенка.

Блос подчеркивает значение регрессии, он считает, что, «для сохранения эмоционального равновесия поведение юноши должно отвечать более ранним этапам его развития, поскольку формирование индивидуальности и достижение независимости вносят в его внутреннюю жизнь разлад, требующий переоценки эмоциональных привязанностей в семье». Блос полагает, что юноше нужно соприкоснуться с привязанностями своего младенчества и раннего детства, чтобы избавиться от порождаемой ими на-

пряженности его эмоциональной сферы; только после этого прошлое может изгладиться, уйти в сознательные или бессознательные воспоминания.

В психоаналитической теории личности под регрессивной реакцией индивида подразумевается его потенциальное стремление в состоянии тревожности, нервно-психической напряженности вернуться к более комфортному, «инфантильному», состоянию, испытанному прежде. Блос приводит целый ряд примеров юношеской регрессии. Одним из них является склонность молодых людей к идеализации знаменитостей – чаще всего кинозвезд. Другим примером может служить особое, характерное для юношеского возраста эмоциональное состояние, которое можно описать как полное слияние с кем-либо или чем-либо. Например, в таком состоянии подросток способен всем своим существом проникаться такими абстрактными идеями, как красота или природа, быть полностью захваченным политическими, религиозными или философскими идеалами. Внезапные переходы от ненависти к любви, от радости к унынию, неуравновешенности мыслей и чувств, – также являются типичной формой юношеской регрессии.

Блос также упоминает о состоянии юноши, которое автор называет «эмоциональным и объективным голодом». В юности иногда возникает переживание одиночества и утраты, во многом напоминающее скорбь взрослого, который потерял близкого человека. «Эмоциональный и объективный голод» утоляется до некоторой степени в компании сверстников, где подросток приобретает определенный эмоциональный опыт, необходимый для индивидуального развития, а также «постигает такие стороны человеческого общения, как эмпатия, поощрение, ролевое поведение, разделение группового чувства вины и тревоги, включенность» [3].

Таким образом, с позиций психоанализа юность интерпретируется как период исключительной ранимости личности, обусловленной пробуждением сил, имеющих инстинктивную природу. Непоследовательность поведения и плохая адаптивность объясняются внутренними конфликтами, связанными с необходимостью разорвать сложившиеся в детстве эмоциональные связи, чтобы выстроить систему новых, взрослых эмоциональных отношений уже за пределами семьи. В связи с этим определяется существование переходного периода размытого Я и поиска идентичности.

Социально-психологический подход

Для данного подхода главными понятиями в анализе юности являются социализация и роль. Эти понятия приобретают ведущее значение в юности в следствии возросших когнитивных возможностей подростка, увеличение диапазона ролевого выбора и расширения его окружения. Важные особенности юношеского развития определяются процессом смены ролей. Ю.И. Фролов отмечает, что укрепление независимости подростка от привычных авторитетов, постепенное перемещение центра его общения в компанию сверстников, возрастание значимости мнений и оценок других людей приводят к ролевым сдвигам, часто непоследовательным, обусловленным как культурными, так и социальными факторами [3].

Таким образом, изменение образа жизни (например, переход из школы в высшее учебное заведение и др.) связано с включением молодого человека в новую систему

взаимоотношений, с переменной ожиданий, появлением определенных надежд на будущее. Все это приводит к глубокому переосмыслению Я – концепции.

Путь юношеского развития – путь социализации и освоения новых социальных ролей, нередко сопряженный с неуверенностью, конфликтами и другими трудностями ролевого выбора. Подросток, перед которым встала задача смены ролей, неизбежно встречается с ролевыми конфликтами, то есть с ситуациями, в которых сталкиваются свойственные разным ролям взаимоисключающие ожидания. Например, девушка чувствует себя обязанной провести вечер дома со своей матерью и в то же время стремится на свидание с другом, к которому она также питает нежные чувства. На протяжении юношеского развития подросток испытывает на себе действие последовательных или непоследовательных ожиданий значимых других, относящихся к его ролевому поведению.

Итак, в противоположность психоаналитическому подходу социальная психология видит причину стресса и внутреннего напряжения, характерного для юношества, не во внутренней эмоциональной нестабильности, а в противоречивости тех воздействий, которые общество оказывает на молодого человека.

Подход Э. Эриксона

Согласно Э. Эриксону, биологическое созревание и биологические побуждения взаимодействуют с социальными ролями, ожиданиями и требованиями на всем протяжении жизни человека. Такое взаимодействие на каждой стадии развития приводит к возникновению кризиса. Особое значение отводится формированию идентичности. В ранней юности главной альтернативой становится формирование идентичности в противовес ролевой неопределенности личностного Я. Нередко возникает негативная идентичность, основанная на бунте и отрицании.

Для автора физические качества подростка выступают как важнейшая предпосылка формирования его идентичности и Я – концепции в целом. Эриксон рассматривает развитие личности как процесс, в котором взаимодействуют биологические, психологические и социальные факторы жизни индивида. Для установления между ними гармонических отношений представители каждого пола должны использовать свое тело соответственно его биологической функции. Для женщин немаловажным фактором оценки своего тела становится физическая привлекательность, проявляющаяся в межличностных отношениях, которая служит положительным подкреплением чувства своего Я как принимающего, привлекающего начала.

В то же время для мужчин биологически оправданной функцией тела является активное действие, идет ли речь о взаимоотношении с женщиной или о преобразовании окружающего мира. Для мужчин тело – это инструмент активного вмешательства в окружающую действительность.

В силу этих различий в восприятии женской и мужской роли позитивная Я – концепция складывается у юношей в той мере, в какой они чувствуют свою самостоятельность и компетентность, а у девушек – в той мере, в какой они ощущают в себе способность к проявлению тепла и душевности. Основой Я – концепции у женщин становятся межличностные отношения, в которых в полной мере может

проявляться их физическая привлекательность; у мужчин, наоборот, Я – концепция развивается на основе собственной индивидуальности. Исследование Лернера, Орлоса и Кнаппа было направлено на установление связи между оценкой своего тела и Я – концепцией на пороге зрелого юношеского возраста. Результаты данного исследования показали, что у девушек Я – концепция сильнее коррелирует с оценкой привлекательности своего тела, чем с оценкой его эффективности. А у юношей, наоборот, ведущим критерием самооценки является эффективность тела.

Главной задачей, которая встает перед старшеклассниками в юности, является формирование чувства идентичности. Подросток должен ответить на вопросы: «Кто я?» и «Каков мой дальнейший путь?». В поисках личной идентичности человек решает, какие действия являются для него важными, и вырабатывает определенные нормы для оценки своего поведения и поведения других людей.

Идентичность нельзя рассматривать в применении лишь к отдельно взятому человеку; она получает осмысление только в социальном контексте, в системе отношений индивида с другими людьми, и в первую очередь с членами его семьи. То есть идентичность имеет как личностные, так и социальные аспекты, которые теснейшим образом взаимосвязаны. Необходимо различать, с одной стороны, те роли, которые принимает на себя индивид, взаимодействуя с другими людьми, а с другой – то, каким он считает себя на самом деле и что иногда называют подлинным Я или идентичностью личности. Важность личностного и социального аспектов идентичности и процесса их постоянного взаимодействия находит отчетливое отражение в определении идентичности, данном Э. Эриксоном. Автор отмечает, что сознательное ощущение наличия личной идентичности основывается на двух наблюдениях, существующих одновременно. Это, во-первых, непосредственное восприятие индивидом своей длящейся самотождественности, а во-вторых, восприятие того факта, что другие люди также видят эту длящуюся самотождественность.

Согласно Э. Эриксону, для достижения чувства идентичности подросток должен научиться быть в высшей степени самим собой в тех случаях, когда он больше всего значим для других, а именно для тех, кто является подлинно значимым для него. В юности человек стремится к переоценке самого себя в отношениях с близкими людьми и с обществом в целом – в физическом, социальном и эмоциональном планах. Он трудится, чтобы обнаружить различные грани своей Я – концепции и стать, наконец, самим собой.

Главной опасностью, которой, по мнению автора, должен избежать в этот период молодой человек, является размывание чувства своего Я. Юношу одолевают сомнения в возможности направить свою жизнь в какое-то определенное русло. Э. Эриксон указывает четыре основные линии развития неадекватной идентичности.

1. Уход от близких взаимоотношений. Подросток может избегать тесных межличностных контактов, боясь утратить в них собственную идентичность.
2. Размывание времени. Подросток не способен строить планы на будущее. Такого рода проблемы связаны с боязнью изменений и взросления.
3. Размывание способности к продуктивной работе. В этом случае молодой человек сталкивается с невозможностью эффективно использовать свои внутренние ресурсы в какой-либо работе или в учебе.

4. Негативная идентичность. Молодой человек стремится найти идентичность, прямо противоположную той, которой отдают предпочтение его родители и другие взрослые. Потеря чувства идентичности часто выражается в презрительном и враждебном непринятии той роли, которая считается нормальной в семье или в ближайшем окружении старшеклассника. Важнейшим механизмом формирования идентичности являются, по Э. Эриксону, последовательные идентификации ребенка со взрослыми. Это составляет необходимую предпосылку развития. Наличие идентичности предполагает устойчивость самовосприятия индивида и его уверенность в том, что другие люди воспринимают его таким, какой он есть.

Э. Эриксон отмечает, что эмоциональная неуравновешенность для юношеского периода может считаться нормой. В стрессовых ситуациях подростки нередко возвращаются к надежной роли ребенка, зависимого от родителей, но в то же время им бывает стыдно за ту же зависимость. Множество различных факторов подталкивает старшеклассника к завоеванию независимости. Стремясь утвердить свою независимость, подросток становится дерзким, неуступчивым, ведет себя с родителями вызывающе, доводит их до такого состояния, что они почти готовы выгнать его из дома.

Родителям и учителям необходимо уметь предоставить старшекласснику независимость, и в то же время, не терять реального контроля над его поведением. К концу юношеского периода юноша сможет сам о себе позаботиться, у него уже есть система ценностей, его поведение становится менее импульсивным, более последовательным; он полностью осознал и принял свой новый физический облик, свою половую роль и чувствует, что другие люди тоже относятся к нему как к взрослому. К этому времени подросток приобрел довольно устойчивые личностные качества, которые уже не могут меняться скачкообразно.

Особенности «поиска себя» в период ранней юности (по И.С. Кону)

И.С. Кон отмечает, что главным психологическим приобретением ранней юности является открытие своего внутреннего мира. Погружаясь в себя, в свои переживания, старшеклассник открывает мир новых эмоций, красоту природы, звуки музыки. Открытие внутреннего мира – радостное и волнующее событие, но оно вызывает и много тревожных, драматических переживаний. «Внутреннее Я» может не совпадать с «внешним» поведением, актуализируя проблему самоконтроля. Собственное «Я» нередко переживается как смутное беспокойство или ощущение внутренней пустоты, которую чем-то необходимо заполнить. Отсюда рост потребности в общении и одновременно повышение его избирательности [4].

Нередко у старшеклассника может возникнуть страх показаться смешным, «потерять себя» в общении, появляется застенчивость. Тема времени также приобретает напряженный характер, так как время переживается как нечто живое, конкретное; главным измерением времени становится будущее. «Расплывчатость представлений о времени сказывается и на самосознании. Страстная жажда нового опыта может перемежаться со страхом перед жизнью».

И.С. Кон затрагивает проблему, с которой сталкивает юношу идея необратимости времени – тему смерти. В самосознании этого возраста эта тема звучит по – разному. «У одних это простое возрождение иррациональных, безотчетных детских страхов. У других – новая интеллектуальная проблема, связанная с идеей времени, которое кажется одновременно циклическим и необратимым» [4].

И.С. Кон отмечает, что «поиск себя» – синоним социального и нравственного самоопределения, ядром которого является выбор сферы трудовой деятельности, профессии». Профессиональное самоопределение начинается уже в детской игре; игру сменяет подростковая фантазия, когда подросток видит себя в мечтах представителем той или иной профессии; затем наступает период выбора профессии. Вопросы, кем быть (профессиональное самоопределение) и каким быть (моральное самоопределение) на подростковом этапе развития не различаются. Старшеклассники называют жизненными планами расплывчатые ориентиры и мечты, которые никак не соотносятся с их практической деятельностью. Часто подростки предвосхищают свое будущее, не задумываясь о средствах его достижения. Такая неконкретность жизненных ориентации отражается и в представлениях о себе.

Таким образом, юношеский возраст можно рассматривать как эпоху скачка, «второго рождения», возникновения нового качества, и в первую очередь открытия собственного «Я» [5].

Методы исследования

Данное исследование проведено в гимназии № 2 г. Витебска. Исследуемыми являлись ученики 9-х и 11-х классов в количестве 80 человек. Для исследования был выбран период ранней юности, поскольку Я – концепция старшеклассника претерпевает определенные изменения, связанные с психосексуальным развитием, эмоциональной неуравновешенностью, ролевыми конфликтами.

Исследование осуществлялось в несколько этапов:

- подготовительный этап;
- этап проведения исследования;
- этап обработки и анализа данных;
- формулировка выводов.

Для исследования особенностей Я – концепции подростков были использованы следующие методы сбора данных:

1. Шкала самосознания (Allan Fenigstein, Michael F. Scheier, Arnold H. Buss; адаптация В.А. Янчук, С.Л. Богомаз);
2. Шкала самосовершенствования (David Burns; адаптация В.А. Янчук, С.Л. Богомаз);
3. Шкала самоконтроля (Michael Rosenbaum; адаптация В.А. Янчук, С.Л. Богомаз);
4. Тест «Управление впечатлениями» (Snyder; адаптация В.А. Янчук, С.Л. Богомаз);
5. Тест «Я – реальное – Я – идеальное» (Stepherson, Rodgers; адаптация В.А. Янчук, С.Л. Богомаз).

Поскольку знания о себе являются одной из составляющих Я – концепции, в исследовании была использована шкала самосознания (Allan Fenigstein, Michael

F. Scheier, Arnold H. Buss). Данная шкала позволяет измерить степень осознания человеком себя. Авторы выделяют следующие виды самосознания:

1. Личное самосознание – то есть внимание человека к своим собственным мыслям, чувствам;
2. Открытое самосознание (общественное) – внимание человека к впечатлениям, которые складываются о нем у окружающих его людей;
3. Социальное беспокойство – дискомфорт в присутствии других людей.

Авторы отмечают, что высокий уровень личного самосознания возможно будет затруднением в «постоянном экзамене для себя». Однако, для человека, который собирается стать психотерапевтом или поэтом – высокий уровень самосознания будет положительным качеством для данных профессий.

Ценность открытого (общественного) самосознания также относительна. Слишком сильная заинтересованность в том, какое впечатление складывается о человеке у других людей, может отвлекать его от личных целей, а иногда даже делает его лицемерным. Однако, для актера, адвоката, юриста, политика и товароведа – открытое самосознание необходимо.

Высокий уровень социального беспокойства, независимо от того, кем человек хочет стать приносит ему вред.

Таким образом, измерив личное самосознание, открытое (общественное) самосознание и социальное беспокойство можно получить картину представлений старшеклассников о себе.

Второй составляющей Я – концепции являются надежды человека на себя, поэтому в исследовании была использована шкала самосовершенствования (Burgin). Автор подчеркивает роль совершенствования человеком себя. Человеку нравится в себе далеко не все, и он пытается изменить в себе так называемые негативные Я – ярлыки.

Необходимо отметить, что Я – концепция отличается наибольшей устойчивостью, если человек использует некоторый самоконтроль (вовремя приходит на работу, контролирует свои эмоции, умеет вывести себя из состояния беспокойства и т.д.). Некоторым это удается, другие – менее опытные в использовании самоконтроля.

Для определения контролирования человеком себя в исследовании была использована шкала самоконтроля (Michael Rosenbaum). Для тех, у кого результат ниже среднего, автор предлагает использовать следующую технику: «Напишите 2-3 области, в которых вы успешно применяете самоконтроль (например, экономия денег; приход на работу и в класс вовремя). Затем опишите, какие техники вы при этом используете (например, вы подбадриваете себя мысленно; или представляете наказание за невыполненное поручение и т.д.). Таким образом, техники, с помощью которых вы уже имели успех в самоконтроле, можно использовать в других областях...».

Тема самоконтроля тесно связана с умением управлять впечатлениями. Управление впечатлениями можно считать универсальной стороной поведения человека.

В исследовании была использована шкала, позволяющая измерить, насколько человек умеет использовать управление впечатлениями (Snyder). Тех, кто набрал высокий балл по данной шкале, автор называет «высокими Я – мониторами», то есть это люди, которые могут регулировать свое поведение. Люди, набравшие низкий балл ве-

роятно говорят и делают, что хотят, не очень заботясь о том, какое впечатление о них сложится у окружающих.

И, наконец, для определения самооценки – третьей составляющей Я – концепции в исследовании был использован так называемый тест «Q – sort», разработанный К. Роджерсом и его коллегами.

Данный тест измеряет различие между реальным Я (то есть, каким человек видит себя на данный момент) и идеальным Я (то есть, каким бы человек хотел видеть себя). Автор предлагает рассмотреть и заполнить 50 утверждений о человеке, после чего определяется степень разности между Я – реальным и Я – идеальным. Если разность большая, например «4» – человек очевидно не удовлетворен собой в данном утверждении. Соответственно, если разность равна «0» – человек вполне удовлетворен собой. Роджерс советует запомнить те утверждения, в которых разность между Я – реальное и Я – идеальным равна «4». Возможно, это те области, в которых человек очень несчастлив, и ему необходимо над собой работать.

Кроме того, в данном исследовании были использованы как методы первичной обработки данных, так и методы вторичной обработки.

Таким образом, для исследования особенностей Я – концепции подростков, необходимо использовать методы, позволяющие рассмотреть все составляющие Я – концепции:

- знания, представления подростков о себе;
- надежды на себя;
- самооценку старшеклассников [6, 7].

Результаты исследования особенностей Я – концепции старшеклассников и их анализ

С помощью статистического пакета SPSS 8.0 были вычислены коэффициенты корреляции Пирсона и проведена проверка их значимости. Результаты вычисления приведены в таблице Correlations.

Коэффициент корреляции характеризует степень линейной связи между двумя шкалами. Из таблицы видно, что коэффициент корреляции между шкалой открытого (общественного) самосознания и шкалой личного самосознания равен 0,524, что свидетельствует о наличии прямой связи, то есть увеличение значения открытого самосознания приводит к увеличению личного самосознания. Величина значимости, равная нулю, показывает, что статистическая гипотеза о равенстве нулю коэффициента корреляции отвергается, то есть связь между личным и открытым самосознанием действительно существует, как при уровне значимости 0,05.

Коэффициент корреляции между шкалой социального беспокойства и шкалой личного самосознания равен 0,351, что свидетельствует о наличии слабой линейной связи. Величина значимости, равная 0,02 (меньше 0,05), показывает, что необходимо отвергнуть статистическую гипотезу о равенстве нулю коэффициента корреляции на уровне значимости 0,05, то есть связь между социальным беспокойством и личным самосознанием действительно существует.

Таблица 1

Correlations

	SPRI- VATE	SPUBU C	SO- CANX	SSUM	3	1	MONI TOR	REALID EA
SPRIVATE Pearson Cor- relation Sig. (2-tailed) N								
SPUBUC Pearson Cor- relation Sig. (2-tailed) N	0,524** 0,000 79,000							
SOCANX Pearson Cor- relation Sig. (2-tailed) N	0,351** 0,002 79	0,328** 0,003 79						
SSUM Pear- son Correla- tion Sig. (2-tailed) N	0,822** 0,000 79	0,745** 0,000 79	0,518 0,000 79					
3 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,214 0,058 79	0,220 0,052 79	0,050 0,662 79	0,299 0,042 79				
1 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-0,003 0,977 79	-0,066 0,566 79	0,104 0,364 79	0,014 0,901 79	0,15 2 0,18 2 79			
MONITOR Pearson Cor- relation Sig. (2-tailed) N	0,033 0,773 79	0,027 0,817 79	0,136 0,232 79	0,110 0,335 79	- 0,13 0 0,25 2 79	0,03 8 0,74 0 79		
REALIDEA Pearson Cor- relation Sig. (2-tailed) N	-0,157 0,167 79	-0,050 0,661 79	0,016 0,886 79	-0,136 0,231 79	- 0,21 5 0,05 7 79	0,16 9 136, 000 79	-0,017 0,879 79	

Коэффициент корреляции между шкалой самосознания, т.е. представлений о себе в целом, и шкалой личного самосознания, т.е. внимания человека к своим собственным мыслям, чувствам, равен 0,822, что свидетельствует о наличии прямой связи, т.е. увеличение развития самосознания человека в целом приводит к увеличению уровня личного самосознания. Величина значимости, равная нулю, показывает, что статистическая гипотеза о равенстве нулю коэффициента корреляции отвергается, т.е. связь между общей шкалой самосознания и шкалой личного самосознания действительно существует.

Коэффициент корреляции между шкалой самосознания и шкалой открытого (общественного) самосознания равен 0,745, что также свидетельствует о наличии прямой связи. Связь между общей шкалой самосознания и шкалой открытого (общественного) самосознания также действительно существует.

Такая же взаимосвязь наблюдается и между шкалой самосознания и шкалой социального беспокойства, где коэффициент корреляции равен 0,518, величина значимости равна нулю.

Коэффициент корреляции между шкалой самоконтроля и шкалой самосовершенствования равен 0,152, что свидетельствует об очень слабой линейной связи. Величина значимости, равная 0,182 (больше 0,05) показывает, что необходимо принять статистическую гипотезу о равенстве нулю коэффициента корреляции на уровне значимости 0,05, т.е. связь между шкалой самоконтроля и шкалой самосовершенствования отсутствует. Такое же отсутствие взаимосвязи наблюдается между шкалой самоконтроля и шкалой самосознания, где коэффициент корреляции равен 0,014, величина значимости равна 0,901.

Коэффициент корреляции между «Я – реальное, Я – идеальное» и личным самосознанием равен -0,157, что свидетельствует о наличии слабой обратной связи. Коэффициент корреляции между «Я – реальное, Я – идеальное» и общим уровнем самосознания равен -0,136, что также свидетельствует о наличии слабой обратной связи, т.е. завышенная самооценка приводит к уменьшению уровня самосознания. Коэффициент между «Я – реальным, Я – идеальным» и самосовершенствованием равен -0,215, что свидетельствует о наличии слабой обратной связи, т.е. завышенный уровень самооценки приводит к уменьшению уровня самосовершенствования. При наличии адекватной самооценки возможно успешное развитие Я – концепции в целом, т.е. развитие самосознания и самосовершенствования. Завышенная самооценка приводит к понижению уровня самосознания и самосовершенствования.

Нами был также применен метод кластерного анализа. Этот метод позволил разбить изучаемую совокупность объектов на группы «схожих» объектов, называемых кластерами. Большинство методов кластеризации (иерархической группировки) являются аггломеративными (объединительными) – они начинаются с создания элементарных кластеров, каждый из которых состоит ровно из одного исходного наблюдения (одной точки), а на каждом последующем шаге происходит объединение 2-х наиболее близких кластеров в один.

С помощью аггломеративного метода кластеризации была осуществлена разбивка исследуемых старшеклассников на 2 группы. Результаты работы данного алго-

ритма приведены в таблице (табл. 2), которая иллюстрирует процесс кластеризации (Agglomeration Schedule).

Величина коэффициента близости между кластерами в итоге работы алгоритма равна 10,761, что свидетельствует о хорошем разделении на два кластера. При этом получено, что центром первого кластера является наблюдение с номером 1, а центром 2-го кластера – наблюдение с номером 3.

С помощью Хи-квадрат критерия была проведена проверка статистических гипотез о влиянии уровня самосознания, самосовершенствования и самооценки на развитие Я – концепции в целом. Результаты приведены в таблице Chi – Square Test (табл. 3).

Из таблицы видно, что величина наблюдаемой статистики Хи – квадрат критерия для личного самосознания равна 0,242 (больше 0,05), что свидетельствует о том что необходимо принять гипотезу о незначительном влиянии уровня личного самосознания на развитие Я – концепции в целом на уровне значимости 0,05.

Величина наблюдаемой статистики Хи – квадрат критерия для открытого (общественного) самосознания равна 0,481. Величина значимости в этом случае равна 0,786 (больше 0,05), что также свидетельствует о незначительном влиянии уровня открытого (общественного) самосознания на развитие Я – концепции на уровне значимости 0,05. Величина наблюдаемой статистики Хи – квадрат критерия для самосовершенствования и самоконтроля, также свидетельствует о незначительном влиянии на развитие Я – концепции. Следует отметить, что для более детального уточнения степени влияния необходимо осуществить деление на большее количество уровней.

Для социального беспокойства величина наблюдаемой статистики Хи – квадрат критерия равна 16,127. При этом, величина значимости равна нулю (меньше 0,05), что свидетельствует о том, что необходимо принять гипотезу о влиянии уровня социального беспокойства на развитие Я – концепции на уровне значимости 0,05.

Величина наблюдаемой статистики Хи – квадрат критерия для управления впечатлениями равна 19,544; величина значимости в этом случае равна нулю, это говорит о влиянии уровня самомониторинга на развитие Я – концепции на уровне значимости 0,05.

Величина наблюдаемой статистики Хи – квадрат критерия для «Я – реальное, Я – идеальное» равна 69,671. Величина значимости в этом случае равна нулю (меньше 0,05), что свидетельствует о том, что необходимо принять гипотезу о влиянии уровня самооценки на развитие Я – концепции в целом на уровне значимости 0,05.

Таким образом, только при наличии адекватной самооценки успешно развиваются две другие составляющие Я – концепции, то есть самосознание и самосовершенствование. Завышенная самооценка приводит к понижению уровня самосознания и самосовершенствования.

Такую же взаимосвязь коэффициент корреляции показал между шкалой социального беспокойства и шкалой открытого (общественного) самосознания (коэффициент корреляции равен 0,328, величина значимости 0,003).

Таблица 2

Agglomeration schedule

Stage	Cluster Combined		Coefficients	Stage Cluster First Appears		Next Stage
	Cluster 1	Cluster 2		Cluster 1	Cluster 2	
1	33	79	0	0	0	45
2	37	75	0	0	0	8
3	6	74	0	0	0	16
4	62	71	0	0	0	28
5	20	41	0	0	0	13
6	17	78	1	0	0	23
7	67	77	1	0	0	20
8	37	73	1	2	0	46
9	60	72	1	0	0	19
10	53	68	1	0	0	21
11	51	63	1	0	0	39
12	14	49	1	0	0	22
13	20	46	1	5	0	18
14	5	44	1	0	0	24
15	31	35	1	0	0	43
16	6	13	1	3	0	38
17	8	11	1	0	0	56
18	9	20	1,333	0	13	35
19	60	69	1,5	9	0	39
20	34	67	1,5	0	7	41
21	19	53	1,5	0	10	42
22	14	23	1,5	12	0	42
23	2	17	1,5	0	6	38
24	3	5	1,5	0	14	40
25	40	70	2	0	0	61
26	42	65	2	0	0	50
27	29	64	2	0	0	67
28	25	62	2	0	4	49
29	39	61	2	0	0	51
30	30	59	2	0	0	60
31	52	58	2	0	0	58
32	56	57	2	0	0	47
33	12	47	2	0	0	37
34	24	27	2	0	0	51
35	9	21	2	18	0	50
36	16	18	2	0	0	48

37	4	12	2	0	33	67
38	2	6	2	23	16	44
39	51	60	2,167	11	19	60
40	3	66	2,333	24	0	45
41	34	48	2,333	20	0	53
42	14	19	2,333	22	21	63
43	31	38	2,5	15	0	57
44	2	43	2,667	38	0	57
45	3	33	2,75	40	1	53
46	37	76	3	8	0	69
47	15	56	3	0	32	58
48	16	54	3	36	0	55
49	25	45	3	28	0	54
50	9	42	3	35	26	62
51	24	39	3	34	29	71
52	32	36	3,000	0	0	63
53	3	34	3,083	45	41	61
54	25	26	3,25	49	0	65
55	16	50	3,333	48	0	64
56	1	8	3,5	0	17	75
57	2	31	3,524	44	43	64
58	15	52	3,667	47	31	68
59	10	55	4,000	0	0	75
60	30	51	4	30	39	70
61	3	40	4,1	53	25	65
62	7	9	4,143	0	50	66
63	14	32	4,167	42	52	68
64	2	16	4,200	57	55	70
65	3	25	4,467	61	54	66
66	3	7	4,507	65	62	72
67	4	29	4,667	37	27	72
68	14	15	4,8	63	58	73
69	22	37	5,250	0	46	71
70	2	30	5,633	64	60	73
71	22	24	6,2	69	51	74
72	3	4	6,336	66	67	76
73	2	14	6,56	70	68	74
74	2	22	7,52	73	71	77
75	1	10	7,667	56	59	77
76	3	28	8,533	72	0	78
77	1	2	8,535	75	74	78
78	1	3	10,761	77	76	0

Таблица 3

Chi-Square Test Frequencies

SPRIVATE

	Observed N	Expected	Residual
1	21	26,3	-5,3
2	33	26,3	6,7
3	25	26,3	-1,3
Total	79		

SPUBLIC

	Observed N	Expected	Residual
1	24	26,3	-2,3
2	26	26,3	-0,3
3	29	26,3	2,7
Total	79		

SOCANX

	Observed N	Expected	Residual
1	20	26,3	-6,3
2	43	26,3	16,7
3	16	26,3	-10,3
Total	79		

SSUM

	Observed N	Expected	Residual
1	20	26,3	-6,3
2	30	26,3	3,7
3	29	26,3	2,7
Total	79		

3

	Observed N	Expected	Residual
1	23	26,3	-3,3
2	32	26,3	5,7
3	24	26,3	-2,3
Total	79		

1

	Observed N	Expected	Residual
1	21	26,3	-5,3
2	34	26,3	7,7
3	24	26,3	-2,3
Total	79		

MONITOR

	Observed N	Expected	Residual
1	11	26,3	-21,3
2	43	26,3	34,7
3	25	26,3	-13,3
Total	79		

REALIDEA

	Observed N	Expected	Residual
1	5	26,3	-21,3
2	61	26,3	34,7
3	13	26,3	-13,3
Total	79		

Test Statistics

	<i>SPRIVATE</i>	<i>SPUBLIC</i>	<i>SOCANX</i>	<i>SSUM</i>	3	1
Chi-Square	2,835	0,481	16,127	2,304	1,848	3,519
df	2	2	2	2	2	2
Asymp.Sig.	0,242	0,786	0	0,316	0,397	0,172

Test Statistics

	<i>MONITOR</i>	<i>REALIDEA</i>
Chi-Square	19,544	69,671
Df	2	2
Asymp.Sig.	0	0

Примечание: a. 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 26,3.

Выводы

Анализ различных психологических теорий Я – концепции человека еще раз подчеркивает важность и актуальность данной проблемы. Ряд авторов придают особое значение тому, как формируется Я – концепция, как она дифференцируется и усложняется, особенно в период ранней юности.

Данный возраст трактуется как переходный период от детства к взрослости. Изменения, происходящие в отношениях с родителями и сверстниками, в сфере когнитивных возможностей и в отношении к обществу в целом, способствуют процессу поиска самого себя. Изучение Я – концепции имеет важное значение для понимания поведения старшеклассников, причин их успехов и неудач. Необходимо понимать и помнить, что самооценка, отношение старшеклассников к себе во многом определяют его поведение и успеваемость. Взрослые часто неадекватно реагируют на поведение подростков, упрекая их в недостаточной самостоятельности, независимости, и в то же время, требуют от них послушания и конформности. Часто конфликты между взрослыми и детьми возникают именно в результате неспособности родителей проникнуть во внутренний мир ребенка. Признание изначальной ценности человека как личности способствует индивидуальному развитию. Если отношения в семье и с близким окружением способствовали формированию положительной Я – концепции старшеклассника, то в будущем он будет достаточно уверен в себе и сможет с уважением относиться к людям.

Наше исследование показало, что более старшие юноши и девушки (ученики 11-х классов) обладают наиболее устойчивой Я – концепцией. Самооценка в данной возрастной группе является адекватной у большинства старшеклассников. Процент низкой самооценки равен нулю. Это говорит о том, что старшеклассники способны более адекватно сопоставить «Я – реальное» и «Я – идеальное», они лучше осознают, контролируют себя и стремятся к самосовершенствованию. Таким образом, результаты исследования подтвердили, что с возрастом Я – концепция приобретает большую устойчивость.

В исследовании гипотеза о влиянии адекватной самооценки на успешное развитие «Я – концепции» в целом, также подтвердилась. Корреляционный анализ показал, что при завышенной самооценке уровень самосознания и самосовершенствования понижается. Следовательно, только при наличии адекватного уровня самооценки возможно развитие двух других составляющих Я – концепции, то есть уровня самосознания и самосовершенствования.

Л и т е р а т у р а

1. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание. М., 1986.
2. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 1997.
3. Фролов Ю.И. Психология подростка. Хрестоматия. М., 1997.
4. Кон И.С. Открытие Я. М., 1978.
5. Кон И.С. В поисках себя. М., 1984.
6. Богомаз С.Л. Самоанализ как условие профессионального самоопределения сельских старшеклассников. Витебск, 1997.
7. Шумилин Е.А. Психологические особенности личности старшеклассника / Под ред. Давыдова. М., 1979.



УДК 512.542

Метод Хартли для инъекторов

Н.Т. Воробьев, И.В. Дудкин

Настоящая работа посвящена применению локального метода Хартли к решению задачи описания строения инъекторов конечных разрешимых групп.

Напомним, что если \mathfrak{F} – класс Фиттинга, то подгруппу \mathfrak{B} группы G называют ее \mathfrak{F} -инъектором, если $V \cap N$ является максимальной из подгрупп группы G , принадлежащих \mathfrak{F} (\mathfrak{F} -максимальной подгруппой группы G) для любой нормальной подгруппы N из G .

В § 1 мы решаем задачу Хартли [1] построения инъекторов групп посредством радикалов. В частности, установлено, что для класса Хартли \mathfrak{H} [1], \mathfrak{H} -инъекторы группы G это, в точности, все те \mathfrak{H} -максимальные подгруппы группы G , которые содержат ее \mathfrak{H} -радикал. Находится также способ построения инъекторов групп посредством нильпотентных инъекторов их некоторых факторгрупп.

§ 2 посвящен описанию строения инъекторов групп посредством подгрупп Холла. При этом выделяется обширное семейство локальных классов Фиттинга, для которых инъекторы группы факторизуются в виде ее некоторой подгруппы Холла и произведения радикалов для всех непустых значений функции Хартли.

В § 3 результаты, полученные в предыдущих параграфах, применяются для построения примеров инъекторов.

§ 1. Задача Хартли описания инъекторов

В теории конечных разрешимых групп хорошо известен результат Фишера [2] о том, что нильпотентные инъекторы (\mathfrak{N} -инъекторы) группы G , это в точности максимальные нильпотентные подгруппы группы G , содержащие радикал Фиттинга $F(G)$.

Пусть $\Sigma = \{\pi_i : i \in I\}$ – семейство попарно-различных подмножеств π_i множества \mathcal{P} такое, что $\mathcal{P} = \bigcup_{i \in I} \pi_i$. Функцию $h: \Sigma \rightarrow \{\text{непустые классы Фиттинга}\}$ будем называть функцией Хартли или H -функцией. Пусть

$$LH(h) = \bigcap_{i \in I} h(\pi_i) \mathfrak{S}_{\pi_i} \mathfrak{S}_{\pi_i}.$$

Класс Фиттинга \mathfrak{H} мы назовем классом Хартли, если $\mathfrak{H} = LH(h)$ для некоторой H -функции h . В этом случае мы будем говорить, что \mathfrak{H} определяется локально H -функцией h .

Задачу описания \mathfrak{H} -инъекторов впервые рассмотрел Хартли [1]. Развивая указанный выше результат Фишера [2], для случая $\mathfrak{H} = \mathfrak{XN}$, он установил (см. 4.1.1 [1]), что \mathfrak{H} -инъекторами группы G являются в точности все те ее подгруппы V , для которых подгруппы V , для которых подгруппы V/G_x нильпотентные инъекторы группы G/G_x .

В настоящем разделе мы описываем \mathfrak{H} -инъекторы групп в общем случае. Для этой цели вначале изучим свойства H -функций, определяющих локально классы Хартли.

Пусть класс Хартли \mathfrak{H} определяется локально H -функцией h . Функцию h назовем приведенной, если $h(\pi_i) \subseteq \mathfrak{H}$ для всех $i \in I$.

Лемма 1.1. *Каждый класс Хартли определяется локально приведенной H -функцией.*

Доказательство леммы осуществляется непосредственной проверкой.

Лемма 1.2. *Каждый класс Хартли определяется локально такой приведенной H -функцией h , что $h(\pi_i) \subseteq h(\pi_j) S_{\pi'_j}$ для всех $i \neq j$ из множества I .*

Доказательство. Пусть \mathfrak{H} – класс Хартли. По лемме 1.1 $\mathfrak{H} = LH(h_i)$ для некоторой приведенной H -функции h_i . Следуя Хартли [1], построим теперь групповую функцию ψ такую, что

$$\psi(\pi_i) = \{G : G \cong H^{\mathfrak{S}_{\pi'_i}} (H \in h_i(\pi_i))\}$$

для всех $i \in I$.

Пусть X группа из класса $\psi(\pi_i)$ ($i \in I$). Тогда $X \cong Y^{\mathfrak{S}_{\pi'_i}}$ для некоторой группы $Y \in h_i(\pi_i)$. Следовательно, $Y^{\mathfrak{S}_{\pi'_i}} \in h_i(\pi_i)$ и поэтому $X \in h_i(\pi_i)$. Таким образом, $\psi \leq h_i$. Отсюда следует, что

$$\psi(\pi_i) \mathfrak{S}_{\pi'_i} \subseteq h_i(\pi_i) \mathfrak{S}_{\pi'_i}.$$

Если же $Y_i \in h_i(\pi_i) \mathfrak{S}_{\pi'_i}$ ($i \in I$), то $Y_i / (Y_i)_1 h_1(\pi_i) \in \mathfrak{S}_{\pi'_i}$ и поэтому, ввиду равенства $\left(Y_i^{\mathfrak{S}_{\pi'_i}} \right)^{\mathfrak{S}_{\pi'_i}} = Y_i^{\mathfrak{S}_{\pi'_i}}$, следует, что $Y_i^{\mathfrak{S}_{\pi'_i}} \in \psi(\pi_i)$. Значит, $Y_i \in \psi(\pi_i) \mathfrak{S}_{\pi'_i}$. Итак, мы установили справедливость для всех $i \in I$ равенства

$$\psi(\pi_i) \mathfrak{S}_{\pi'_i} = h_i(\pi_i) \mathfrak{S}_{\pi'_i}. \tag{1}$$

(Заметим, что здесь под $\psi(\pi_i) \mathfrak{S}_{\pi'_i}$ мы понимаем произведение классов групп в том смысле, что $\psi(\pi_i) \mathfrak{S}_{\pi'_i}$ состоит из всех тех групп G , в которых существуют такие нормальные подгруппы $K \in \psi(\pi_i)$, что $G/K \in \mathfrak{S}_{\pi'_i}$.

Построим теперь функцию h следующим образом: $h(\pi_i) = \text{Fit } \psi(\pi_i)$ для всех $i \in I$. Пусть

$$\mathfrak{M} = \bigcap_{i \in I} h(\pi_i) \mathfrak{S}_{\pi'_i} \mathfrak{S}_{\pi_i}.$$

Докажем, что $\mathfrak{M} = \mathfrak{H}$. Так как $\psi \leq h_i$, то $h \leq h_i$ и имеет место включение $h(\pi_i) \mathfrak{S}_{\pi'_i} \subseteq h_i(\pi_i) \mathfrak{S}_{\pi'_i}$ для всех $i \in I$. Но тогда из равенства (1) следует, что

$$\text{Fit}(h_i(\pi_i) \mathfrak{S}_{\pi'_i}) = h_i(\pi_i) \mathfrak{S}_{\pi'_i} = \text{Fit}(\psi(\pi_i) \mathfrak{S}_{\pi'_i}).$$

Значит,

$$h_i(\pi_i) \mathfrak{S}_{\pi'_i} = \text{Fit}(\psi(\pi_i) \mathfrak{S}_{\pi'_i}) \subseteq (\text{Fit}(\psi(\pi_i)) \mathfrak{S}_{\pi'_i}) = h(\pi_i) \mathfrak{S}_{\pi'_i}.$$

Итак, мы показали, что для всех $i \in I$ имеет место равенство:

$$h(\pi_i) \mathfrak{S}_{\pi'_i} = h_1(\pi_i) \mathfrak{S}_{\pi'_i}.$$

Следовательно, $\mathfrak{M} = \mathfrak{H}$ и h является Н-функцией, определяющей локально класс \mathfrak{H} . Так как $h \leq h_1$ и h_1 – приведенная Н-функция определяющая локально \mathfrak{H} , то и h – приведенная Н-функция.

Пусть теперь L – группа из класса $h_1(\pi_i)$ и π_j – любое подмножество множества $\mathbb{P} = \bigcup_{i \in I} \pi_i$, отличное от множества π_i ($i, j \in I$). Так как $\pi_i \cap \pi_j = \emptyset$, то $\mathfrak{S}_{\pi_j} \subseteq \mathfrak{S}_{\pi'_i}$ и по-

этому $L^{\mathfrak{S}_{\pi'_i}} \subseteq L^{\mathfrak{S}_{\pi'_j}}$. Но $L \in \mathfrak{H}$ и, значит, $L/L_{h_1(\pi_j)\mathfrak{S}_{\pi'_i}} \in \mathfrak{S}_{\pi_j}$. Следовательно,

$L^{\mathfrak{S}_{\pi_j}} \subseteq L_{h_1(\pi_j)\mathfrak{S}_{\pi'_i}}$. Значит $L^{\mathfrak{S}_{\pi_j}} \in h_1(\pi_j) \mathfrak{S}_{\pi'_j}$ и поэтому мы можем считать, что для

всех групп из класса $h_1(\pi_j)$ их $\mathfrak{S}_{\pi'_i}$ -корадикалы содержатся в классе $h_1(\pi_j) \mathfrak{S}_{\pi'_j}$. Тогда,

если R – некоторая группа из класса $\psi(\pi_i)$, то $R \cong V^{\mathfrak{S}_{\pi'_i}}$ для некоторой группы $V \in h_1(\pi_i)$ и поэтому $R \in h_1(\pi_j) \mathfrak{S}_{\pi'_j}$. Следовательно,

$$\psi(\pi_i) \subseteq h_1(\pi_j) \mathfrak{S}_{\pi'_j}.$$

Но тогда, ввиду определения оператора «Fit», имеем:

$$h(\pi_i) = \text{Fit } \psi(\pi_i) \subseteq \text{Fit}(h_1(\pi_j) \mathfrak{S}_{\pi'_j}) = h_1(\pi_j) \mathfrak{S}_{\pi'_j} = h(\pi_j) \mathfrak{S}_{\pi'_j}.$$

Лемма доказана.

Пусть в дальнейшем до конца параграфа \mathfrak{H} – класс Хартли, определяемый локально приведенной Н-функцией, h такой, что $h(\pi_i) \subseteq h(\pi_j) \mathfrak{S}_{\pi'_j}$ для всех $i \neq j$ из I (такая функция существует по лемме 1.2). Тогда подгруппу $G_h = \prod_{i \in I} G_{h(\pi_i)}$ назовем h -радикалом группы G .

Лемма 1.3. Если V такая подгруппа группы G , что

$$V/G_h \in \bigcap_{j \in I} \mathfrak{S}_{\pi'_j} \mathfrak{S}_{\pi_j}, \text{ то } V \in \mathfrak{H}.$$

Доказательство. Так как $G_h \trianglelefteq V$, то

$$G_{h(\pi_j)} = (G_h)_{h(\pi_j)} = G_h \cap V_{h(\pi_j)} \subseteq V_{h(\pi_j)} \text{ для всех } j \in I.$$

Покажем, что $G_h / (G_h)_{h(\pi_j)}$ является π'_j -группой. Пусть π_i – любое множество простых чисел из $\mathbb{P} = \bigcup_{i \in I} \pi_i$, отличное от множества π_j . Так как

$$G_{h(\pi_j)} G_{h(\pi_i)} / G_{h(\pi_j)} \cong G_{h(\pi_j)} / G_{h(\pi_i)} \cap G_{h(\pi_j)}, \text{ то}$$

$$G_{h(\pi_j)} G_{h(\pi_i)} / G_{h(\pi_j)} \cong G_{h(\pi_i)} / (G_{h(\pi_i)})_{h(\pi_j)}.$$

Но по лемме 1.2 $h(\pi_i) \subseteq h(\pi_j) \mathfrak{S}_{\pi'_j}$. Следовательно, $G_{h(\pi_i)} \in h(\pi_j) \mathfrak{S}_{\pi'_j}$ и поэтому $G_{h(\pi_i)} / (G_{h(\pi_i)})_{h(\pi_j) \mathfrak{S}_{\pi'_j}}$. Значит, для любых различных i и j из множества I группа

$$G_{h(\pi_i)} G_{h(\pi_j)} / G_{h(\pi_j)} \in \mathfrak{S}_{\pi'_j}.$$

Следовательно, $G_h / G_{h(\pi_j)} \in \mathfrak{S}_{\pi'_j}$. Но тогда, ввиду изоморфизмов,

$$V_{h(\pi_j)} G_h / V_{h(\pi_j)} \cong G_h / G_h \cap V_{h(\pi_j)} \cong G_h / G_{h(\pi_j)} / G_h \cap V_{h(\pi_j)} / G_{h(\pi_j)}$$

следует, что группа $V_{h(\pi_j)} G_h / V_{h(\pi_j)}$ является π'_j -группой.

Так как по условию $V / G_h \in \bigcap_{j \in I} \mathfrak{S}_{\pi'_j} \mathfrak{S}_{\pi_j}$, то, используя изоморфизм

$$V / V_{h(\pi_j)} G_h \cong V / G_h / V_{h(\pi_j)} G_h / G_h$$

получаем, что $V / V_{h(\pi_j)} G_h \in \mathfrak{S}_{\pi'_j} \mathfrak{S}_{\pi_j}$. Но тогда

$$V / V_{h(\pi_j)} / V_{h(\pi_j)} G_h / V_{h(\pi_j)} \in \mathfrak{S}_{\pi'_j} \mathfrak{S}_{\pi_j}.$$

Следовательно,

$$V / V_{h(\pi_j)} \in \mathfrak{S}_{\pi'_j} (\mathfrak{S}_{\pi'_j} \mathfrak{S}_{\pi_j}) = \mathfrak{S}_{\pi'_j} \mathfrak{S}_{\pi_j}$$

для всех $j \in I$. Значит,

$$V \in \bigcap_{j \in I} h(\pi_j) \mathfrak{S}_{\pi'_j} \mathfrak{S}_{\pi_j} = \mathfrak{H}$$

Лемма доказана.

Лемма 1.4. Если $\mathcal{D} = \bigcap_{i \in I} \mathfrak{S}_{\pi'_i} \mathfrak{S}_{\pi_i}$, то для любой группы G , справедливо равенство $G_{\mathfrak{D}} / G_h = (G / G_h)_{\mathcal{D}}$

Доказательство. Пусть $(G / G_h)_{\mathcal{D}} = L / G_h$. Докажем, что $L = G_{\mathfrak{D}}$. Так как $G_{\mathfrak{D}} \in \mathfrak{H}$ и $(G_{\mathfrak{D}})_{h(\pi_i)} = G_{h(\pi_i)}$ то $G_{\mathfrak{D}} / G_{h(\pi_i)} \in \mathfrak{S}_{\pi'_i} \mathfrak{S}_{\pi_i}$ для всех $i \in I$. Следовательно, $G_{\mathfrak{D}} / G_h \in \mathcal{D}$. Но тогда $G_{\mathfrak{D}} / G_h \subseteq L / G_h$ и $G_{\mathfrak{D}} \subseteq L$.

С другой стороны, из того, что $L / G_h \in \mathcal{D}$ по лемме 1.3. следует, что $L \in \mathfrak{H}$ и $L \subseteq G_{\mathfrak{D}}$.

Лемма доказана.

Лемма 1.5. Тогда и только тогда подгруппа V группы G , содержащая $G_{\mathfrak{D}}$ является \mathfrak{H} -подгруппой, когда $V / G_h \in \bigcap_{i \in I} \mathfrak{S}_{\pi'_i} \mathfrak{S}_{\pi_i}$.

Доказательство. Пусть $\mathcal{D} = \bigcap_{i \in I} \mathfrak{S}_{\pi'_i} \mathfrak{S}_{\pi_i}$. Тогда, если $V / G_h \in \mathcal{D}$, то $V \in \mathfrak{H}$ по лемме 1.3.

Докажем обратное. Пусть $V \in \mathfrak{H}$ и $V \supseteq G_{\mathfrak{D}}$. Следовательно,

$$V_{h(\pi_i)} \cap G_{\mathfrak{D}} = (G_{\mathfrak{D}})_{h(\pi_i)} = G_{h(\pi_i)}$$

для каждого $i \in I$, так как H -функция является приведенной. Отсюда, ввиду того, что $[V_{h(\pi_i)}, G_p] \subseteq G_{h(\pi_i)}$ следует, что $V_{h(\pi_i)} \subseteq C_G(G_p / G_{h(\pi_i)})$. Следуя Хартли (см. лемму 10 [1]) покажем, что в данном случае

$$C_G(G_p / G_{h(\pi_i)}) \subseteq G_p.$$

Предположим от противного, что $C = C_G(G_p / G_{h(\pi_i)})$ не является подгруппой G_p . Тогда в группе G найдется такая нормальная подгруппа $K \subseteq C$, что главный фактор $K/K \cap G_p$ является нетривиальным. Действительно, согласно предположению $C \cap G_p \neq K$ для некоторой нормальной подгруппы K . Но, очевидно, $C \cap G_p = K \cap G_p$ и поэтому

$$K / C \cap G_p = K / K \cap G_p \cong KG_p / G_p.$$

Итак, $K/K \cap G_p$ нетривиальная элементарная абелева p -группа. Но тогда из того, что $(K/K \cap G_p)^q = 1$ по лемме 1.2 из монографии Л.А. Шеметкова [3] следует, что $K^q(K \cap G_p) / K \cap G_p$ – единичная группа. Следовательно, $K^q \subseteq K \cap G_p$. Так как $K \subseteq C_G(G_p / G_{h(\pi_i)})$, то

$$K \subseteq C_G(K \cap G_p / G_{h(\pi_i)}).$$

Но тогда $[K^q, K] \subseteq [K \cap G_p, K] \subseteq G_{h(\pi_i)}$. И поэтому $K / G_{h(\pi_i)}$ – нильпотентная группа класса нильпотентности не более 2. Пусть $P / G_{h(\pi_i)}$ – неединичная нормальная силовская p -подгруппа группы $K / G_{h(\pi_i)}$. Так как силовская p -подгруппа покрывает главный p -фактор $K / K \cap G_p$, то $P(K \cap G_p) \cong K$. Следовательно, $PG_p = KG_p$. Поэтому для доказательства леммы, достаточно показать, что $P \in \mathfrak{H}$. Имеются следующие две возможности.

1. p – простое из множества $\pi_i, i \in I$.

В данном случае $P \in h(\pi_i) \mathfrak{S}_{\pi_i}$. Но, ввиду леммы 1.2 h – такая H -функция класса \mathfrak{H} , что для j из I отличных от i имеет место включение $h(\pi_i) \subseteq h(\pi_j) \mathfrak{S}_{\pi_j}$. Следовательно,

$$h(\pi_i) \mathfrak{S}_{\pi_i} \subseteq (h(\pi_j) \mathfrak{S}_{\pi_j}) \mathfrak{S}_{\pi_i}.$$

Кроме того, $\mathfrak{S}_{\pi_i} \subseteq \mathfrak{S}_{\pi_j}$. Значит, $P \in h(\pi_j) \mathfrak{S}_{\pi_j} \mathfrak{S}_{\pi_i}$ для всех $j \neq i$.

2. p – простое число из множества π_j .

Тогда $P \in h(\pi_i) \mathfrak{S}_{\pi_i}$ и, следовательно, $P \in h(\pi_i) \mathfrak{S}_{\pi_i} \mathfrak{S}_{\pi_j}$.

является π_j -замкнутой группой для всех $i \in I$. Следовательно, $V / G_h \in D$. Таким образом, из 1) и 2) следует, что $P \in \bigcap_{i \in I} h(\pi_i) \mathfrak{S}_{\pi_i} \mathfrak{S}_{\pi_j} = \mathfrak{H}$, и мы показали, что для всех $i \in I$ справедливо включение $C \subseteq G_p$. Следовательно, $V_{h(\pi_i)} \subseteq G_p$ и $V_{h(\pi_i)} = G_{h(\pi_i)}$ для всех $i \in I$. Но тогда из того, что $V \in \mathfrak{H}$ следует, что $V / V_{h(\pi_i)} = V / G_{h(\pi_i)}$

Лемма доказана.

Пусть \mathcal{F} – класс Фиттинга. Следующие свойства \mathcal{F} -инъекторов групп, вытекающие непосредственно из определения \mathcal{F} -инъектора, сформулируем в виде леммы.

Лемма 1.6. Для любой группы G справедливы следующие утверждения:

- 1) если V \mathcal{F} -инъектор G и $K \triangleleft G$, то $V \cap K$ \mathcal{F} -инъектор группы K ;
- 2) если V \mathcal{F} -инъектор G и $\alpha: G \rightarrow G\alpha$ изоморфизм, то V^α \mathcal{F} -инъектор группы G^α ;
- 3) если V \mathcal{F} -максимальная подгруппа G и $V \cap M$ \mathcal{F} -инъектор M для любой максимальной нормальной подгруппы M группы G , то V \mathcal{F} -инъектор G .

Следующая теорема дает решение задачи Хартли описания инъекторов групп.

Теорема 1.7. Для любой группы G и ее подгруппы V справедливы следующие утверждения:

- 1) V является \mathcal{F} -инъектором G тогда и только тогда, когда V/G_h является \mathcal{D} -инъектором группы G/G_h , где $\mathcal{D} = \bigcap_{i \in I} \mathcal{S}_{\pi_i}, \mathcal{S}_{\pi_i}$;

- 2) \mathcal{F} -инъекторы группы – это в точности все те подгруппы из G , которые содержат ее \mathcal{F} -радикал и \mathcal{F} -максимальны в G .

Доказательство. 1) Пусть V \mathcal{F} -инъектор группы G . Тогда, очевидно, $V \supseteq G_h$ и V \mathcal{F} -максимальная подгруппа группы G . Следовательно, по лемме 1.5 $V/G_h \in \mathcal{D}$. Учитывая \mathcal{F} -максимальность V в G и лемму 1.5, получаем, что V/G_h является \mathcal{D} -максимальной подгруппой группы G/G_h . Так как по лемме 1.4 $G_h/G_h = (G/G_h)_{\mathcal{D}}$ и $V \supseteq G_h$, то V/G_h \mathcal{D} -максимальная в G/G_h подгруппа, содержащая ее \mathcal{D} -радикал. Следовательно, по теореме Дарси (см. теорему 16 [4], а также монографию [5], с.629) V/G_h \mathcal{D} -инъектор группы G/G_h .

Обратное утверждение докажем индукцией по порядку группы G . Пусть G – контрпример минимального порядка. По теореме Гашюца-Фишера-Хартли [6] в группе G/G_h существует \mathcal{D} -инъектор V/G_h . Пусть M – любая максимальная нормальная подгруппа группы G .

Покажем вначале, что подгруппа $M_h = \prod_{i \in I} M_{h(\pi_i)}$ группы M совпадает с пересечением $G_h \cap M$. Для этого установим, что $G_h/G_{h(\pi_i)}$ является π_j -группой для всех $j \in I$. Так как по лемме 1.2 $h(\pi_i) \subseteq h(\pi_i) \mathcal{S}_{\pi_j}$ для всех различных i и j из множества I то, ввиду изоморфизма

$$G_{h(\pi_j)} G_{h(\pi_i)} / G_{h(\pi_j)} \cong G_{h(\pi_i)} / G_{h(\pi_i)} \cap G_{h(\pi_j)} = G_{h(\pi_i)} / (G_{h(\pi_i)})_{h(\pi_j)},$$

следует, что $G_{h(\pi_j)} G_{h(\pi_i)} / G_{h(\pi_j)}$ является π_j -группой. Но тогда, ввиду произвольности выбора множеств π_i и π_j , заключаем, что и $G_h/G_{h(\pi_j)}$ также является π_j -группой.

Так как

$$(G_h \cap M) G_{h(\pi_j)} / G_{h(\pi_j)} \cong G_h \cap M / G_h \cap M \cap G_{h(\pi_j)} = G_h \cap M / M_{h(\pi_j)},$$

то $G_h \cap M / M_h(\pi_j)$ является π_j -подгруппой для всех $i \in I$. Отсюда следует, что $G_h \cap M / M_h \in \bigcap_{j \in I} \mathfrak{S}_{\pi_j}$. Но, очевидно,

$$\bigcap_{j \in I} \mathfrak{S}_{\pi_j} = \mathfrak{S}_{\bigcap_{j \in I} \pi_j} = \mathfrak{S}_{\left(\bigcap_{i \in I} \pi_j\right)} = (1).$$

Следовательно, $G_h \cap M = M_h$. Рассмотрим теперь два возможных случая.

1. Группа G_h является подгруппой M . Так как V/G_h \mathcal{D} -инъектор группы G/G_h , то по утверждению 1 леммы 1.6 подгруппа $V \cap M / G_h$ является \mathcal{D} -инъектором группы M/G_h . Но в данном случае $M_h = G_h$ и поэтому $V \cap M / G_h$ \mathcal{D} -инъектор группы M/M_h . Следовательно, по индукции подгруппа $V \cap M$ \mathfrak{F} -инъектор группы M . Так как $V/G_h \in \mathcal{D}$, то по лемме 1.3 $V \in \mathfrak{F}$. Докажем, что V \mathfrak{F} -максимальная подгруппа группы G . Предположим, что $V \subset V_1$, где V_1 \mathfrak{F} -максимальная подгруппа группы G . Тогда $V \cap M = V_1 \cap M$, так как в противном случае, мы получили бы противоречие с тем, что $V \cap M$ \mathfrak{F} -максимальна в M . Итак, в данном случае V_1 \mathfrak{F} -максимальна в G и $V_1 \cap M$ \mathfrak{F} -инъектор группы для любой максимальной нормальной подгруппы M группы G . Следовательно, по утверждению 3 леммы 1.6 подгруппа V_1 \mathfrak{F} -инъектор группы G . Но тогда $V_1 \supseteq G_h$ и по лемме 1.5 $V_1/G_h \in \mathcal{D}$ и $V/G_h \subset V_1/G_h$. Последнее противоречит тому, что V/G_h \mathcal{D} -максимальна в G/G_h . Следовательно, $V = V_1$ и V \mathfrak{F} -инъектор группы G . Полученное противоречие исключает случай 1.

2. Группа G_h не содержится в M . В этом случае, ввиду максимальности M , следует, что $G = G_h M$. Так как

$$G/G_h \cong M/G_h \cap M = M/M_h,$$

то по утверждению 2 леммы 1.6, получаем, что подгруппа $V \cap M / M_h$ является \mathcal{D} -инъектором группы M/M_h . Следовательно, по индукции $V \cap M$ \mathfrak{F} -инъектор группы M . По лемме 1.3 $V \in \mathfrak{F}$ и если $V \subset F_1$, где F_1 – \mathfrak{F} -максимальная подгруппа группы G , то аналогично как и в случае 1 $V \cap M = F_1 \cap M$. Так как $V \supseteq G_h$, то $VM = G$. Следовательно,

$$F_1 = F_1 \cap VM = V(F_1 \cap M) = V(V \cap M) = V$$

и V является \mathfrak{F} -максимальной подгруппой группы G . Значит, ввиду произвольности выбора максимальной нормальной подгруппы M группы G , по утверждению 3 леммы 1.6 следует, что V \mathfrak{F} -инъектор группы G . Полученное противоречие завершает доказательство первого утверждения теоремы.

2) Если подгруппа V является \mathfrak{F} -инъектором группы G , то по определению \mathfrak{F} -инъектора, очевидно, $V \supseteq G_h$ и V \mathfrak{F} -максимальна в G .

Докажем обратное утверждение. Пусть V – любая \mathfrak{F} -максимальная подгруппа группы G , содержащая ее \mathfrak{F} -радикал G_p . Покажем, что V – \mathfrak{F} -инъектор G . Так как $V \supseteq G_p$ и $V \in \mathfrak{F}$ и h – приведенная функция Хартли, то $V \supseteq G_h$. Следовательно, по лемме 1.5 $V/G_h \in \mathcal{D} = \bigcap_{i \in I} \mathfrak{S}_{\pi_i} \cdot \mathfrak{S}_{\pi_i}$. Легко видеть, что ввиду \mathfrak{F} -максимальности V в G , следует,

что V/G_h является \mathcal{D} -максимальной группой в G/G_h . Более того, из условия $V \supseteq G_p$ по лемме 1.4 вытекает, что $V/G_h \supseteq (G/G_h)_{\mathcal{D}}$. Следовательно, по теореме 16 [5] V/G_h явля-

ется \mathcal{D} -инъектором группы G / G_h . Но тогда из утверждения 1 вытекает, что подгруппа V является \mathcal{F} -инъектором группы G . Второе утверждение теоремы доказано.

Теорема доказана.

С учетом известной теоремы Гашюца-Фишера-Хартли [6] о сопряженности и существовании инъекторов групп, самостоятельный интерес представляет результат, описывающий инъекторы групп посредством нильпотентных инъекторов их некоторых факторгрупп, который вытекает из доказанной теоремы.

Следствие 1.8. Для любого класса Хартли $\mathcal{H} = \bigcap_p h(p)\mathcal{N}_p\mathcal{S}_p$ и любой группы G существует единственный класс сопряженных \mathcal{H} -инъекторов, которые характеризуются следующим образом: подгруппа V группы G является ее \mathcal{H} -инъектором тогда и только тогда, когда V / G_h нильпотентный инъектор группы G / G_h . Кроме того, \mathcal{H} -инъекторы группы G это в точности \mathcal{H} -максимальные подгруппы G , содержащие ее \mathcal{H} -радикал.

Характеризация инъекторов групп посредством нильпотентных инъекторов, полученная Хартли [1], вытекает из следствия 1.8 в случае, когда H -функция определяющая локально \mathcal{H} является постоянной, т.е. $h(p) = \mathcal{X}$ (\mathcal{X} – непустой класс Фиттинга) для всех простых p .

Следствие 1.9. Пусть π – некоторое множество простых чисел. Тогда π -нильпотентные инъекторы группы G , это, в точности, все те максимальные π -нильпотентные подгруппы G , которые содержат π -нильпотентный радикал этой группы.

Доказательство. Класс Фиттинга π -нильпотентных групп совпадает с локальным произведением $\mathcal{S}_\pi\mathcal{N}_\pi$. Легко видеть, что $\mathcal{S}_\pi\mathcal{N}_\pi$ – класс Фиттинга \mathcal{H} , определяемый локально H -функцией h такой, что для каждого простого p имеет место

$$h(p) = \begin{cases} (1), & \text{если } p \in \pi \\ \mathcal{S}_\pi\mathcal{N}_\pi, & \text{если } p \in \pi' \end{cases}$$

Теперь утверждение вытекает из следствия 1.8.

Отметим, что из следствия 1.9 в случае, когда $\pi = \mathbb{P}$ следует известная характеристика нильпотентных инъекторов, полученная Фишером [2].

Замечание 1.10. Группу G называют \mathcal{F} -скованной [7] (\mathcal{F} – непустой класс Фиттинга), если $C_G(G_{\mathcal{F}}) \subseteq G_{\mathcal{F}}$. В частности, группа G является \mathcal{N} -скованной (\mathcal{N}^* -скованной), если $C_G(F(G)) \subseteq F(G)$ (соответственно $C_G(F_\pi(G)) \subseteq F_\pi(G)$). Хорошо известно (см., например, монографию Л.А. Шеметкова [3, с. 34]), что каждая разрешимая (π -разрешимая) группа является \mathcal{N} -скованной (соответственно, \mathcal{N}^* -скованной (здесь через \mathcal{N}^* обозначен класс всех π -нильпотентных групп)). Однако обратное в общем случае неверно (см. примеры в работах Переса-Моназора, М. Ирансо, Торенстейна, Вальтера [7-9]). Манном [10] было доказано, что каждая \mathcal{N} -скованная группа (в общем случае не обязательно разрешимая) имеет единственный класс сопряженных нильпотентных инъекторов. Используя этот результат и тот факт, что класс всех \mathcal{N} -скованных групп является классом Фиттинга [7], а также теорему 4.12 главы IX книги [3], легко убедиться, следуя доказательству теоремы 1,7, что результат 1.8 верен в классе групп, состоящем не обязательно из разрешимых групп.

А именно: для любого локального класса Фиттинга $\mathfrak{F} = \bigcap_p h(p)\mathfrak{E}_p\mathfrak{R}_p$ и любой группы G такой, что G/G_h является \mathfrak{R} -скованной группой, справедливы следующие утверждения:

- 1) в группе G существуют \mathfrak{F} -инъекторы и любые два из них сопряжены в G ;
- 2) подгруппа V является \mathfrak{F} -инъектором G в том и только в том случае, когда V/G_h нильпотентный инъектор группы G/G_h ;
- 3) \mathfrak{F} -инъекторы группы G это в точности те \mathfrak{F} -максимальные в G подгруппы, которые содержат ее \mathfrak{F} -радикал.

Кроме того, учитывая теорему М. Ирансо и М. Тореса [11], указанные результаты справедливы для любого класса Хартли $\mathfrak{H} = \mathfrak{X}\mathfrak{E}_p\mathfrak{R}_p$ и любой группы G такой, что факторгруппа G/G_h p -скована [12]. Отсюда, в частности, следует, что любая p -разрешимая группа G имеет единственный класс сопряженных p -нильпотентных инъекторов, причем такими инъекторами являются, в точности, все максимальные p -нильпотентные подгруппы из G , содержащие $F_p(G)$ – p -нильпотентный радикал группы G .

Легко видеть, что каждый класс Хартли [1] является локальным классом Фиттинга. В связи с этим возникает задача нахождения характеристик инъекторов групп для локальных классов Фиттинга в общем случае, аналогичных полученным в теореме 1.7 и следствии 1.8. Однако, в общем случае, это осуществить невозможно, что подтверждает следующий пример.

Пример 1.11. Пусть $\pi = \{2,5\}$ и $\mathfrak{F} = \mathfrak{R}_\pi\mathfrak{S}_\pi$ – класс всех π -специальных групп. Класс \mathfrak{F} является локальным классом Фиттинга. Пусть S_3 – симметрическая группа из трех символов. По теореме В.10.7 [7] группа S_3 имеет точный неприводимый модуль M над полем $GF(5)$. Пусть $G = M \rtimes S_3$. Применяя снова теорему В.10.7 [7], заключаем, что группа G имеет точный неприводимый модуль N над полем $GF(2)$. Пусть $\Gamma = N \rtimes G$. Как установлено в IX. 4.4 [7] \mathfrak{F} -радикал $\Gamma_{\mathfrak{F}}$ группы Γ совпадает с ее подгруппой Фиттинга и множество \mathfrak{F} -инъекторов группы Γ совпадает с множеством $\mathfrak{R}\mathfrak{S}_3$ -инъекторов группы Γ . Так как $F(\Gamma) = N$ является 2-группой, и \mathfrak{R} -инъекторы Γ (см. следствие 1.9) это в точности, максимальные нильпотентные подгруппы, содержащие $F(\Gamma)$, то \mathfrak{R} -инъекторы Γ являются силовскими 2-подгруппами группы Γ . Теперь, применяя свойство Локетта [13], описывающее инъекторы для произведений классов Фиттинга (см. также теорему IX. 1.22 [7]), получаем, что каждый \mathfrak{F} -инъектор группы Γ имеет вид $F(\Gamma)P_1$, где P_1 – силовская 3-подгруппа группы Γ . Итак, мы получили, что силовская 2-подгруппа P группы Γ является подгруппой из класса \mathfrak{F} , содержащей $\Gamma_{\mathfrak{F}}$ и не содержится в любом \mathfrak{F} -инъекторе группы Γ . Отсюда следует, что \mathfrak{F} -максимальные подгруппы группы Γ , содержащие \mathfrak{F} -радикал группы Γ не являются \mathfrak{F} -инъекторами Γ .

Замечание 1.12. Y -функцию f , определяющую локально класс Фиттинга \mathfrak{F} назовем постоянной, если $f(p) = f(q)$ для всех простых $p, q \in \text{Supp}(f)$. Из примера 1.11 следует, что характеристик инъекторов групп посредством \mathfrak{F} -радикалов аналогичных характеристик полученным в 1.7 и 1.8, для классов Фиттинга, определяемых локально H -функциями, которые не являются постоянными, в общем случае, получить невозможно (заметим, что класс $\mathfrak{R}_\pi\mathfrak{S}_\pi$ определяется локально H -функцией, которая непосто-

янна). Этот факт мы будем учитывать при характеристизации \mathfrak{F} -инъекторов для локальных классов Фиттинга в следующем параграфе.

§ 2. Описание инъекторов при помощи подгрупп Холла

Пусть $\mathfrak{F} = \text{SLR}(f)$ класс Фиттинга, определяемый полулокально полной Н-функцией f , то есть $\mathfrak{F} = \bigcap_{p \in \pi} f(p)\mathfrak{S}_{p'}\pi'$. Легко видеть, что класс Фиттинга \mathfrak{F} локален.

Поэтому следующая лемма является простой модификацией леммы 2 из [14].

Лемма 2.1. *Если $\mathfrak{F} = \text{SLR}(f)$ для некоторой полной Н-функции f , то существует такая полная приведенная Н-функция \bar{f} , что $\mathfrak{F} = \text{SLR}(\bar{f})$.*

Пусть $\mathfrak{F} = \text{SLR}(f)$ для некоторой полной приведенной Н-функции f , $\pi = \text{Supp}(f) \neq \emptyset$ и $G_f = \prod_{p \in \pi} G_{f(p)}$.

Лемма 2.3. *Если $G_{\mathfrak{F}}$ – \mathfrak{F} -радикал группы G и V такая подгруппа группы G , что $V/G_f \in \mathfrak{S}_{\pi'}$, то $V \in \mathfrak{F}$.*

Доказательство. Пусть $(G_f)_{f(p)}$ – $f(p)$ -радикал G_f ($p \in \pi$). Так как $G_f \trianglelefteq G$, то $(G_f)_{f(p)} = G_f \cap G_{f(p)} = G_{f(p)}$.

Но $G_f \trianglelefteq V$ и поэтому $(G_f)_{f(p)} = G_f \cap V_{f(p)}$. Следовательно, $G_{f(p)} \subseteq V_{f(p)}$ для всех простых $p \in \pi$. Так как $G_f \in \mathfrak{F}$, то $G_f / (G_f)_{f(p)} = G_f / G_{f(p)} \in \mathfrak{S}_{\pi'}$.

Следовательно, ввиду изоморфизма

$$V_{f(p)} G_f / V_{f(p)} \cong G_f / G_{\mathfrak{F}} \cap V_{f(p)} \cong G_f / G_{f(p)} / G_f \cap V_{f(p)} / G_{f(p)}.$$

Вытекает, что $V_{f(p)} G_f / V_{f(p)}$ является p' -группой. Так как $V / G_f \in \mathfrak{S}_{\pi'} = \bigcap_{p \in \pi} \mathfrak{S}_{p'}$, то, используя изоморфизм $V / V_{f(p)} G_f \cong V / G_f / V_{f(p)} G_f / G_f$ получаем, что $V / V_{f(p)} G_f \in \mathfrak{S}_{\pi'}$. Но тогда и группа $V / V_{f(p)} / V_{f(p)} G_f / V_{f(p)} \in \mathfrak{S}_{\pi'}$. Следовательно, $V / V_{f(p)} \in \mathfrak{S}_{\pi'}$ для всех простых $p \in \pi$. Значит,

$$V \in \bigcap_{p \in \pi} f(p)\mathfrak{R}_p \mathfrak{S}_{p'} = \mathfrak{F}.$$

Лемма доказана.

Лемма 2.4. *Если $\mathfrak{F} = \text{SLR}(f)$ для некоторой полной Н-функции f и $\pi = \text{Supp}(f) \neq \emptyset$, то для любого класса Фиттинга $\mathfrak{X} \subseteq \bigcap_{p \in \text{Supp}(f)} f(p)$ имеет место включение*

$$C_G(G_{\mathfrak{F}}/G_{\mathfrak{X}}) \subseteq G_{\mathfrak{F}}.$$

Доказательство. Предположим от противного, что $C = C_G(G_{\mathfrak{F}}/G_{\mathfrak{X}})$ не является подгруппой $G_{\mathfrak{F}}$. Тогда аналогично как и при доказательстве леммы 1.5 (см. также лемму Хартли [1, с. 204]) заключаем, что существует нетривиальный главный p -фактор $K / K \cap G_{\mathfrak{F}} \cong CG_{\mathfrak{F}} / G_{\mathfrak{F}}$ и $K / G_{\mathfrak{X}}$ нильпотентная группа класса нильпотентности не более 2. Пусть $P / G_{\mathfrak{X}}$ неединичная нормальная силовская p -подгруппа группы $K / G_{\mathfrak{X}}$. Тогда, очевидно, $P \triangleleft G$ и $PG_{\mathfrak{F}} = KG_{\mathfrak{F}}$. Поэтому для доказательства леммы достаточно выяснить, что $P \in \mathfrak{F}$.

Пусть q – любое простое число из множества $\pi = \text{Supp}(f)$. Тогда имеется две следующие возможности.

1. $q \neq p$.

В этом случае $\mathfrak{N}_p \subseteq \mathfrak{S}_q$. Следовательно, $P / G_{\mathfrak{X}} \in \mathfrak{S}_q$ и поэтому, ввиду изоморфизма

$$P / G_{\mathfrak{X}} \cong P / (G_{\mathfrak{X}})^{\mathfrak{S}_{q'}} / G_{\mathfrak{X}} / (G_{\mathfrak{X}})^{\mathfrak{S}_{q'}}$$

следует, что $P / (G_{\mathfrak{X}})^{\mathfrak{S}_{q'}}$ является q' -группой. Значит, $P^{\mathfrak{S}_{q'}} \subseteq (G_{\mathfrak{X}})^{\mathfrak{S}_{q'}}$. С другой стороны,

$$G_{\mathfrak{X}} / P^{\mathfrak{S}_{q'}} \cap G_{\mathfrak{X}} \cong G_{\mathfrak{X}} P^{\mathfrak{S}_{q'}} / P^{\mathfrak{S}_{q'}} \in \mathfrak{S}_q$$

и поэтому

$$(G_{\mathfrak{X}})^{\mathfrak{S}_{q'}} \subseteq P^{\mathfrak{S}_{q'}} \cap G_{\mathfrak{X}} \subseteq P^{\mathfrak{S}_{q'}}.$$

Итак, $G_{\mathfrak{X}}^{\mathfrak{S}_{q'}} = P^{\mathfrak{S}_{q'}}$ для всех простых q из π , отличных от p . Значит,

$$P \in f(q) \mathfrak{S}_q = f(q) \mathfrak{N}_q \mathfrak{S}_q$$

для всех $q \neq p$ из π .

2. Предположим, что $q = p$. Тогда, рассуждая аналогично как и в случае 1 получаем равенство $P^{\mathfrak{N}_p} = (G_{\mathfrak{X}})^{\mathfrak{N}_p}$ и $P^{\mathfrak{N}_p} \in f(p)$. Следовательно, $P \in f(p) \mathfrak{N}_p$ и $P \in f(p) \mathfrak{N}_p \mathfrak{S}_p$.

Таким образом, из случаев 1 и 2, имеем, что

$$P \in \bigcap_{p \in \pi} f(p) \mathfrak{N}_p \mathfrak{S}_{p'} = \mathfrak{F}.$$

Лемма доказана.

Замечание 2.5. Отметим некоторые известные свойства классических радикалов групп, вытекающие из леммы 2.4, а также возможности ее распространения на классы неразрешимых групп (в частности, π -разрешимых групп).

Пусть $\pi = \mathbb{P}$ и f – такая H -функция, что $f(p) = \mathfrak{N}_p$ для всех простых p . Тогда f – полная H -функция класса $\mathfrak{F} = \mathfrak{N}$ и $G_{\mathfrak{F}} = F(G)$ – радикал Фиттинга. В этом случае $\mathfrak{X} = (1)$ и из леммы 2.4 следует известное свойство $C_G(F(G)) \subseteq F(G)$, которое называют \mathfrak{N} -скованностью разрешимых групп.

Более того, легко убедиться, следуя доказательству леммы 2.4, что включение $C_G(G_{\mathfrak{F}} / G_{\mathfrak{X}}) \subseteq G_{\mathfrak{F}}$ справедливо для любой группы G такой, что $G / G_{\mathfrak{F}}$ π -разрешима (в частности, когда G π -разрешима) в каждом из следующих случаев для классов \mathfrak{F} и \mathfrak{X} :

1) $\mathfrak{F} = \mathfrak{F}_{\mathfrak{E}_\pi}$ – класс, определяемый полулокально H -функцией f и класс Фиттинга $\mathfrak{X} \subseteq \bigcap_{p \in \pi} f(p)$ ($\pi = \text{Supp}(f) \neq \emptyset$);

2) локальный класс Фиттинга $\mathfrak{F} = \bigcap_{p \in \pi} f(p) \mathfrak{E}_p \mathfrak{N}_p$ для некоторой H -функции f и класс Фиттинга $\mathfrak{X} \subseteq \bigcap_{p \in \pi} f(p) \mathfrak{E}_p$.

Нетрудно заметить, что из указанного выше утверждения вытекают известные свойства радикалов \mathfrak{N} -скованности и $\mathfrak{E}_\pi \mathfrak{E}_\pi$ -скованности π -разрешимых групп.

Заметим, что общие закономерности построения радикалов групп и их свойства для локальных формаций Фиттинга изучены Л.А. Шеметковым [15, 16].

Лемма 2.6. Пусть $\mathfrak{F} = \text{SLR}(f)$ для некоторой полной постоянной H -функции f и $\pi = \text{Supp}(f) \neq \emptyset$. Если V – некоторая \mathfrak{F} -подгруппа группы G и $V \supseteq G_{\mathfrak{F}}$, то $V / G_{\mathfrak{F}} \in \mathfrak{S}_\pi$.

Доказательство. Так как $G_{\mathfrak{F}} \trianglelefteq V$, то $G_{f(p)} = (G_{\mathfrak{F}})_{f(p)} = G_{\mathfrak{F}} \cap V_{f(p)}$. Но тогда $[V_{f(p)}, G_{\mathfrak{F}}] \subseteq G_{f(p)}$ и поэтому $V_{f(p)} \subseteq C_G(G_{\mathfrak{F}} / G_{f(p)})$. Так как функция f постоянна, то по лемме 2.4 $C_G(G_{\mathfrak{F}} / G_{f(p)}) \subseteq G_{\mathfrak{F}}$. Следовательно, $V_{f(p)} = G_{f(p)}$ для всех простых $p \in \pi$. Так как $V \in \mathfrak{F}$, то $V / V_{f(p)}$ является p' -группой для каждого простого $p \in \pi$. Но тогда

$$V / V_f = V / G_f \in \bigcap_{p \in \pi} \mathfrak{S}_p = \mathfrak{S}_\pi$$

Лемма доказана.

Из леммы 2.3 и 2.6 вытекает

Следствие 2.7. Пусть $\mathfrak{F} = \text{SLR}(f)$ для некоторой полной постоянной Н-функции f , $\pi = \text{Supp}(f) \neq \emptyset$ и V – подгруппа группы G , содержащая ее \mathfrak{F} -радикал. Тогда и только тогда $V \in \mathfrak{F}$, когда $V / G_\pi \in \mathfrak{S}_\pi$

Описание \mathfrak{F} -инъекторов групп при помощи холловских π -подгрупп и f -радикалов дает следующая теорема.

Теорема 2.8. Пусть $\mathfrak{F} = \text{SLR}(f)$ для некоторой полной постоянной Н-функции f и $\pi = \text{Supp}(f) \neq \emptyset$. Тогда и только тогда подгруппа V является \mathfrak{F} -инъектором группы G , когда V / G_f – π' -холловская подгруппа группы G / G_f .

Доказательство. Пусть V – \mathfrak{F} -инъектор группы G . Тогда V является \mathfrak{F} -максимальной подгруппой в G и $V \supseteq G_\pi$. Следовательно, по лемме 2.6 $V / G_f \in \mathfrak{S}_\pi$. Если теперь $V / G_f \subset F / G_f$, где F / G_f некоторая π' -холловская подгруппа группы G / G_f , то $V \subset F$ и $F \in \mathfrak{F}$ по лемме 2.3. Но это противоречит \mathfrak{F} -максимальности V в G . Следовательно, $V = F$ и V / G_f – π' -холловская подгруппа G / G_f .

Докажем обратное утверждение. Пусть G – контрпример минимального порядка и M – произвольная максимальная нормальная подгруппа группы G . Пусть V / G_f – π' -холловская подгруппа группы G / G_f . Так как Н-функция f постоянна, то $G_{(p)} = G_f$ для всех простых $p \in \pi$. Тогда из того, что $M \triangleleft G$ следует, что $M_f = G_f \cap M$. Если G_f не содержится в M , то $G = G_f M$ и поэтому $G / G_f \cong M / M_f$. Следовательно, по утверждению 2 леммы 1.6 подгруппа $V \cap M / M_f$ является π' -холловской из M / M_f и поэтому по индукции $V \cap M$ – \mathfrak{F} -инъектор группы M . Так как $V / G_f \in \mathfrak{S}_\pi$, то по лемме 2.3 $V \in \mathfrak{F}$. Пусть $V \subset F$, где F – \mathfrak{F} -максимальная подгруппа группы G . Так как $F \supseteq G_f$, то по лемме 2.6 $F / G_f \in \mathfrak{S}_\pi$. Но тогда из того, что V / G_f – π' -холловская подгруппа G / G_f следует $V / G_f = F / G_f$. Итак, V – \mathfrak{F} -максимальна в G и $V \cap M$ – \mathfrak{F} -инъектор в M для любой максимальной нормальной подгруппы M группы G . Следовательно, V – \mathfrak{F} -инъектор группы G по утверждению 3 леммы 1.6. Получили противоречие.

Предположим теперь, что G_f является подгруппой M . Тогда, $M_f = G_f$ и по утверждению 1 леммы 1.6 $V \cap M / M_f$ – π' -холловская подгруппа группы M / M_f . Следовательно, по индукции $V \cap M$ – \mathfrak{F} -инъектор группы M . Рассуждая аналогично, как и выше, заключаем снова, что V – \mathfrak{F} -инъектор группы G .

Полученное противоречие доказывает теорему.

Теорема доказана.

Следствие 2.9. Для любого класса Фиттинга $\mathfrak{F} = \text{SLR}(f)$ с полной постоянной Н-функцией f , $\pi = \text{Supp}(f) \neq \emptyset$ и любой группы G ее \mathfrak{F} -инъекторами являются, в точности, подгруппы вида $G_\pi G_f$, где G_π – некоторая π' -холловская подгруппа группы G .

Доказательство. Пусть V / G_f – π' -холловская подгруппа группы G / G_f . Но тогда по теореме Холла-Чунихина (см. также IV. 1.6-1.7 монографии [5]) $V / G_f = G_\pi G_f / G_f$ для некоторой π' -холловской подгруппы G_π группы G . Теперь следствие вытекает непосредственно из теоремы 3.2.8.

Следствие 2.10. Для класса Фиттинга $\mathfrak{F} = \text{SLR}(f)$ с полной постоянной H -функцией f , $\pi = \text{Supp}(f) \neq \emptyset$ и любой группы G ее \mathfrak{F} -инъектор характеризуется следующим образом: подгруппа V является \mathfrak{F} -инъектором G в том и только в том случае, когда V \mathfrak{F} -максимальна в G и $V \supseteq G_{\mathfrak{F}}$.

Доказательство. Пусть $V \supseteq G_{\mathfrak{F}}$ и V \mathfrak{F} -максимальна в G . Тогда по лемме 2.6 $V / G_{\mathfrak{F}}$ является π' -подгруппой. Если $V / G_{\mathfrak{F}} \subset F / G_{\mathfrak{F}}$, где $F / G_{\mathfrak{F}}$ π' -холловская подгруппа группы $G / G_{\mathfrak{F}}$, то по лемме 2.3 $F \in \mathfrak{F}$ и поэтому, ввиду \mathfrak{F} -максимальности V в G , подгруппа $V / G_{\mathfrak{F}}$ является π' -холловской в $G / G_{\mathfrak{F}}$. Следовательно, по теореме 2.8 V \mathfrak{F} -инъектор группы G . Обратное утверждение вытекает непосредственно из определения \mathfrak{F} -инъектора.

Следствие 2.11. Подгруппа V группы G является π -замкнутым инъектором G тогда и только тогда, когда V максимальная из π -замкнутых подгрупп G и содержит π -замкнутый радикал.

Доказательство. Легко видеть, что класс $\mathfrak{S}_{\pi} \mathfrak{S}_{\pi}$ π -замкнутых групп совпадает с $\text{SLR}(f)$ для полной постоянной H -функции f такой, что $f(p) = \mathfrak{S}_{\pi}$ для всех простых $p \in \pi$. Теперь утверждение вытекает из следствия 2.10.

Следствие 2.12. Пусть \mathcal{P}_k – класс всех групп π -длины $\leq k$ ($k \geq 0$). Тогда в любой группе G ее \mathcal{P}_k -инъекторами являются в точности \mathcal{P}_k -максимальные в G подгруппы, содержащие \mathcal{P}_k -радикал группы G .

Доказательство. Если $k = 0$, то $\mathcal{P}_0 = \mathfrak{S}_{\pi}$ и \mathcal{P}_k -инъекторы группы G это, в точности, ее π' -холловские подгруппы. Пусть $k > 0$. Тогда нетрудно заметить, что $\mathcal{P}_k = \text{SLR}(f)$ для полной постоянной H -функции f такой, что $f(p) = \mathcal{P}_{k-1} \mathfrak{S}_{\pi}$ для всех простых $p \in \pi$, где \mathcal{P}_{k-1} – класс Фиттинга всех групп π -длины $\leq k - 1$. Теперь, характеристика \mathcal{P}_k -инъекторов легко получается из 2.10.

Замечание 2.13. Используя теорему С.А. Чунихина [17,18] о существовании и сопряженности холловских π -подгрупп в любой π -разрешимой группе, требование разрешимости группы G в теореме 2.8 и следствиях из нее можно ослабить до требования π -разрешимости (в частности, разрешимости) ее факторгруппы $G / G_{\mathfrak{F}}$. Тогда, обозначая все непустые значения полной постоянной H -функции f , определяющей полулокально $\mathfrak{F} = \text{SLR}(f)$ через \mathfrak{X} мы получаем следующее утверждение.

В любой группе G из класса $\mathfrak{X} \mathfrak{S}$ существует единственный класс сопряженных \mathfrak{F} -инъекторов, которые характеризуются следующим образом: подгруппа V группы G является ее \mathfrak{F} -инъектором только тогда, когда $V \supseteq G_{\mathfrak{F}}$ и V \mathfrak{F} -максимальна в G .

Действительно, если $G \in \mathfrak{X} \mathfrak{S}$, то любые два \mathfrak{F} -инъектора F и V группы G сопряжены в G . Это следует из того, что следуя доказательству теоремы 2.8, мы получим, что $F / G_{\mathfrak{F}}$ и $V / G_{\mathfrak{F}}$ π' -холловские подгруппы группы $G / G_{\mathfrak{F}}$, которые будут сопряжены в $G / G_{\mathfrak{F}}$ по теореме Чунихина [18]. Отсюда F и V сопряжены в G . Заметим, что существование и сопряженность \mathfrak{F} -инъекторов в π -разрешимых группах ($\pi = \pi(\mathfrak{F})$) для любого класса Фиттинга \mathfrak{F} доказаны Л.А. Шеметковым [19].

§ 3. Примеры построения инъекторов

3.1. π -замкнутые инъекторы

Как уже отмечалось ранее класс всех π -замкнутых групп совпадает с произведением классов Фиттинга $\mathfrak{S}_\pi \mathfrak{S}_\pi$ и определяется полулокально полной постоянной Н-функцией f такой, что для всех простых $f(p) = \mathfrak{S}_\pi$. Следовательно, в данном случае для любой группы G f -радикал G_f группы G совпадает с ее π -радикалом $O_\pi(G)$ и по следствию 2.9 π -замкнутые инъекторы группы это в точности подгруппы вида $O_\pi(G) G_{\pi'}$, где $G_{\pi'}$ – некоторая π' -холловская подгруппа группы G . Учитывая замечание 2.13 такое же описание имеют π -замкнутые инъекторы и в классе \mathfrak{S}^* всех π' -разрешимых групп.

3.2. Инъекторы ограниченной π -длины

Пусть \mathcal{P}_k ($k \geq 0$ – класс всех групп π -длины $\leq k$. Если $k = 0$, $\mathcal{P}_0 = G_{\pi'}$ и \mathcal{P}_k инъекторы группы G это в точности ее π' -холловские подгруппы. Пусть $k > 0$. Тогда класс \mathcal{P}_k определяется полулокально полной постоянной Н-функцией f такой, что $f(p) = \mathcal{P}_{k-1} \mathfrak{S}_\pi$ для всех простых $p \in \pi$, где \mathcal{P}_{k-1} – радикальный класс всех групп π -длины $\leq k - 1$. Следовательно, $\mathcal{P}_{k-1} \mathfrak{S}_\pi$ -радикал $G_{\mathcal{P}_{k-1} \mathfrak{S}_\pi} \mathfrak{S}_\pi = G_f$ и по следствию 2.9 инъекторы π -длины $\leq k$ группы G это в точности подгруппы вида $G_{\mathcal{P}_k} G_{\pi'}$, где $G_{\mathcal{P}_k}$ – \mathcal{P}_k -радикал группы G и $G_{\pi'}$ – π' -холловская подгруппа из G .

3.3. Инъекторы ограниченной нильпотентной длины

Пусть \mathfrak{N}^k ($k > 0$) – класс всех групп нильпотентной длины $\leq k$. Тогда \mathfrak{N}^k класс Харпли, определяемый локально Н-функцией h , такой, что $h(p) = \mathfrak{N}^{k-1}$ для всех простых p , где \mathfrak{N}^{k-1} – класс всех групп нильпотентной длины $\leq k - 1$. В данном случае h -радикал $G_h = G_{\mathfrak{N}^{k-1}}$ и поэтому инъекторы нильпотентной длины $\leq k$ группы G это в точности все те подгруппы из G , факторгруппы которых по $G_{\mathfrak{N}^{k-1}}$ -радикалу являются нильпотентными инъекторами группы $G / G_{\mathfrak{N}^{k-1}}$. Более того, ввиду замечания 1.10, для любого непустого класса Фиттинга \mathfrak{F} и любой группы G (в общем случае, не обязательно разрешимой) такой, что $G / G_{\mathfrak{F}}$ \mathfrak{N} -скованная группа, $\mathfrak{F}\mathfrak{N}$ -инъекторы группы G это, в точности, все те подгруппы из G , факторгруппы которых по $G_{\mathfrak{F}}$ являются нильпотентными инъекторами группы $G / G_{\mathfrak{F}}$.

3.4. Инъекторы для степени класса π -замкнутых групп

Пусть $\mathfrak{F} = (\mathfrak{S}_\pi \mathfrak{S}_\pi)^k = \mathfrak{S}_\pi \mathfrak{S}_\pi \mathfrak{S}_\pi \mathfrak{S}_\pi \dots \mathfrak{S}_\pi \mathfrak{S}_\pi$
 k

Легко видеть, что \mathfrak{F} , определяется полулокально полной постоянной Н-функцией f такой, что для каждого простого $p \in \pi$ имеет место

$$f(p) = (\mathfrak{S}_\pi \mathfrak{S}_\pi)^{k-1} \mathfrak{S}_\pi$$

Тогда f -радикал G_f группы G совпадает с подгруппой

$$L = O_{\pi \pi' \pi \pi' \dots \pi \pi'}(G)$$

$$k-1$$

и по следствию 2.9 \mathfrak{F} -инъекторы группы G это в точности подгруппы вида $LG_{\pi'}$, где $G_{\pi'}$ – некоторая π' -холловская подгруппа G .

Литература

1. *Hartley B.* On Fischer's dualization of formation theory // Proc.London Math.Soc. 1969. Vol.3, N 2. P.193-207.
2. *Fischer B.* Klassen konjugierter Untergruppen in endlichen auflösbaren Gruppen. Habilitationsschrift. Universität Frankfurt (M), 1966.
3. *Шеметков Л.А.* Формации конечных групп. М., 1978. – 272 с.
4. *D'Arcy P.* Locally dedined Fitting classes // J.Austral. Math.Soc. 1975. Vol.20, N 1. P. 25-32.
5. *Doerk K., Hawkes T.O.* Finite Soluble Groups // De Gruyter Exp. In Math. Vol.4. Berlin-New York, 1992. – 891 p.
6. *Fischer B., Gaschütz W., Hartley B.* Injektoren endlicher auflösbarer Gruppen // Math.Z. 1967. Bd.102, N 5. S.337-339.
7. *Iranzo M.I., Perez Monazor F.* F-constraint with to a Fitting class // Arch.Math. 1986. Bd. 46, N 2. S.205-210.
8. *Gorenstein D., Walter J.* The Π -layer of a finite group // III. J. Math.1971. Vol. 15, N 6. P. 555-564
9. *Iranzo M.I., Perez Monazor F.* A class of finite groups having nilpotent injectors // J.Austal.Math.Soc. 1986. Vol. 41, N 4. P. 361-365.
10. *Mann A.* Injectors and normal subgroups of finite groups // Isr. J. Math. 1971. Vol. 9, N 5-6. 554-558.
11. *Iranzo M.I., Torres M.* The p^* , p -injectors of a finite group / Rend. Semc.Math.Univ.Padova. 1989. Vol. 82. P. 233-237.
12. *Iranzo M.I., Martínez-Pastor A., Perez-Monazor F.* A ZJ-Thlozem for p^* , p -injectors in Finite Groups // Rend. Sem.Mat.Univ. Padova. 1992. Vol. 87, N 1. P. 69-76.
13. *Lockett P.* On the theory of Fitting classes // Math.Z. 1973. Bd. 131. N 3. S. 103-115.
14. *Воробьев Н.Т.* О радикальных классах конечных групп с условием Локетта // Матем. заметки. 1988. Т. 43, вып.2. С. 161-168.
15. *Шеметков Л.А.* О f -радикалах конечных групп // Докл. АН БССР. 1981. Т. 25, N 10. С. 869-872.
16. *Шеметков Л.А.* Композиционные формации и радикалы конечных групп // Укр.матем.ж. 1988. Т. 40, N 3. С. 369-374.
17. *Чунихин С.Д.* О силовских свойствах конечных групп // Докл. АН БССР. 1950. Т. 73, N 1. С. 29-32.
18. *Чунихин С.А.* Подгруппы конечных групп. Мн., 1964.
19. *Шеметков Л.А.* О подгруппах π -разрешимых групп // В кн. Конечные группы. – Мн., 1975. С. 207-212.



УДК 577.154:636.4

Селен и аскорбиновая кислота в регуляции NAD(NADP)-зависимых дегидрогеназ метаболизма углеводов

В.И. Гидранович, М.Э. Ахтанина

Микронутриенты выполняют специфические функции в процессах жизнедеятельности различных организмов. Селен входит в состав ферментов глутатионпероксидазы, глутатионредуктазы, лактатдегидрогеназы и аспартатаминотрансферазы [1], принимающих участие в окислительно-восстановительных процессах, в метаболизме углеводов, липидов и белков.

Глутатионпероксидаза, в состав активного центра которой входит селен, катализирует реакцию восстановления пероксида водорода и гидропероксидов липидов и тем самым предохраняет клеточные мембраны от повреждающего действия этих окислителей [2]. В ряде исследований отмечена прямая взаимосвязь между активностью глутатионпероксидазы и концентрацией селена в тканях и предложено использовать показатель активности этого фермента в качестве критерия статуса селена в организме животных [3-5].

Глутатионредуктаза катализирует реакцию восстановления глутатиона, с использованием NADPH в качестве кофермента, поддерживая высокий уровень восстановленного глутатиона в клетке, который, в свою очередь, предохраняет аскорбиновую кислоту от окисления. Глутатионпероксидаза и глутатионредуктаза являются главными компонентами системы защиты организма от «окислительного стресса» – повышенной концентрации свободных радикалов и других активных форм кислорода [2, 6, 7].

Помимо эффектов, реализуемых через глутатионпероксидазу и глутатионредуктазу, селен проявляет биологические свойства через ряд других механизмов. Он может входить в селенопротеины в виде селеноцистеина и селенометионина, обнаружен селеноглутатион. Селен и селеноорганические соединения повышают антиокислительную способность тканей, проявляют антиокислительные свойства по отношению к глутатиону, тормозят пероксидное окисление липидов [8, 9].

Недостаток селена в организме сопровождается нарушением окислительно-восстановительных реакций, процессов окислительного фосфорилирования и развитием дистрофических процессов в таких активно функционирующих тканях, как сердечная и скелетные мышцы, печень. Проявлением гипоселенозов у животных является беломышечная болезнь, дистрофия печени, экссудативный диатез у птицы, а у человека – Кэшанская болезнь. Дефицит селена является фактором риска таких широко распространенных заболеваний, как ишемическая болезнь сердца и инфаркт миокарда. Препараты

раты селена находят широкое применение в предупреждении и лечении различных форм гипоселенозов [2, 10, 11].

Селен играет регуляторную роль в отношении усвоения и метаболизма аскорбиновой кислоты [3, 12, 13], понижает ее концентрацию в крови и повышает в надпочечниках, поджелудочной железе, печени, почках, легких и миокарде [14-16].

Аскорбиновая кислота выполняет важные функции в организме животных. Она принимает участие в окислительно-восстановительных процессах, способствует поступлению железа в организм, функционированию гемоглобина и цитохромов путем восстановления Fe^{3+} в Fe^{2+} , предохраняет SH-группы белков от окисления и поддерживает глутатион в восстановленном состоянии.

Человек, приматы, морские свинки, ряд птиц и летучих мышей, рыбы и беспозвоначальные утратили способность к биосинтезу аскорбиновой кислоты и стали зависимыми от экзогенных источников. Аскорбиновая кислота для этих животных, является необходимым пищевым фактором, т.е. витамином С. Большинство млекопитающих способны к биосинтезу аскорбиновой кислоты, и они обеспечивают свою потребность, как за счет эндогенных биосинтетических процессов, так и за счет экзогенных источников, главным образом потребляя растительную пищу. Однако, ряд факторов таких, как социальный стресс, недостаточность белкового и витаминного питания, нарушают биосинтез аскорбиновой кислоты, что ведет к ее дефициту в организме. В данной ситуации в большей степени подвержены молодые животные, у которых повышенная потребность в аскорбиновой кислоте. С другой стороны, биосинтетические процессы у них не совершенны, и они не в состоянии потреблять достаточные объемы растительной пищи, обеспечивающей потребность организма в аскорбиновой кислоте.

Аскорбиновая кислота является производным углеводов и одним из метаболитов модифицированного пентозофосфатного пути превращения углеводов. Она наряду с селеном и глутатионом входит в состав антиокислительной системы организма и между ними наблюдается определенная взаимосвязь. Изучение их роли в метаболизме углеводов представляет значительный интерес и имеет важное теоретическое и прикладное значение.

Цель данной работы – изучение влияния селена и аскорбиновой кислоты на активность дегидрогеназ метаболизма углеводов в организме поросят через организм матерей, которые в течении второго и третьего триместров беременности и во время молочного периода дополнительно к основному рациону ежедневно получали 2,5 и 10,0 мг/кг аскорбиновой кислоты (2 и 3 группы) и 0,1 мг/кг натрия селенита (4 группа). Животные первой группы были в качестве контроля. Экспериментальные исследования проведены в совхозе имени П.М. Машерова Сенненского района Витебской области. В месячном возрасте от каждой группы было отобрано по 5 животных. В эндокринных органах (надпочечниках, тимусе, щитовидной и поджелудочной железах) и печени и селезенке определяли активность глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназы, NADP-зависимой изоцитратдегидрогеназы, глутатионредуктазы, сорбитолдегидрогеназы и лактатдегидрогеназы [17-20]. Статистическую обработку полученных экспериментальных данных проводили по компьютерной программе «Biolstat».

Глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназа катализирует окисление глюкозо-6-фосфата и является ключевым ферментом окислительного пентозофосфатного пути метаболизма углеводов, который поставляет пентозофосфаты и NADPH для биосинтетических процессов в клетке. Глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназная реакция является лимитирующей и активность фермента определяется, в первую очередь, той ролью, которую выполняет NADPH и регулирует функционирование пентозофосфатного пути. Выраженное действие концентрации $NADP^+$ на скорость превращений углеводов по окислительной ветви пентозофосфатного пути подтверждает, что генерирование NADPH тесно сопряжено с его использованием в биосинтетических процессах [7].

Таблица 1

Активность глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназы (нкат $г^{-1}$, $n=5$)

Ткани	Группы	Статистические показатели		
		M±m	% к контролю	P
Надпочечники	1	154,33±1,30	-	-
	2	168,39±1,38	109,11	< 0.001
	3	152,05±5,39	98,52	> 0.5
	4	97,39±3,50	63,10	< 0.001
Тимус	1	46,83±0,30	-	-
	2	41,67±0,31	88,98	< 0.001
	3	53,33±0,42	113,88	< 0.001
	4	45,17±0,65	96,46	> 0.05
Щитовидная железа	1	40,89±0,53	-	-
	2	37,79±0,62	92,42	< 0.01
	3	36,66±1,33	89,65	< 0.01
	4	40,20±0,40	98,31	> 0.5
Поджелудочная железа	1	38,58±0,15	-	-
	2	56,08±2,58	145,36	< 0.001
	3	58,58±4,01	151,84	< 0.001
	4	49,62±4,08	128,62	< 0.05
Печень	1	52,33±0,33	-	-
	2	26,66±0,83	50,96	< 0.001
	3	37,83±0,85	72,29	< 0.001
	4	34,83±0,50	66,56	< 0.001
Селезенка	1	117,25±0,72	-	-
	2	87,62±3,42	74,73	< 0.001
	3	89,91±2,75	76,69	< 0.001
	4	120,37±2,84	102,67	> 0.5

Результаты исследований (табл. 1) свидетельствуют, что высокая активность глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназы обнаружена в надпочечниках и селезенке и значи-

тельно ниже в тимусе, щитовидной и поджелудочной железах и печени. Известно, что в реакциях гидроксирования, протекающих в аэробных условиях и использующих молекулярный кислород, коферментом является NADPH. Эти данные указывают на тесную взаимосвязь окислительной ветви пентозофосфатного пути с функционированием изучаемых органов, и особенно, надпочечников и селезенки.

Аскорбиновая кислота в дозе 2,5 мг/кг повышает, а в дозе 10,0 мг/кг не оказывает влияния на активность глюкозо-6-фосфатдегидрогеназы в надпочечниках. В тимусе аскорбиновая кислота в дозе 10,0 мг/кг стимулирует, а в дозе 2,5 мг/кг, примерно в такой же мере, ингибирует активность глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназы. Высокий стимулирующий эффект в отношении глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназы оказывает аскорбиновая кислота в поджелудочной железе, который практически не зависит от применяемой дозы. В печени и селезенке аскорбиновая кислота ингибирует активность фермента, но в печени более высокую степень ингибирования глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназы вызывает аскорбиновая кислота в дозе 2,5 мг/кг.

Натрия селенит в поджелудочной железе повышает активность глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназы, в тимусе и селезенке не оказывает действия, а в надпочечниках и печени вызывает примерно одинаковое снижение активности этого фермента. Обращает на себя внимание тот факт, что в поджелудочной железе, где активность этого фермента самая низкая, селен повышает его, а в надпочечниках, где активность самая высокая, наоборот, снижает активность глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназы.

Активирование глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназы в поджелудочной железе под действием аскорбиновой кислоты и селена, возможно, связано с усилением биосинтетических процессов и, в частности, гормона инсулина, что, в свою очередь, позволяет объяснить ранее нами наблюдаемый гипогликемический эффект [21].

Наряду с глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназной реакцией, восстановление NADP⁺ происходит и в изоцитратдегидрогеназной реакции, одной из регуляторных реакций цикла трикарбоновых кислот. Высокая активность изоцитратдегидрогеназы обнаружена в печени и поджелудочной железе, при чем в печени она в 6 – 8 раз, а в поджелудочной железе в 2,4 – 3,2 раза выше, чем в тимусе, щитовидной железе и надпочечниках (табл. 2).

Изоцитратдегидрогеназа надпочечников, где активность ее самая низкая, оказалась более чувствительной к действию изучаемых соединений. Аскорбиновая кислота и натрия селенит оказывают активирующее действие, при этом аскорбиновая кислота в дозе 2,5 мг/кг повышает активность изоцитратдегидрогеназы в надпочечниках в 2 раза, в дозе 10,0 мг/кг – в 2,3 раза, а натрия селенит – в 2,45 раза. Повышение активности изоцитратдегидрогеназы под действием аскорбиновой кислоты, независимо от применяемой дозы, было в поджелудочной железе примерно в 1,5 раза, а в селезенке – в 1,2-1,3 раза. В щитовидной железе наблюдалось противоположное действие аскорбиновой кислоты на активность изоцитратдегидрогеназы.

Селен оказал ингибирующее действие на изоцитратдегидрогеназу в селезенке, щитовидной железе и, в значительно меньшей степени, в поджелудочной железе. Селен и аскорбиновая кислота повышали активность фермента в тимусе и не оказывали влияния на его активность в печени.

Таблица 2

Активность изоцитратдегидрогеназы (нкат г⁻¹, n=5)

Ткани	Группы	Статистические показатели		
		M±m	% к контролю	P
Надпочечники	1	48,17±0,38	-	-
	2	96,50±0,88	200,35	< 0,001
	3	111,33±6,83	231,14	< 0,001
	4	118,00±2,96	244,98	< 0,001
Тимус	1	63,00±0,86	-	-
	2	67,67±0,86	107,41	< 0,01
	3	68,33±0,56	108,47	< 0,01
	4	67,00±0,99	106,35	< 0,01
Щитовидная железа	1	64,00±0,68	-	-
	2	40,89±2,05	63,89	< 0,01
	3	34,83±4,05	54,43	< 0,01
	4	46,50±4,50	72,65	< 0,01
Поджелудочная железа	1	153,33±1,75	-	-
	2	227,08±8,00	148,10	< 0,001
	3	226,08±13,83	147,45	< 0,001
	4	138,67±5,83	90,43	< 0,05
Печень	1	388,87±15,50	-	-
	2	381,83±14,33	98,24	> 0,5
	3	417,25±17,00	107,35	> 0,05
	4	385,83±14,58	99,27	> 0,5
Селезенка	1	89,00±1,30	-	-
	2	113,33±1,55	127,34	< 0,001
	3	106,50±9,83	119,66	< 0,05
	4	55,50±5,83	62,36	< 0,001

Изоцитратдегидрогеназа (NADP) и глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназа связаны между собой через NADP⁺ и они могут конкурировать за кофермент. Для оценки влияния селена и аскорбиновой кислоты на вклад изоцитратдегидрогеназы и глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназы в окислительно-восстановительный потенциал клеток были рассчитаны коэффициенты соотношений активностей этих ферментов.

Анализ коэффициентов соотношений (табл. 3) показывает, что в надпочечниках и селезенке у животных контрольной группы (1) основным источником NADPH является глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназа, в то время как в других изучаемых тканях – изоцитратдегидрогеназа. Особенно резко в этом отношении в пользу изоцитратдегидрогеназы отличается поджелудочная железа и печень. Аналогичные данные в отношении источников NADPH обнаружены в надпочечниках, поджелудочной и щитовидной железах и сердечной мышце у жвачных животных [22, 23].

Таблица 3

**Коэффициенты соотношений активностей
изоцитратдегидрогеназы / глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназы**

Ткани	Группы			
	1	2	3	4
Надпочечники	0,31	0,57	0,73	1,21
Тимус	1,34	1,62	1,28	1,48
Щитовидная железа	1,56	1,08	0,95	1,16
Поджелудочная железа	3,97	4,05	7,12	7,78
Печень	7,43	14,32	11,03	11,07
Селезенка	0,76	1,29	1,18	0,46

В надпочечниках аскорбиновая кислота несколько изменяет соотношение в пользу изоцитратдегидрогеназы, но глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназа, и в этом случае, преобладает над изоцитратдегидрогеназой и остается основным источником восстановительных эквивалентов. Селен резко снижая активность глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназы и одновременно, повышая активность изоцитратдегидрогеназы, изменяет соотношение в пользу изоцитратдегидрогеназы.

В тимусе селен и аскорбиновая кислота в дозе 2,5 мг/кг повышают, а аскорбиновая кислота в дозе 10,0 мг/кг незначительно снижает этот коэффициент, но большую часть NADPH во всех случаях поставляет изоцитратдегидрогеназа.

Селен и аскорбиновая кислота проявляют более сильное ингибирующее действие на изоцитратдегидрогеназу щитовидной железы, чем на глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназу, в результате чего коэффициент снижается примерно до единицы. Это означает, что оба эти фермента в данной ситуации в одинаковой мере принимают участие в обеспечении клеток щитовидной железы NADPH.

В поджелудочной железе аскорбиновая кислота в дозе 2,5 мг/кг незначительно повышает, а в дозе 10,0 мг/кг и селен примерно в 2 раза повышают вклад изоцитратдегидрогеназы в образовании NADPH.

В печени, на фоне резкого угнетения активности глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназы, происходит 1,5 раза изменение соотношения активностей дегидрогеназ под действием селена и аскорбиновой в дозе 10,0 мг/кг и примерно в 2 раза под действием аскорбиновой кислоты в дозе 2,5 мг/кг в сторону изоцитратдегидрогеназы.

Приведенные данные показывают, что в поджелудочной железе и печени основным источником восстановительных эквивалентов является изоцитратдегидрогеназа, а селен и аскорбиновая кислота повышают ее конкурентную способность за кофермент.

Аскорбиновая кислота, ингибируя глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназу и повышая активность изоцитратдегидрогеназы в селезенке, изменяет соотношение в сторону изоцитратдегидрогеназы. Селен, не оказывая влияния на глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназу и ингибируя изоцитратдегидрогеназу, снижает коэффициент соотношения этих ферментов. Следовательно, под действием селена в селезенке повышается степень зависимости восстановительного потенциала клеток от глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназы.

Глутатионредуктаза катализирует реакцию восстановления глутатиона, а глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназа и изоцитратдегидрогеназа обеспечивают глутатионредуктазную реакцию NADPH. Восстановленный глутатион, наряду с аскорбиновой кислотой и другими компонентами, входит в состав антиоксидантной системы организма.

Исследования показали, что ткани различаются по активности глутатионредуктазы. Высокая активность зарегистрирована в печени. В других исследуемых тканях активность фермента значительно ниже в сравнении с активностью глутатионредуктазы в печени (табл. 4), и очень низкая активность была в поджелудочной железе.

Аскорбиновая кислота стимулирует активность глутатионредуктазы в надпочечниках, щитовидной и поджелудочной железах и селезенке. В селезенке стимулирующий эффект не зависит от применяемой дозы, в то время как в надпочечниках и, особенно, в щитовидной железе аскорбиновая кислота в дозе 2,5 мг/кг оказывает более сильное стимулирующее действие, чем в дозе 10,0 мг/кг. В печени аскорбиновая кислота в дозе 2,5 мг/кг оказывает активирующее, а в дозе 10,0 мг/кг наоборот – ингибирующее действие на глутатионредуктазу.

Селен во всех изучаемых тканях, за исключением поджелудочной железы, оказывает стимулирующее действие на глутатионредуктазу. По эффекту стимулирующего действия селена на глутатионредуктазу органы располагаются в следующем порядке: щитовидная железа, печень, тимус, селезенка и надпочечники.

Анализ экспериментальных данных позволяет предположить, что одним из механизмов антиоксидантного действия селена и аскорбиновой кислоты может быть повышение в тканях восстановленного глутатиона за счет повышения активности глутатионредуктазы. Поджелудочная железа в этом отношении составляет исключение. Угнетение активности глутатионредуктазы в поджелудочной железе, возможно, связано со способностью к накоплению этим органом значительных количеств селена [11].

В глутатионредуктазной реакции в качестве кофермента используется NADPH, который образуется в глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназной и изоцитратдегидрогеназной реакциях. Эти три ферментативные реакции функционально взаимосвязаны через кофермент. В связи с этим, определенный интерес представляет анализ коэффициентов соотношений ферментов поставляющих и потребляющих NADPH.

Расчеты коэффициентов (табл. 5) показывают, что в надпочечниках, щитовидной и поджелудочной железах и селезенке глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназа может со значительным запасом обеспечивать глутатионредуктазу NADPH и, таким образом, поддерживать необходимый уровень глутатиона в восстановленной форме. В тимусе и печени глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназа не в состоянии поставлять достаточное количество NADPH для глутатионредуктазы и в этих тканях основным источником восстановленных коферментов является изоцитратдегидрогеназа. Такие же особенности обнаружены в печени, сердечной и скелетных мышцах и у других животных [22, 23].

Аскорбиновая кислота снижает коэффициенты соотношений активностей глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназа / глутатионредуктаза в надпочечниках, щитовидной и поджелудочной железах и селезенке. Однако, и в этих условиях, за исключением щитовидной железы, преобладает активность первого фермента над вторым. В тимусе, наоборот, аскорбиновая кислота повышает коэффициент соотношения этих ферментов.

Селен снижает этот коэффициент во всех тканях, за исключением поджелудочной железы, где он оказывает противоположное действие.

Таблица 4

Активность глутатионредуктазы (нкат г⁻¹, n=5)

Ткани	Группы	Статистические показатели		
		M±m	% к контролю	P
Надпочечники	1	26,83 ± 0,67	-	-
	2	49,00 ± 5,67	182,61	< 0,05
	3	46,67 ± 2,66	173,91	< 0,05
	4	34,50 ± 0,42	128,57	< 0,001
Тимус	1	57,83 ± 0,47	-	-
	2	32,17 ± 0,43	55,62	< 0,001
	3	37,00 ± 0,30	63,98	< 0,001
	4	83,67 ± 3,16	144,67	< 0,001
Щитовидная железа	1	23,33 ± 0,47	-	-
	2	46,67 ± 6,33	200,04	< 0,01
	3	34,50 ± 4,67	147,86	< 0,01
	4	58,66 ± 6,20	251,43	< 0,01
Поджелудочная железа	1	9,33±0,45	-	-
	2	16,50±0,82	176,84	< 0,001
	3	22,03±1,04	236,12	< 0,001
	4	7,88±0,38	84,46	< 0,05
Печень	1	241,17 ± 2,20	-	-
	2	329,33 ± 2,25	136,56	< 0,001
	3	168,83 ± 2,06	70,01	< 0,001
	4	408,00 ± 4,23	169,18	< 0,001
Селезенка	1	36,17 ± 0,68	-	-
	2	44,16 ± 0,75	122,12	< 0,001
	3	44,16 ± 0,52	122,12	< 0,001
	4	50,17 ± 1,00	138,71	< 0,001

Изменения активности глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназы, изоцитратдегидрогеназы и глутатионредуктазы под влиянием аскорбиновой кислоты в дозе 2,5 мг/кг в щитовидной железе и селена в щитовидной железе и тимусе происходят таким образом, что только при совместном действии первых двух ферментов может быть обеспечена глутатионредуктаза NADPH.

Таким образом, аскорбиновая кислота и натрия селенит, оказывая влияние на активность глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназы, изоцитратдегидрогеназы и глутатионредуктазы, изменяют соотношение активностей этих ферментов, сохраняя при этом пре-

обладание суммарной активности глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназы и изоцитратдегидрогеназы над глутатионредуктазой во всех исследуемых тканях. Такое соотношение активностей ферментов обуславливает обеспечение достаточным количеством NADPH как глутатионредуктазы, так и других процессов в изучаемых тканях, протекающих с использованием этого восстановленного кофермента.

Таблица 5

Коэффициенты соотношений активностей ферментов *

Ткани	Группы	Коэффициенты		
		Г-6-Ф-ДГ/ГлР	ИЦДГ/ГлР	Г-6-Ф-ДГ+ИЦДГ/ГлР
Надпочечники	1	5,75	1,80	7,55
	2	3,43	1,97	5,40
	3	3,25	2,38	5,63
	4	2,82	3,42	6,24
Тимус	1	0,81	1,09	1,90
	2	1,30	2,10	3,40
	3	1,44	1,85	3,24
	4	0,54	0,80	1,34
Щитовидная железа	1	1,75	2,74	4,49
	2	0,81	0,88	1,69
	3	1,06	1,00	2,06
	4	0,68	0,79	1,47
Поджелудочная железа	1	4,57	16,42	20,99
	2	2,22	13,76	15,98
	3	2,62	10,26	12,88
	4	6,53	17,58	24,11
Печень	1	0,22	1,61	1,83
	2	0,08	1,16	1,24
	3	0,22	2,47	2,69
	4	0,09	0,95	1,04
Селезенка	1	3,24	2,46	3,70
	2	1,98	2,57	4,55
	3	2,04	2,41	4,45
	4	2,40	1,11	3,51

* Г-6-Ф-ДГ – Глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназа; ИЦДГ – Изоцитратдегидрогеназа; ГлР – Глутатионредуктаза

Сорбитолдегидрогеназа является NAD-зависимым ферментом, определяющим сорбитоловый путь метаболизма углеводов, видоизмененный по сравнению с классическим путем Эмбдена-Майергофа-Парнаса, независимый от инсулина.

Таблица 6

Активность сорбитолдегидрогеназы (нкат г⁻¹, n=5)

Органы	Группы	Статистические показатели		
		M±m	% к контролю	P
Надпочечники	1	9,67 ± 0,15	-	-
	2	15,33 ± 0,21	158,53	< 0.001
	3	16,83 ± 0,83	174,04	< 0.001
	4	38,67 ± 1,06	399,89	< 0.001
Тимус	1	46,17 ± 0,48	-	-
	2	24,16 ± 0,25	52,33	< 0.001
	3	26,17 ± 0,40	56,68	< 0.001
	4	22,16 ± 0,20	47,99	< 0.001
Щитовидная железа	1	29,83 ± 0,25	-	-
	2	42,00 ± 0,42	137,44	< 0.001
	3	45,00 ± 0,43	150,85	< 0.001
	4	51,50 ± 0,70	172,64	< 0.001
Поджелудочная железа	1	104,50 ± 1,51	-	-
	2	27,04 ± 0,40	25,87	< 0.01
	3	52,33 ± 0,87	50,07	< 0.01
	4	49,83 ± 0,52	47,68	< 0.01
Печень	1	537,33 ± 15,17	-	-
	2	822,83 ± 65,00	153,13	< 0.01
	3	749,50 ± 36,16	139,49	< 0.001
	4	926,50 ± 41,67	172,43	< 0.001
Селезенка	1	10,50 ± 0,50	-	-
	2	8,00 ± 0,00	76,19	< 0.001
	3	8,67 ± 0,60	92,06	> 0.2
	4	7,00 ± 1,00	66,67	< 0.02

Сорбитолдегидрогеназа катализирует реакцию взаимопревращения фруктозы и сорбитола, используя соответственно коферменты NADH и NAD⁺. Высокая интенсивность сорбитолового пути метаболизма обнаружена в печени. Активность сорбитолдегидрогеназы в печени в 50 раз выше, чем в надпочечниках и селезенке, и в 18-12-5 раз выше по сравнению с активностью этого фермента в щитовидной железе, тимусе и поджелудочной железе, соответственно (табл. 6).

Аскорбиновая кислота и натрия селенит оказывают активирующее действие на сорбитолдегидрогеназу в надпочечниках, щитовидной железе печени. При этом аскорбиновая кислота оказывает более сильное стимулирующее действие в надпочечниках и щитовидной железе в дозе 10,0 мг/кг, а в печени – в дозе 2,5 мг/кг. Селен оказывает более высокий стимулирующий эффект в этих органах. В щитовидной железе и печени происходило в 1,7 раза, а в надпочечниках – 4-кратное повышение активности сорбитолдегидрогеназы под действием селена.

В тимусе, поджелудочной железе и селезенке изучаемые препараты оказывают противоположное действие, вызывая угнетение активности сорбитолдегидрогеназы. Аскорбиновая кислота в дозе 2,5 мг/кг оказывает более сильное (в 2 раза) ингибирующее действие на сорбитолдегидрогеназу в поджелудочной железе, чем в дозе 10,0 мг/кг.

Анализ полученных данных свидетельствует, что аскорбиновая кислота и натрия селенит однонаправленно действуют на сорбитолдегидрогеназу в одном органе и не одинаково в различных органах, активируя или ингибируя фермент.

Фермент лактатдегидрогеназа катализирует конечный этап гликолиза и находится на перекрестке анаэробного и аэробного превращения пирувата. Направление лактатдегидрогеназной реакции определяется соотношением NAD^+ и $NADH$, которое, в свою очередь, зависит от обеспеченности тканей кислородом.

Таблица 7

Активность лактатдегидрогеназы (вкат $г^{-1}$, $n=5$)

Органы	Группы	Статистические показатели		
		$M \pm m$	% к контролю	P
Надпочечники	1	273,33±19,83	-	-
	2	209,00±14,10	76,46	< 0,05
	3	152,67±19,66	55,85	< 0,01
	4	273,33±19,66	100,00	-
Тимус	1	683,17±14,67	-	-
	2	514,50±20,40	75,31	< 0,001
	3	622,16±23,80	91,19	> 0,05
	4	570,863±23,40	83,56	< 0,01
Щитовидная железа	1	554,67±25,47	-	-
	2	466,33±20,17	84,07	< 0,05
	3	426,00±16,16	76,80	< 0,01
	4	900,33±81,83	162,32	< 0,01
Поджелудочная железа	1	512,50±25,75	-	-
	2	529,58±56,67	103,33	> 0,5
	3	463,25±17,33	90,39	> 0,05
	4	661,58±26,33	79,20	< 0,05
Печень	1	852,17±32,17	-	-
	2	1491,16±93,50	174,99	< 0,001
	3	1615,83±202,33	189,61	< 0,01
	4	852,17±117,50	100,00	-
Селезенка	1	783,83±25,40	-	-
	2	651,16±21,71	83,07	< 0,01
	3	353,67±32,70	45,12	< 0,001
	4	636,00±25,81	81,01	< 0,01

Каталитическая активность лактатдегидрогеназы значительно превосходит активность других дегидрогеназ в соответствующих органах, что свидетельствует о высокой потенциальной способности анаэробного окисления углеводов в организме молодых животных (табл. 7). В печени, где самая высокая активность лактатдегидрогеназы, аскорбиновая кислота активирует, а в других органах, за исключением поджелудочной железы, угнетает ее активность. Селен повышает активность лактатдегидрогеназы в щитовидной железе, не оказывает никакого влияния в надпочечниках и печени и ингибирует в тимусе, поджелудочной железе и селезенке.

Лактатдегидрогеназа, катализируя реакцию восстановления пирувата в лактат, а сорбитолдегидрогеназа – фруктозу в сорбитол, используют NADH и могут конкурировать за этот кофермент (косубстрат). Исходя из этих соображений, мы рассчитали коэффициенты соотношений активностей этих ферментов и проанализировали их изменение под действием аскорбиновой кислоты и натрия селенита.

Как видим, наряду с преобладанием гликолиза, сорбитоловый путь метаболизма углеводов имеет высокий удельный вес в печени и самый низкий в селезенке (табл. 8). По данным ряда авторов [23, 24] высокая метаболическая активность сорбитолового пути наблюдается в эритроцитах, семенной плазме, печени, сердечной и скелетных мышцах.

Аскорбиновая кислота изменяет соотношение активностей лактатдегидрогеназы / сорбитолдегидрогеназа в печени, тимусе и поджелудочной железе в сторону гликолиза, а в надпочечниках и щитовидной железе – в сторону сорбитолового пути. В селезенке аскорбиновая кислота в дозе 2,5 мг/кг изменяет соотношение активностей этих ферментов в сторону гликолитического, а дозе 10,0 мг/кг – в сторону сорбитолового пути метаболизма.

Таблица 8

**Коэффициенты соотношений активностей
лактатдегидрогеназа/сорбитолдегидрогеназа**

Ткани	Группы			
	1	2	3	4
Надпочечники	28,27	13,63	9,07	7,07
Тимус	14,80	21,30	23,77	25,76
Щитовидная железа	18,59	11,37	9,47	17,48
Поджелудочная железа	4,90	19,58	8,85	13,25
Печень	1,58	1,81	2,16	0,92
Селезенка	74,65	81,39	36,57	90,71

Селен изменяет соотношение активностей ферментов в пользу гликолиза в селезенке, поджелудочной железе и тимусе, а в надпочечниках, печени и щитовидной железе – в пользу сорбитолового пути.

Следует отметить, что при самом высоком уровне гликолитического и сорбитолового путей метаболизма углеводов в печени и при самом низком коэффициенте их соотношения, аскорбиновая кислота стимулирует гликолиз, а селен – сорбитоловый

путь. Эти данные свидетельствуют о разных механизмах действия селена и аскорбиновой кислоты.

Гликолитический и пентозофосфатный путь метаболизма углеводов взаимосвязаны, стимуляция гликолиза сопровождается интенсификацией пентозофосфатного пути [25]. Интенсивность и направленность обмена углеводов по гликолитическому и окислительному пентозофосфатному пути, в определенной мере, можно оценить по соотношению активностей ферментов, определяющих эти пути метаболизма, т.е. по соотношению лактатдегидрогеназа / глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназа.

Расчеты показывают, что во всех изучаемых тканях, при различном соотношении, преобладает гликолитический путь по сравнению с окислительным пентозофосфатным путем (табл. 9). В печени аскорбиновая кислота изменяет направленность метаболизма в сторону гликолиза, а в надпочечниках, тимусе, щитовидной, поджелудочной железах и селезенке – в сторону пентозофосфатного пути. Селен изменяет соотношение этих ферментов в тимусе, поджелудочной железе и селезенке в пользу пентозофосфатного пути, а в надпочечниках, щитовидной железе и печени в пользу гликолиза.

Таблица 9

**Коэффициенты соотношений активностей
лактатдегидрогеназа/глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназа**

Ткани	Группы			
	1	2	3	4
Надпочечники	1,77	1,24	1,00	2,81
Тимус	14,59	12,35	11,67	12,64
Щитовидная железа	13,56	12,34	11,62	22,40
Поджелудочная железа	13,28	9,44	7,90	13,33
Печень	16,28	56,12	42,71	24,46
Селезенка	6,68	7,43	3,92	5,27

Заключение. Основным источником NADPH в надпочечниках и селезенке является глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназа, а в тимусе, щитовидной, поджелудочной железах и печени – изоцитратдегидрогеназа.

Изоцитратдегидрогеназа во всех изучаемых тканях, а глюкозо-6-фосфат-дегидрогеназа в надпочечниках, поджелудочной, щитовидной железах и селезенке могут полностью обеспечивать глутатионредуктазу NADPH, а в печени и тимусе – приблизительно только на 20 и 80 % соответственно.

Высокая метаболическая активность сорбитолового пути обнаружена в печени и сравнительно низкая в селезенке. Преобладание активности лактатдегидрогеназы над остальными дегидрогеназными системами свидетельствует о высокой потенциальной метаболической способности тканей молодых животных к гликолизу.

Селен и аскорбиновая кислота, принимают участие в регуляции интенсивности и направленности метаболизма углеводов, воздействуя на активность NAD(NADP)-зависимых дегидрогеназ, изменяют соотношение их активностей. Одним из механизмов их антиоксидантного действия может быть повышение в тканях восстановленного глутатиона в результате активирования глутатионредуктазы. Аскорбиновая кислота оказывает стимулирующее влияние на эмбриональное постэмбриональное развитие животных и ее действие зависит от применяемой дозы.

Литература

1. *Vleet J.F., Kennedy S.* Selenium-vitamin E deficiency in swine // *Compendium of continuing Educat. practicing Veter*, 1989. V.11, n. 1. P. 662-668.
2. *Кактурский Л.В., Строчкова Л.С., Истомин А.А.* Гипоселенозы // *Архив патологии*. 1990, № 12. С. 3-7.
3. *Халмуратов А.Г., Штутман П.М., Чаговец Р.В., Кругликова А.А.* Биохимические аспекты функции селена // *Селен в биологии*. Матер. III научн. конференции. Баку, 1981, Т. 3. С. 136-143.
4. *Osame S., Ishijo S., Cotani T.* Clinical and clinicopathological observation on white muscle disease in lambs // *J.Japan Veter. Med. Assn.* 1989. V. 42. n. 1. P. 44-48.
5. *Behne D., Scheld S., Hilmert H., Gessner H., Gawlik D., Kyriakopoulos A.* Combination of neutron activation analysis, tracer techniques and biochemical methods in the investigation of selenium metabolism // *Biol. Trace. Elem. Res.* 1990. 26-27. Complete. P. 439-447.
6. *Schirmer R.H., Krauth-Siegel R.L., Shultz G.E.* Glutathione: chemical, biochemical and medical aspects // *J. Willey Sons.* 1989. P. 553-596.
7. *Страйер Л.* Биохимия: в 3-х т. Т. 2. М., 1985. – 312 с.
8. *Walsh M., Kennedy S., Blanchlower W., Kennedy D.* The effect of vitamin E and selenium ception on tissue peroxidation on peroxidisability in ruminant cattle // *Biochem. Soc. Trans.* 1991. 19, № 1. P. 619.
9. *Яськовски Е. М.* Исследования влияния дефицита микроэлементов на плодовитость // *Новости ветеринарной фармации и медицины*, 1990, № 2. С. 67-75.
10. *Кальницкий Б.Д.* Заболевания, связанные с селеновой недостаточностью и их профилактика // *Сельское хозяйство за рубежом*, 1980, № 4. С. 50-53.
11. *Гидранович В.И.* Влияние селена на углеводно-фосфорный обмен у животных и некоторые данные о его роли при беломышечной болезни: Автореф. дисс.канд. биол. наук. Витебск, 1966. – 21 с.
12. *Таналцян С. Х., Дмитровский А.А., Мкртчян М.А., Дмитровская Т.А.* Влияние селена на усвоение каротина и витамина А в животном организме // *Наука с.-х. производству*. 1984. С. 94-96.
13. *Hidalgo F. J., Tappel A.L.* Comparative antioxidant effectiveness of dietary β -carotene, vitamin E, selenium and sario // *J. Nutr.* 1991. 121, № 1. P. 50-56.
14. *Кудрявцева А.А.* Применение селена в животноводстве // *Сельское хозяйство за рубежом*, 1964, № 2. С. 45.

15. *Беренштейн Ф.Я.* Микроэлементы в физиологии и патологии животных. Мн., 1966. – 126 с.
16. *Мишанин Ю.Ф.* Биохимические и физиологические аспекты патогенеза селеновой недостаточности у крупного рогатого скота: Автореф. дис... докт. биол. наук. Львов, 1992. – 42 с.
17. *Glock G.E., McLean P.* Further studies on the properties and assay of glucose-6-phosphate dehydrogenase and 6-phosphogluconate dehydrogenase in rat liver // *Biochem. J.* 1953. 55. № 3. P. 400-408.
18. *Orlowski M.* Ферменты цикла лимонной кислоты (цикла Кребса) // Клиническая ферментология. Под. Ред. Щеклика Э. Варшава: Польское гос. мед. изд-во, 1966. – 491 с.
19. *Gerlach U., Hiby W.* Sorbitol dehydrogenase of enzymatic analysis. Ed. Bergmeyer H.U., Verlag Chemie Weinheim. Academic Press, New York and London. 1974. V. 2. P. 569-573.
20. *Hohorst H.J.* L(+)-Lactat-Dehydrogenase und DPN // *Methoden der asymmetrischen Analyse.* Ed. Bergmayer. Verlag Chemie. Weinheim. 1962. P. 266-269.
21. *Красневич А.Я., Головацкий И.Д.* Сравнительная активность НАДФ-зависимых дегидрогеназ и конкурентность за кофермент //
22. *Гидранович В.И.* Обмен углеводов в эндокринных железах крупного рогатого скота при промышленном ведении животноводства // *Сельскохозяйственная биология*, 1983, № 2. С. 110-113.
23. *Макух Е.М.* Изучение регуляции соотношения путей превращения углеводов в тканях крупного рогатого скота: Автореф. дис... канд. биол. наук. Львов, 1985. – 20 с.
24. *Gabbay K.H.* Measurement of sorbitol pathway activity in vivo // *Clin. Res.* 1974. V. 22. P. 468.
25. *Головацкий И.Д.* О взаимодействиях и регуляции звеньев пентозофосфатного пути обмена углеводов, гликолиза и трикарбонового цикла // *Пентозофосфатный путь превращения углеводов и его регуляция: Тез. докл. Гродно*, 1978. С. 41-42.



УДК 911.53 (476): 633/635

Производство продукции растениеводства как фактор формирования культурных ландшафтов Белорусского Поозерья

И.В. Пилецкий

В настоящее время хозяйственное использование земель стало важнейшим природно-трансформирующим агентом, оказывающим сильное и разнообразное воздействие на все компоненты природного ландшафта. Формы деятельности человека по отношению к природной среде классифицируют в зависимости от характера и размеров этого воздействия. При этом на первое место ставятся те формы хозяйственной деятельности, которые трансформируют ландшафт постепенно и проявляются на большой площади.

Каждый вид использования территории можно представить как определенную категорию культурных ландшафтов. В тоже время направленность развития самого культурного ландшафта зачастую строго контролируется определенными физико-географическими факторами. Например, распространение пахотных земель на земном шаре ограничивается конкретными геоморфологическими условиями и особенностями климата [1]. Естественно, что культурные ландшафты тем больше будут схожи друг с другом, чем больше будет общего в природных ресурсах их территорий. Но их сходство будет большим и в случае, если более однородны и способы их использования.

Между природными ресурсами и культурными ландшафтами имеется функциональная зависимость, так как первые создают предпосылки для возникновения вторых. Эти связи не строго функциональны потому, что некоторые виды культурных ландшафтов (дороги, города и т.д.) могут возникать и без наличия на то природных условий. Однако накопленный к настоящему времени картографический материал по использованию земель в отдельных странах и регионах [2] позволяет определенно судить о том, что на большей части суши тип культурного ландшафта в значительной мере обусловлен характером природных ресурсов. Наличие определенных видов природных ресурсов или существование в той или иной мере благоприятных условий для определенного типа использования природной среды, в конечном счете, приведет к возникновению культурных ландшафтов. В силу социально-экономических условий они могут различаться степенью и временем развития или какими-либо другими особыми чертами, но общая направленность изменений, вносимых человеком в первоначальную структуру природного ландшафта, оказывается как бы предопределенной самой природой. Так, не случайно черноземно-степные равнины умеренного пояса на разных материках и в разных странах стали районами богарного земледелия, а сухостепные равнинные ландшафты с каштановыми почвами этого же пояса – районами пастбищного скотоводства и орошаемого земледелия [3].

Особенно приурочены к конкретным типам природных условий лесоразработки и горнопромышленные ландшафты и промышленные комплексы, возникшие на использовании водной энергии. Естественно, что все типы культурных ландшафтов возникли не сами по себе. Их создание – дело рук человека, а не самой природы, но в их географическом распространении, а главное, в той системе изменений в природных процессах, которые внесены человеком, большую и во многих случаях определяющую роль сыграли исходные свойства самой природной среды.

Хотя на одной и той же территории присутствуют различные формы хозяйственной деятельности, но практически всегда прослеживается преобладающий фоновый тип использования земель. Связанная с ним отрасль хозяйства не всегда может иметь ведущее значение в экономике района. Так, во многих районах черноземных равнин умеренного пояса ведущее хозяйственное значение имеет животноводство, однако земли в основном используются для выращивания продовольственных и кормовых культур, и преобладающий тип культурного ландшафта сопряжен именно с земледелием. Еще в меньшей мере характеризует использование земель промышленный потенциал. Промышленные комплексы вместе с прилегающими и подсобными объектами и коммунальными сооружениями несоизмеримы по производству материальных благ на единицу площади с сельским и лесным хозяйством, но, несмотря на важнейшую их хозяйственную роль, на картах использования земель и культурных ландшафтов они занимают подчиненное значение.

Главные потребители земли – сельское и лесное хозяйство – отрасли хозяйства, наиболее тесно связанные с землей, природой. Здесь кроется главная причина существования связей между природными ресурсами, использованием земель и культурными ландшафтами. Рассмотрим эти вопросы на примере Белорусского Поозерья. Регион расположен на стыке двух природно-климатических зон [4]. Специализацию сельскохозяйственного производства здесь, кроме природно-климатических факторов, определяют экономические факторы, в том числе, и разделение труда в рамках республики. В бывшем СССР территория Белорусского Поозерья, как и вся Беларусь, входила в зону мясомолочного производства. Такая специализация была оправданной, так как природно-климатические условия позволяли производить относительно гарантированный объем дешевых травянистых кормов при гарантированной поставке концентрированных кормов из других регионов бывшего СССР. При этом структура посевов с учетом почвенно-климатических условий давала возможность выдержать, в основном, требования севооборотов (плодосмена) исходя из почвенно-климатических условий региона и достигнутого уровня агротехники.

Естественно, что сложившаяся специализация сельскохозяйственного производства в сильной степени повлияла и на характер трансформации антропогенных ландшафтов, так как более 40% территории республики составляли сельскохозяйственные земли, а с учетом территорий занятых под лесом (более 40%) становится очевидной их определяющая роль в формировании культурных ландшафтов.

После распада СССР и в условиях экономического кризиса радикальных изменений в специализации, кроме общего спада производства сельскохозяйственной продукции, не произошло [5].

В табл. 1 приведены объемы производимой в Республике Беларусь продукции растениеводства [6]. Как следует из таблицы, в отдельные годы от 61% до 76% всей продукции растениеводства использовалось на корма. В Белорусском Поозерье, как и в республике, основной объем растениеводческой продукции (в отдельные годы до 80%) идет также на корм скоту и птице. При этом на сенокосах и пастбищах производилось всего лишь около 30% всех расходуемых кормов, остальные получали на пахотных землях.

Как отмечалось ранее, определяющим фактором в создании культурных ландшафтов для удовлетворения потребности населения в продуктах питания и сырье для промышленности является уровень развития земледелия (уровень агротехники), который в большой степени зависит от уровня использования энергоресурсов и характера использования земель. По сложившейся специализации в валовой продукции Белорусского Поозерья земледелие занимает второе место после животноводства. Его доля составляет 32%. Основной объем растениеводческой продукции в настоящее время является обезличенным промежуточным продуктом, используемым для производства животноводческой продукции. Поэтому доля растениеводческой продукции во всем объеме продукции сельского хозяйства является нехарактерной для оценки ее роли в создании культурных ландшафтов.

Характерной особенностью региона, обусловленной природными условиями, является относительно высокая распаханность используемых сельскохозяйственных земель, и остается достаточно стабильной в течение последнего периода. Как показывает анализ (табл. 2), в процентном отношении распаханность в регионе примерно соответствует лишь одной Минской области (75%) и значительно превосходит по отношению к остальным областям республики.

Широкая мелиорация земель, проведенная во второй половине XX-го века, в значительно меньшей степени оказала влияние на формирование культурных ландшафтов Белорусского Поозерья. Это обусловлено тем, что здесь осушение осуществлялось на ранее используемых землях, а площадь осушенных, не используемых ранее болот в регионе значительно меньшая, чем в других регионах республики (табл. 2). Немаловажным является и то, что такие земли, в основном, используются под луговые угодья, что в значительной степени отразилось на изменении ландшафтов.

На конец 80-х годов в Белорусском Поозерье под посевами находилось 1120,6 тыс. га (табл. 3) или 27,4% от всей площади. В структуре посевов зерновые и зернобобовые культуры занимали 43,6%, что примерно соответствовало средне-республиканским показателям. Несмотря на ежегодный ввод в сельскохозяйственный оборот ранее не используемых земель за счет мелиорации, площади сельскохозяйственных земель постоянно снижались.

Кроме того, в этот период в регионе вводились в эксплуатацию крупные животноводческие комплексы, которые были рассчитаны на обеспечение концентрированными кормами из государственных ресурсов. Такая постановка задачи требовала от местных сельскохозяйственных предприятий специализироваться на производстве объемных травянистых кормов и кормовых корнеплодов.

Таблица 1

**Производство продукции растениеводства в сельскохозяйственных предприятиях
Республики Беларусь (тыс.т.к.е.)**

Годы	Всего на с/х землях	В том числе на			Расход всех кормов
		Пашне	сенокосах	пастбищах	
1985	27632	21341	2298	3669	19746
1986	28847	22779	2117	3648	19365
1987	32802	26697	2298	3808	22972
1988	28678	22661	2181	3836	19159
1989	31745	25660	2149	3936	21907
1990	29217	23354	2035	3828	22018
1991	27090	21214	2133	3743	20553
1992	23164	18712	1626	2826	17616
1993	25600	20959	1656	2985	16686
1994	20086	15963	1457	2666	15079
1995	19273	15502	1363	2408	13267
1996	19956	16110	1401	2445	12436
1997	21097	17091	1484	2522	12845

Таблица 2

Структура земель в сельскохозяйственных предприятиях на 1.01.1996 г., (тыс.га)

Области Республики Беларусь	Сельскохозяйствен- ные земли		Пахотные		Сенокосные		Пастбишные	
	Все	*В том числе осушенные	Все	В том числе осушенные	Все	*В том числе осушенные	Все	*В том числе осушенные
Брестская	1190	590/210	690	280/80	210	160/80	280	160/45
Витебская	1360	480/60	1000	340/20	140	60/30	210	70/10
Гомельская	1270	510/210	750	210/80	250	170/80	250	130/50
Гродненская	1110	280/90	740	210/2	140	110/60	220	110/30
Минская	1550	550/260	1120	240/90	200	160/110	220	150/60
Могилевская	1280	280/70	880	90/10	160	100/40	230	90/20
Республика Беларусь	7750	2720/900	5160	1220/280	1100	770/420	1440	720/200

* *Примечание:* в числителе приводятся все осушенные земли; в знаменателе – осушенные ранее не использовавшиеся болота.

Таблица 3

Использование пахотных земель в Белорусском Поозерье (1990 г.)

Районы региона	Посевная площадь, га	Зерновые, %	Технические, %	В том числе лен, %	Картофель, %	Кормовые, %	В том числе кукуруза, %
Бешенковичский	38901	41,3	6,8	6,2	4,8	47,0	7,3
Браславский	62104	46,1	5,1	4,5	2,8	46,0	5,1
Верхнедвинский	62909	42,7	6,1	5,9	2,9	48,3	4,2
Витебский	78394	42,2	3,4	3,0	3,6	49,4	7,2
Глубокский	56649	43,0	6,3	5,2	3,2	46,5	7,6
Городокский	63094	41,3	5,7	5,2	2,0	51,0	7,9
Докшицкий	46729	46,2	3,9	3,8	5,1	44,5	6,3
Дубровенский	54517	44,2	6,8	6,2	4,2	44,7	6,9
Лепельский	32925	46,5	6,7	6,4	4,3	42,3	7,0
Лиозненский	42704	42,0	6,0	6,0	3,3	48,5	6,4
Миорский	58217	44,4	5,5	5,3	1,9	48,2	7,1
Оршанский	72398	43,5	5,1	4,6	5,9	44,9	7,1
Полоцкий	50118	43,4	3,6	3,0	5,2	46,7	7,1
Поставский	63456	44,8	6,9	6,6	3,6	44,4	7,0
Россонский	22631	39,5	4,7	4,4	3,6	52,0	6,4
Сенненский	62731	45,0	8,9	8,1	2,7	43,2	7,1
Толочинский	59776	40,9	5,9	5,7	5,2	48,0	4,8
Ушачский	34662	45,6	3,7	3,7	4,0	46,6	7,6
Чашникский	43953	44,8	5,8	5,6	4,5	44,7	8,7
Шарковщинский	49299	42,0	7,4	7,2	2,0	48,5	4,8
Шумилинский	41930	42,9	5,9	5,3	3,7	47,4	6,2
По Витебской области	1098097	43,5	5,7	5,3	3,7	46,7	6,6
Борисовский	190	100	-	-	-	-	-
Крупский	15700	47,5	3,9	3,9	5,4	43,0	4,5
Мядельский	6586	55,3	3,7	3,7	5,6	35,1	4,2
По Мясной области	22476	50,9	3,8	3,8	5,4	40,4	4,4
По Белорусскому Поозерью	1120573	43,6	5,7	5,3	3,7	46,6	6,6

Сельскохозяйственные земли и посевные площади основных сельскохозяйственных культур в сельскохозяйственных предприятиях Республики Беларусь (тыс. га)

Наименование / годы	1990	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Сельскохозяйственные земли	8728	7768	7753	7768	7757	7723	7698
Посевные площади сельскохозяйственных культур:	5670	5089	5169	5154	5168	5101	5065
В том числе зерновые и зернобобовые	2617	2557	2514	2463	2491	2416	2262
Картофель	289	131	113	120	111	111	100
Кормовые культуры:	2401	2208	2321	2394	2396	2367	2421
Из них кукуруза	469	273	160	183	200	209	266
Кормовые корнеплоды	126	102	97	100	98		
Многолетние травы	1451	1322	1418	1440	1429	1422	1436
Однолетние травы	426	484	607	628	628	622	636
Сенокосы	1234	1098	1098	1106	1021	1023	1019
Пастбища	1810	1434	1443	1450	1448	1501	1447

В 90-х годах XX-го века в республике, а соответственно и в регионе, как и во всем мире, наблюдалось устойчивое постепенное снижение площади используемых в сельскохозяйственном производстве земель (табл. 4), вызванное интенсивным развитием городов и инфраструктуры производства, строительством дорог, коммуникаций, промышленных объектов. Снижение площади земель, используемых в сельскохозяйственном производстве при мало изменяемой их структуре и специализации сельскохозяйственного производства, привело к снижению посевных площадей, и, в том числе, под зерновыми культурами. Однако, в Белорусском Поозерье, где более благоприятные условия для возделывания зерновых культур, это снижение оказалось более существенным, чем в других регионах республики. Это объясняется более низкой, чем в других регионах, материально-технической базой, роль которой в условиях кризисных явлений сказалась наиболее заметно.

Как известно, кормовая база определяется, в основном, структурой и уровнем продуктивности угодий. В структуре посевов в сельскохозяйственном производстве с 1990 года и по настоящее время наблюдается устойчивая тенденция снижения площадей под зерновыми, картофелем, кукурузой и кормовыми корнеплодами и увеличение в последние годы площадей под многолетними и однолетними травами на пашне (табл. 4). Только в 1999 году посевные площади зерновых и зернобобовых культур по сравнению с предыдущим годом сократились на 6,4%.

К 1996 году производство всей продукции растениеводства к уровню 1991 года в сельскохозяйственных предприятиях (в пересчете на кормовые единицы) составило

73,7%, а многолетних и однолетних трав на пашне – 76%, и на сенокосах и пастбищах – 65% (табл.1).

Спад продуктивности сенокосов и пастбищ, большая часть которых находится на потенциально плодородных осушенных землях, оказался еще более выраженным. Положение тут усугубилось еще и тем, что продуктивность этих угодий к началу анализируемого периода была невысокой, так как они в условиях ограниченности ресурсного обеспечения не являлись приоритетными с точки зрения использования факторов интенсификации.

В предкризисное время ведущей зерновой культурой стал ячмень – около 40% всего зернового клина, на озимую рожь приходилось 29% и овес – 18%. Значительные площади были отведены и под озимую пшеницу. Лен занимал 59,4 тыс. га, что соответствовало 5,3% площади пашни области и около трети посевов льна в республике. На долю картофеля приходилось 4% посевов, что меньше, чем в среднем по республике. Причин этому много и одна из них – преобладание в регионе тяжелых глинистых и суглинистых почв.

Все 90-е годы прошлого века и до настоящего времени посевные площади льна и картофеля неуклонно сокращаются. В первую очередь это вызвано трудоемкостью возделывания самих культур.

Как показывает практика, при нагрузке на одного трудоспособного человека более чем 0,5-0,6 га льна и картофеля, возделывание их экономически невыгодно. А эта ситуация, как свидетельствуют наши исследования, неблагоприятно складывается для абсолютного большинства сельских административных районов [7].

В рассматриваемом периоде основу кормовых культур составляли многолетние травы – около 65%. На долю однолетних трав приходится 15% посевов кормовых, кукурузы – 14%. С учетом сенокосов и пастбищ, а также той части зерновых и картофеля, что используется на фуражные цели, можно сделать вывод, что примерно 80% площади сельскохозяйственных угодий в Белорусском Поозерье постоянно используются для производства кормов.

Следует отметить, что в конце 80-х годов около 27% всех посевов приходилось на осушенные земли (табл. 5). Структура посевов на мелиорированных землях несколько отличалась от структуры немелиорированных земель. Это проявлялось большей долей посевов на них зерновых и технических культур и несколько меньшей доле кормовых культур. Вызвано это тем, что травы в меньшей степени, чем другие культуры, подвержены влиянию временного переувлажнения почв и, соответственно, их продуктивность в меньшей степени снижалась и была менее зависимой от природно-климатических условий.

В несколько лучшем положении оказалось овощеводство, так как на производство овощей было ориентировано большинство сельскохозяйственных предприятий, расположенных рядом с городами областного подчинения. Больше всего овощей сейчас, как и раньше, производят хозяйства из пригородных районов городов Витебска, Полоцка, Орши, Глубокго и Постава. В этих пяти районах сосредоточено более 70% посевов овощей всего Белорусского Поозерья.

**Структура использования мелиорированных (осушенных) земель
Белорусского Поозерья на конец 80-х годов**

Районы региона	Всего осу- шенных с/х земель, га	Посевная площадь, га	В том числе (%)					
			зерно- выс	техни- ческие	Из них лен	карто- фель	кормо- выс	Из них кукуруза
Бешенковичский	22250	14076	51,5	7,9	7,9	6,6	33,3	8,2
Браславский	21716	11917	59,6	4,4	4,4	2,0	34,0	6,0
Верхнедвинский	24489	19465	47,2	7,3	7,3	4,1	41,3	4,4
Витебский	31404	21093	50,3	5,2	5,2	5,0	37,5	8,3
Глубокский	22859	14577	49,6	7,0	7,0	2,6	38,7	5,1
Городокский	18865	11210	50,9	5,4	5,4	2,4	41,3	11,7
Докшицкий	22237	7504	35,3	1,5	1,5	3,9	59,0	1,2
Дубровенский	24154	18474	50,2	8,5	8,5	4,5	36,8	7,1
Лепельский	14193	7649	51,7	9,2	9,2	3,3	35,6	8,4
Лиозненский	16996	11443	54,9	6,3	6,3	3,7	34,5	7,7
Миорский	28542	21779	55,4	7,8	7,8	2,2	34,6	5,3
Оршанский	20385	13170	50,1	2,3	2,3	5,0	41,5	9,4
Полоцкий	25366	14406	51,1	4,3	4,3	4,5	38,4	-
Поставский	29085	18254	50,1	8,0	9,0	3,2	37,3	6,5
Россонский	9813	4611	55,3	9,2	9,2	6,8	28,1	4,9
Сенненский	25001	15900	47,4	10,3	10,3	3,5	38,4	10,9
Толочинский	18855	9764	44,4	5,1	5,1	4,5	46,0	8,1
Ушачский	12396	6666	47,6	5,1	5,1	2,6	44,3	8,7
Чашникский	23293	14949	46,4	6,7	6,7	4,5	42,2	9,3
Щарковщинский	31500	24898	52,6	9,4	9,4	2,9	35,0	5,5
Шумилинский	20982	11382	46,7	7,0	7,0	2,8	43,4	8,7
Итого по Витебской области	464381	293187	50,3	6,9	6,9	3,7	38,5	6,8
Крупский	9875	5067	38,6	3,2	3,2	4,8	53,2	4,1
Мядельский	3122	1026	19,1	-	-	4,4	76,5	5,2
Итого по Минской области	12997	6093	35,3	2,7	2,7	4,7	57,1	4,2
Итого по Белорус- скому Поозерью	477378	299280	49,9	6,8	6,8	3,8	38,9	6,8

Таким образом:

– специализация сельскохозяйственного производства определила структуру использования земель культурных ландшафтов Белорусского Поозерья;

– благоприятные природно-климатические и почвенные условия региона позволяют производить достаточно стабильный по отдельным годам объем травянистых кормов;

– проведенные крупномасштабные работы по мелиорации земель в Белорусском Поозерье в меньшей степени повлияли на трансформацию антропогенных ландшафтов, чем в других регионах республики, так как осушению здесь подвергались в основном ранее применяемые в сельскохозяйственном производстве земли, и осушенные болота использовались в основном под луговые угодья;

– в последнее десятилетие в регионе наблюдается устойчивая тенденция снижения площади используемых в сельскохозяйственном производстве земель, что вызвано изъятием используемых земель, в том числе и сельскохозяйственных, для гражданского и промышленного строительства, а также для строительства дорог, коммуникаций и других объектов;

– снижение площади используемых в сельскохозяйственном производстве земель при сложившейся специализации в регионе привело к снижению посевных площадей, и в первую очередь под посевы зерновых, хотя регион является более благоприятным в сравнении с другими регионами республики для возделывания зерновых.

Л и т е р а т у р а

1. *Василов Н.И.* Проблема происхождения мирового земледелия в свете современных исследований // Избранные труды. М.-Л., 1965. Т. 5. С. 143-152.
2. *Игнатъев Г.М.* Методы оценки и учета земельных фондов в зарубежных странах. В сб.: «Учет и агропроизводственные группировки земельных ресурсов СССР». М., 1967. С. 47-59.
3. *Шашко А.И., Юнатов А.А.* Агроклиматические условия размещения и специализации сельскохозяйственного производства. Л., 1959. – 173 с.
4. *Пилецкий И.В.* География Витебской области. Витебск, 2001. – 163 с.
5. Сельское хозяйство Республики Беларусь, 2001. Статистический сборник. Мн., 2001. – 315 с.
6. Агропромышленный комплекс Республики Беларусь. Статистический сборник // Мин-во стат. и анализа Респ. Беларусь. Мн., 1999. – 267 с.
7. *Пилецкий И.В.* Сравнительная оценка трудовых ресурсов населения административных районов Витебской области // Вестник ВДУ, 2001. № 2 (20). С. 126-133.



УДК 615.835.2

Технологии адаптационной медицины: возможности и перспективы применения гипобарической гипокситерапии*

Э.А. Доценко, А.А. Чиркин, И.М. Прищеп

Патофизиологическое обоснование применения метода

Сущность метода гипобарической адаптации (гипобарическая терапия, гипобарическая гипокситерапия, прерывистая гипобарическая гипокситерапия, адаптация к периодическому действию гипоксии) состоит в создании для организма условий пониженного атмосферного давления при понижении парциального давления кислорода и постоянном процентном соотношении составляющих атмосферного воздуха. Технологии гипобаротерапии могут быть осуществлены либо в естественных условиях (при пребывании пациента в среднегорье или высокогорье), либо при использовании «искусственного высокогорья», создаваемого в условиях барокамер с пониженным атмосферным давлением [1, 2, 3].

Главным действующим на живой организм фактором горного климата является снижение парциального давления кислорода (pO_2) во вдыхаемом воздухе. Организм попадает в условия кислородного голодания при пониженном давлении и реагирует на гипоксию, в первую очередь, увеличением минутного объема дыхания и кровообращения. Лишь затем запускаются внутриклеточные реакции адаптации. При умеренной гипоксии в каждой клетке включаются реакции активной адаптации, направленные на сохранение энергетического гомеостаза.

Установлена тесная связь компенсаторно-приспособительных процессов, обеспечивающих неспецифическую резистентность организма, с устойчивостью его к разнообразным экстремальным воздействиям. Повышение неспецифической резистентности организма, развивающейся при адаптации к гипоксии, может играть важную роль в профилактике и лечении ряда заболеваний, повышении устойчивости к неблагоприятным факторам внешней среды. Кислородный гомеостаз обеспечивается сопряженным функционированием органов внешнего дыхания, кровообращения, гемопоза, системами биологических (азрогематический, гематопаренхиматозный) барьеров, тканевым дыханием и нейрогуморальными механизмами. Универсальным для всех этапов транспорта показателем кислородного обеспечения организма служит парциальное давление (напряжение) кислорода [4, 5, 6]. Для каждого этапа транспорта кислорода существуют оптимальные физиологические пределы этого показателя, обеспечивающие наилучшие

* Работа поддержана грантом ФФИ БОИ1-341

условия утилизации кислорода. Нарушение в деятельности системы транспорта кислорода на любом этапе может быть причиной гипоксии.

Поскольку большая часть потребляемого организмом кислорода расходуется на окислительное фосфорилирование, то при гипоксии, прежде всего, снижается концентрация АТФ. Наряду с энергетическим дефицитом в условиях кислородной недостаточности накапливаются недоокисленные продукты: восстановленные пиридиннуклеотиды, органические кислоты – пировиноградная и молочная, ряд метаболитов цикла трикарбоновых кислот. В условиях закисления внутриклеточной среды могут изменяться активность клеточных ферментов, интенсивность образование стероидных гормонов, нейромедиаторов и других биологически активных веществ. Накапливаются токсические продукты метаболизма, что приводит к еще более глубоким нарушениям функций организма. Гипоксия, независимо от механизмов ее развития, приводит не только к прекращению процессов синтеза структурных компонентов мембран, но и к их непосредственному разрушению. Происходит серия последовательных реакций: гипоксия, снижение уровня АТФ, увеличение концентрации внутриклеточного кальция, активация мембранных фосфолипаз, снижение электрической стабильности мембран, увеличение ионной проницаемости мембран, разобщение тканевого дыхания и фосфорилирования и, как следствие, гибель клеток от недостатка энергии [2, 7].

Накоплены обширные сведения об эффективности различных режимов высокогорной адаптации. Даже непродолжительное (4 дня) пребывание в горах на высоте 3000–4300 м оказалось достаточным для облегчения процесса адаптации. Имеются данные, что устойчивость организма к кислородному голоданию повышается независимо от того, является ли гипоксическое воздействие непрерывным в течение определенного времени или действует периодически [8, 9]. По всей видимости, наиболее эффективной является ступенчатая адаптация к гипоксии [10, 11].

Гипоксия вызывает сложную перестройку функционирования различных систем организма, которую можно разделить на две большие группы: изменения, направленные на обеспечение доставки к тканям необходимого количества кислорода, и приспособительные изменения тканей к функционированию в условиях кислородной недостаточности. В основе этих реакций лежат механизмы, обеспечивающие: 1) достаточное поступление кислорода в организм при его дефиците в окружающей среде; 2) поступление кислорода к жизненно важным органам в условиях гипоксемии; 3) способность тканей утилизировать кислород при его низком напряжении; 4) поддерживать образование АТФ методом субстратного фосфорилирования за счет гликолиза. Согласно концепции Ф.З.Меерсона [7, 12] адаптация к гипоксии протекает в несколько стадий и заканчивается формированием нового функционального уровня, который автор называет «системным структурным следом». Первая стадия – срочной адаптации к гипоксии – характеризуется мобилизацией систем ответственных за транспорт кислорода, развитием неспецифического стресс-синдрома и перестройкой деятельности высших отделов ЦНС. Во второй стадии – переходной адаптации – происходит активация биосинтеза нуклеиновых кислот и белков в широком круге органов и систем. В это время наблюдается пролиферация клеток эритроидного ряда, увеличение дыхательной поверхности легких, мощности сердечно-сосудистой системы, способности клеток головного мозга

более эффективно утилизировать кислород. Третья стадия – устойчивой адаптации – характеризуется завершением формирования нового функционального состояния.

Наиболее важным для состояния адаптации следует считать развивающуюся способность организма утилизировать кислород при низком его парциальном давлении, вырабатывая при этом энергию, необходимую для нормальной жизнедеятельности. Определенное значение имеет установление правильного соотношения между вентиляцией легочной ткани и кровотоком в легких. Важным физиологическим критерием совершенства адаптации к высотной гипоксии является сочетание минимальной легочной вентиляции и максимальной аэробной мощности. Важнейшее значение играет метаболическая перестройка организма, обеспечивающая достаточную выработку энергии в гипоксических условиях. Серии исследований, проведенные Н.А. Агаджаняном и соавт. [1, 8], позволили выявить критерии адаптированности организма человека к недостатку кислорода, к которым относятся: стабилизация физиологических реакций организма, ответственных за доставку и обмен газов в тканях; новый экономичный уровень гомеостаза, адекватный среде обитания; устойчивый высокий уровень максимального потребления кислорода; стабильный уровень нейрогуморальной регуляции, адекватный среде обитания; повышение чувствительности дыхательного центра к углекислоте и снижение к недостатку кислорода; восстановление полноценной физической и умственной работоспособности; повышение устойчивости к экстремальным воздействиям; хронорезистентность; компенсация снижения специфической иммунобиологической резистентности повышением неспецифической резистентности организма к инфекционным заболеваниям; повышение осмотической резистентности эритроцитов и содержания гемоглобина в крови; воспроизведение здорового потомства.

Сформировавшееся в процессе адаптации к гипоксии новое функциональное состояние, в большей или в меньшей степени охватывает все органы и ткани организма и обеспечивает повышение резистентности ко многим другим факторам. Многолетнее изучение процессов адаптации к стрессорным ситуациям позволили Ф.З. Меерсону сформулировать концепцию о стресс-лимитирующих системах организма, которая получила широкое признание. Согласно этой концепции, общая адаптационная стресс-реакция не только предшествует развитию устойчивой адаптации, но и играет важную роль в ее формировании. Это осуществляется за счет мобилизации энергетических и структурных ресурсов организма и использования их для преимущественного обеспечения систем, ответственных за адаптацию к гипоксии, в которых формируется системный структурный след. Большую роль играет непосредственное влияние стрессорных гормонов и медиаторов на функцию клеток различных систем, в которых формируется системный структурный след, а также прямое действие стрессорных гормонов на систему, ответственную за адаптацию – липотропный эффект стресса, антиоксидантный эффект, постстрессорная активация синтеза белка. По мере формирования системного структурного следа нарушения гомеостаза, составляющие стимул стресс-реакции исчезают, и сама стресс-реакция, сыграв свою роль в становлении адаптации, постепенно ликвидируется. В том случае, когда действует необычно сильный раздражитель, препятствующий реализации адаптации, нарушения гомеостаза сохраняются долго. В результате длительного и интенсивного действия глюкокортикоидов и катехо-

ламиноз могут возникать, так называемые, стрессорные заболевания, часто встречающиеся в настоящее время.

Адаптация к гипоксии сопровождается увеличением мощности стресс-лимитирующих систем. Этот процесс обеспечивается как центральными регуляторными механизмами, так и механизмами, реализующимися на уровне тканей. По данным Ф.З. Меерсона [2, 7] в коре головного мозга в процессе адаптации к гипоксии на 50% возрастает концентрация РНК и в 2 раза – синтез белка. Эти структурные изменения не только способствуют повышению устойчивости к гипоксии, но и влияют на совершенствование условно-рефлекторной деятельности ЦНС. Показано, что у адаптированных животных острый эмоционально-болевой стресс не вызывал увеличения концентрации норадреналина в миокарде, в то время как у неадаптированных животных концентрация этого медиатора уменьшалась на 35%. При адаптации к гипоксии наблюдается значительное увеличение в крови и миокарде простагландина Е и простаглицина. Одновременно обнаруживается мобилизация опиоидных пептидов. Учитывая, что опиоидные пептиды блокируют адренергические эффекты на уровне мозга, а простагландины на уровне исполнительных органов, эти реакции существенно снижают неблагоприятное влияние стрессорных воздействий. Противострессорная защита у адаптированных животных проявляется также предотвращением выхода в кровь цитозольных и лизосомальных ферментов, обычно наблюдаемых после тяжелого стресса. Адаптация к гипоксии увеличивает активность холестерин-7 α -гидроксилазы, которая играет важную роль в окислении холестерина в жирные кислоты. Предварительная адаптация к гипоксии повышает активность антиоксидантного фермента супероксиддисмутазы и одновременно предупреждает активацию перекисного окисления липидов. Рассмотренные данные свидетельствуют о том, что в процессе адаптации к гипоксии повышается устойчивость организма к стрессорным воздействиям, а также возникают реакции, ограничивающие факторы риска ишемической болезни сердца. Адаптация к периодическому действию высотной гипоксии является мощным фактором, подавляющим аллергические реакции замедленного типа.

Как уже отмечалось, существенной чертой адаптации к гипоксии является активация синтеза РНК и белка, которая наблюдается не только в мозге, но и во многих других жизненно важных органах. Итогом такой активации является увеличение массы легких, их дыхательной поверхности и количества альвеол, гипертрофия и увеличение функциональных возможностей сердца, увеличение количества сосудов в мозге, сердце, скелетных мышцах и емкости коронарного русла, увеличение количества эритроцитов и содержания гемоглобина в крови, а также концентрации миоглобина в скелетных мышцах и миокарде. Наблюдается увеличение мощности системы энергообеспечения на клеточном уровне, что обусловлено увеличением количества митохондрий, активности ферментов дыхательной цепи, а также увеличением интенсивности гликолиза [13]. Одновременно с этим наблюдается снижение основного обмена и экономное использование кислорода тканями. Это обуславливает снижение потребления организмом кислорода на уровне моря и достаточно высокое потребление кислорода на высоте. Снижение потребления кислорода сердцем обуславливает увеличение эффективности сократительной функции миокарда. Сердце у адаптированных людей в обычных условиях потребляет ки-

слорода на 30-40% меньше, чем у не адаптированных. За счет этого расширяются резервные возможности сердечно-сосудистой системы и увеличивается физическая работоспособность. Этому также способствует увеличение мощности аппарата симпатической регуляции сердца [14, 15, 16]. Таким образом, рассмотренные данные позволяют заключить, что адаптация к гипоксии не только расширяет функциональные резервы организма и повышает физическую работоспособность, но и за счет увеличения сети сосудов в жизненно важных органах защищает их от ишемических повреждений.

Формирование системного структурного следа и устойчивой адаптации осуществляется при необходимом участии стресс-реакции, которая закономерно возникает в ответ на любой элемент новизны и за счет широкого спектра гормонов и медиаторов играет важную роль как в формировании самой функциональной системы, составляющей основу адаптации, так и в формировании системного структурного следа, т.е. в превращении срочной адаптации в долговременную.

Существенно, что после того, как системный структурный след полностью сформировался и стал основой, например, адаптации к физической нагрузке, холоду или гипоксии, устойчивая адаптация устраняет нарушения гомеостаза (баланса) и, как следствие, исчезает стресс-реакция, ставшая излишней.

При адаптации организма к гипоксии весьма важно, что в условиях целостного организма гипоксия возникает не только в результате уменьшения содержания кислорода во вдыхаемом воздухе, но и не является монополярной принадлежностью патологии. Напротив, это явление составляет необходимый элемент жизни здорового организма в форме гипоксемии или относительной тканевой гипоксии, оно периодически реализуется при значительных нагрузках на организм в целом или на определенные органы и системы.

Соответственно организм обладает сложившимся в процессе эволюции эффективным аппаратом противогипоксической защиты – в ответ на гипоксию, вызванную большими нагрузками или снижением содержания кислорода во вдыхаемом воздухе, он реализует вначале срочную, но неустойчивую, а затем устойчивую долговременную адаптацию.

Некоторые исследования показали, что после 10 ежедневных сеансов гипобарической перемежающейся гипоксии отчетливо повышалась устойчивость человека к воздействию стресс-факторов, с сохранением положительного эффекта в течение 2-6-ти месяцев [14, 15, 17].

Клиническое применение гипобароадаптации

Важным является вопрос о режимах проведения гипобаротерапии (ГБТ). Обычно исходят из принципов соответствия начальной высоты пороговому уровню воздействия гипоксии; ступенчатого, постепенного увеличения высоты до значений, при которых эффективно действуют приспособительные механизмы, адекватности временных параметров срокам развития устойчивой адаптации. Установлено, что высоты до 2000 м являются индифферентными для большинства здоровых людей [9, 15, 18], поэтому в качестве начальной выбирается высота, равная 1500 м. Показано также, что наиболее эффективные высоты для проведения сеансов ГБТ находятся в диапазоне 3000-4000 м; в пределах этих высот организм эффективно компенсирует действие гипоксии.

Мы в своей практике используем следующую базисную схему курса гипобаротерапии:

- «ступенчатые» подъемы на высоту 1500, 2000, 2500, 3000 и 3500 метров над уровнем моря;
- подъем на «рабочую высоту» 3500 метров, на которой пациенты находятся не менее шестидесяти минут;
- «подъем» осуществляется со скоростью 3-5 метров в секунду, «спуск» – со скоростью 3-5 метров в секунду;
- после прохождения баросеанса пациенты наблюдаются медработниками в барозале в течение 30-40 минут;
- курс лечения состоит из 20 сеансов.

По нашим наблюдениям, пребывание пациентов на высоте 3500 м имеет характерную динамику: в течение первых 3-5 дней субъективных изменений состояния пациенты не отмечают. Затем в течение 3-4 дней наступает психоэмоциональный и физиологический спад, что проявляется в виде неустойчивого эмоционального состояния, чувства вялости, разбитости. У небольшой части больных может наступить нерезко выраженное обострение основного заболевания, которое исчезает к 10-му дню лечения, после чего у всех пациентов наступает прогрессирующее улучшение состояния:

1. Повышение психоэмоциональной устойчивости.
2. Улучшение сна.
3. Повышение работоспособности.
4. Исчезновение головных болей.
5. Повышение настроения.

Указанные эффекты сохраняются на протяжении 6-12-и месяцев после курса гипобаротерапии, причем отмечается четко выраженная тенденция к нарастанию позитивных изменений во времени (формирование «структурного следа» по Ф.З. Меерсону).

Метод гипобароадаптации применяют для лечения хронических неспецифических заболеваний легких, бронхиальной астмы (БА) и других респираторных аллергозов.

Повышение общей неспецифической устойчивости организма включает в себя улучшение всех показателей иммунитета. Гипоксия непосредственно действует на гладкую мускулатуру бронхов, устраняя их спазм. Этому способствует также стимуляция β -адренорецепторов бронхов в условиях кислородной недостаточности. Кроме того, снижение парциального давления кислорода во вдыхаемом воздухе устраняет избыточную элиминацию углекислоты, характерную для больных с бронхиальной обструкцией. Этот фактор также способствует расширению бронхов. Под влиянием гипоксического стимула усиливается мукоцилиарный клиренс, что наряду с дилатацией бронхов облегчает отхождение мокроты.

Известно, что при сформировавшейся адаптации к гипоксии увеличивается емкость микроциркулярного русла [19, 20], что обеспечивает улучшение лёгочной гемодинамики. При гипоксии наблюдаются благоприятные изменения функции внешнего дыхания: уменьшается число дыхательных движений при росте дыхательного и минутного объемов дыхания, возрастают альвеолярная вентиляция и потребление кислорода,

форсированная жизненная емкость легких, а также улучшается проходимость бронхов всех калибров по данным пневмотахометрии (кривая «поток-объем»). Описанные изменения иногда обозначают термином «экономизация дыхательных функций» [21]. Повышение устойчивости к гипоксии может влиять на патогенетические механизмы болезни, поскольку в соответствии с гипотезой С.И. Ялкупт [22], ее развитие зависит от метаболических особенностей пациента, определяющих индивидуальную чувствительность к гипоксии. Показано [23], что проведение гипоксических тренировок у больных бронхиальной астмой ведет к межсистемной и внутрисистемной синхронизации циркадианных ритмов и восстановлению ритма диастолического артериального давления и суточного ритма оксигемоглобина.

Накоплен большой опыт по лечению прерывистой гипоксией бронхиальной астмы. Положительный эффект терапии наблюдается у больных как с атопической, так и инфекционно-зависимой бронхиальной астмой. Показанием к использованию гипоксической стимуляции служит легкое, среднетяжелое и тяжелое течение бронхиальной астмы, включая ее гормонозависимую форму.

При лечении больных бронхиальной астмой заметное улучшение состояния наступает уже после первых сеансов баротерапии. Эффективность лечения при первом курсе баротерапии наблюдалась у 87% детей и 70% взрослых. Установлено, что у детей, больных атопической формой бронхиальной астмы, под влиянием адаптации к периодическому действию гипоксии происходило улучшение течения заболевания, которое проявлялось в виде уменьшения приступов удушья, их частоты и тяжести в течение 3-х месяцев после курса лечения, повышения эффективности бронхолитиков. У 2/3 детей приступов удушья за указанный промежуток времени не отмечалось, хотя ранее они регистрировались с частотой 1-2 раза в месяц. У 20% детей приступы сохранились с той же частотой, но значительно легче снимались астмопентом или эуфиллином без необходимости госпитализации и внутривенного введения препаратов. И лишь у 8% больных частота и тяжесть приступов остались без изменений [14, 15, 24]. При применении стандартных схем гипобаротерапии Г.Д. Алеманова и соавт. [25] получили эффект у 90,5% пролеченных. Отмечаются хорошие результаты лечения больных хроническим бронхитом методом нормобарической гипокситерапии [26].

Следует отметить, что клинический эффект метода не был связан с элиминацией антигена или с устранением контакта с ним, т.к. все пациенты находились в тех же условиях, что и до лечения, за исключением полуторачасового периода их ежедневного пребывания в барокамере на протяжении цикла адаптации. Показана высокая эффективность метода при лечении поллиноза [27].

При проведении лечения больных БА методом гипобаротерапии мы обратили внимание, что уже одно пребывание в барокамере на высоте может в некоторых случаях приводить к купированию приступа удушья. Больные, у которых в равнинных условиях имеют место признаки бронхообструкции отмечают на высоте подъема (3500 м над уровнем моря) значительное улучшение состояния, исчезает одышка, хрипы в легких, повышается (на 15-20%) скорость форсированного выдоха за 1 секунду. При анализе данного феномена, мы пришли к выводу, что он связан с пребыванием больных бронхиальной астмой в оптимальных погодных-климатических условиях, которые в ги-

побарокамере прямо противоположны тем, которые приводят к приступу БА: низкое барометрическое давление (около 400 мм рт. ст.), пониженная относительная влажность (около 40%), стабильная температура (18 °С) [28, 29]. Это наблюдение интересно тем, что дает возможность предположить еще один механизм лечебного воздействия гипобаротерапии, кроме эффектов развития долгосрочной адаптации у больных бронхиальной астмой. Этот лечебный механизм может быть связан с пребыванием организма в оптимальных экологических условиях. Нахождение организма в неблагоприятных условиях приводит к персистирующим обострениям бронхиальной астмы, «самоподдержанию» патологического процесса. Нахождение пациента в условиях экологического оптимума может разрывать патологический круг.

Лечебный эффект адаптации, оказывается более стойким по сравнению с многими методами медикаментозной терапии и позволяет уйти от необходимости применения таких крайних и нередко опасных воздействий, как использование стероидных гормонов.

Полученные нами результаты указывают на благоприятные для больных бронхиальной астмой изменения функциональных легочных показателей. Отмечено повышение форсированной скорости выдоха за 1 секунду (FEV_1) через месяц после окончания лечения ($1,7 \pm 0,13$ против $2,1 \pm 0,25$, $P < 0,05$), что свидетельствует о продолжающемся формировании «структурного следа». Происходит повышение индекса Тиффно ($65 \pm 2,6\%$ против $77 \pm 7,0\%$, $P < 0,05$). Обращает на себя внимание снижение максимальной вентиляции легких (MVV) с $61 \pm 5,2$ л до $55 \pm 7,4$ л, что позволяет думать о более экономном функционировании легких.

Метод гипобаротерапии применяется для лечения заболеваний сердечно-сосудистой системы. Известно, что у жителей высокогорных районов (2800-4200 м) значительно реже, чем у жителей равнинных областей, встречается ишемическая болезнь сердца. Также, в отличие от условий низкогорья, на высотах не наблюдается увеличение частоты ишемической болезни сердца по мере увеличения возраста обследуемых. Имеются сведения, что более низкое парциальное давление кислорода в горах обуславливает большую продолжительность жизни горцев [17, 30].

Адаптация к гипоксии нормализует нервно-гуморальную регуляцию сердца, повышает содержание миоглобина в миокарде, уменьшает потребность миокарда в кислороде, способствует накоплению макроэргов (АТФ, кретьнфосфата). Происходит увеличение емкости коронарного русла как за счет непосредственного коронаролитического действия гипоксического стимула, так и за счет раскрытия ранее не функционировавших капилляров и образования новых микрососудов. Все это обуславливает увеличение устойчивости миокарда к гипоксии, а, следовательно, и к ишемическим повреждениям. Кроме того, адаптация к гипоксическому воздействию обладает антиаритмическим эффектом. Это связано как с антиишемическим, так и с антистрессовым влиянием гипоксического стимула [2, 4, 14]. Показано, что адаптация к гипоксии предотвращает как артериальную гипотонию, так и артериальную гипертензию у генетически предрасположенных крыс [31]; возможно, механизмы связаны с нормализацией NO-зависимых реакций сосудов. Лечение в условиях естественного высокогорного курорта (3200 м над уровнем моря) больных артериальной гипертензией, приводило к снижению артериального дав-

ления (преимущественно диастолического), а также к развитию адаптивной «перенастройки» каротидных барорецепторов, что сопровождалось повышением депрессорного и вазомоторного компонентов синокаротидного барорефлекса [32].

После курса лечения отмечается изменение или исчезновение приступов стенокардии, уменьшение количества экстрасистол при суточном мониторинговании, положительная динамика ЭКГ, рост физической работоспособности [15, 33, 34].

Адаптация к гипоксии воздействует также на ряд патологических процессов, являющихся основными звеньями патогенеза артериальной гипертензии. Применение прерывистой гипокситерапии показано при I и II стадиях артериальной гипертензии, за исключением гипертонических кризов. У больных с артериальной гипертензией субъективное улучшение наблюдалось в 96,8% случаев после сеансов ГБТ [19]. Артериальное давление (систолическое и диастолическое) уменьшалось в среднем на 12-17%; это снижение было стабильным в течение 6 месяцев и лишь при артериальной гипертензии II степени через полгода после прохождения курса лечения отмечалось его некоторое увеличение. В результате адаптации к гипоксии достоверно снижается как систолическое, так и диастолическое артериальное давление, нормализуются показатели центральной гемодинамики, уменьшается психоэмоциональная напряженность. По имеющимся данным, гипоксическая стимуляция обеспечивает надежный лечебно-профилактический эффект в течение 6 месяцев у 80% больных артериальной гипертензией.

В настоящее время ведутся исследования по применению метода гипобаротерапии для лечения ишемической болезни сердца, причем первые результаты обнадеживают [19, 35].

По нашим данным у больных артериальной гипертензией среднее систолическое давление снижается после курса гипобароадаптации ($158 \pm 8,8$ мм.рт.ст. против $136 \pm 3,8$ мм.рт.ст.). Более выражены эффекты гипобарической адаптации на диастолическое артериальное давление ($99,2 \pm 9,17$ мм.рт.ст. против $77 \pm 8,2$ мм.рт.ст.). Важным показателем адаптации организма к гипоксии является частота пульса. До лечения она в покое составила $73 \pm 1,2$ мин⁻¹, после физической нагрузки (20 приседаний) – $90 \pm 2,5$ мин⁻¹. После курса гипобаротерапии в покое она осталась такой же ($75 \pm 2,6$ мин⁻¹), а после физической нагрузки существенно снизилась по сравнению с таковой до лечения ($82 \pm 3,0$ мин⁻¹; $P < 0,05$). Следует обратить внимание на статистически достоверное снижение частоты пульса у больных артериальной гипертензией ($73 \pm 1,3$ против $68 \pm 3,2$ мин⁻¹, $P < 0,05$).

Гипоксическое воздействие на артериальное давление носит не просто гипотензивный (снижающий давление), но и нормализующий характер, в связи с чем метод успешно применяется при гипотонии и нейро-циркуляторной дистонии (НЦД). При этом важное значение имеет благоприятное воздействие гипоксического стимула на нейро-гуморальную регуляцию и повышение функциональных резервов сердечно-сосудистой системы [36].

Имеются также данные об антиатерогенном эффекте адаптации к гипоксии. У жителей высокогорья содержание атерогенных фракций липопротеинов в крови (как и распространенность ишемической болезни сердца) достоверно ниже, чем у жителей низин: так, гиперхолестеринемия в первом случае имела место в 0,4%, во втором – в 3,2% ($P < 0,05$) [30]. На снижение содержания общего холестерина, ХС ЛПНП, повышение ХС

ЛПВП в ближайшие и отдаленные сроки после проведения курса гипобаротерапии указывают ряд авторов [19, 25]. Наши данные подтверждают этот факт [37, 38, 39], однако мы полагаем, что выраженность гиполипидемического эффекта зависит от исходного состояния липидтранспортной системы. В общей группе больных изменений в содержании общего ХС практически не отмечено ($5,3 \pm 0,13$ ммоль/л против $5,2 \pm 0,21$ ммоль/л); уровень ХС ЛПВП и ХС ЛПНП в течение лечения практически не меняется. Следует обратить внимание на незначительное снижение индекса атерогенности ($2,7 \pm 0,19$ против $2,5 \pm 0,17$). Невыраженные изменения связаны с тем, что исходный средний индекс атерогенности был в пределах нормы. Незначительное падение уровня общего холестерина отмечено и в группе больных, имевших его более $5,2$ ммоль/л ($5,8 \pm 0,44$ ммоль/л против $5,6 \pm 0,17$ ммоль/л). В тоже время, существенное падение ОХС отмечено у лиц, с его исходным уровнем более $6,0$ ммоль/л ($6,5 \pm 0,29$ ммоль/л против $5,4 \pm 2,2$ ммоль/л); важно отметить, что имеется тенденция к падению ОХС и через месяц после лечения ($5,1 \pm 1,5$ ммоль/л).

Применение гипокситерапии в спорте основано на известных фактах повышения работоспособности жителей высокогорья по сравнению с равнинными жителями. По данным многих исследований влияние условий горного климата на организм человека проявляется в том, что люди, родившиеся в высокогорье, обладают большими способностями к выполнению максимальной нагрузки по сравнению с уроженцами равнинной местности.

Суммарный объем физической работы у уроженцев высокогорья на уровне 2500 метров в 2-4 раза больше, чем у жителей равнины. Потенциальные возможности и скрытые резервы выполнения функциональной нагрузки высокой интенсивности у лиц, адаптированных к условиям низкого давления кислорода, оказываются более выраженными, чем у лиц, вдыхающих атмосферный воздух с обычным парциальным давлением кислорода [15, 40]. Работоспособность после гипобарической тренировки увеличивается на 35-40%. Адаптация к непрерывной гипоксии и связанное с ней длительное пребывание в горах приводит к развитию синдрома «деадаптации». При адаптации же к периодической гипоксии человек находится в барокамере не более 3,5 часов, а остальное время проводит при нормальном давлении кислорода.

Мы располагаем собственным опытом применения метода ГБТ в спортивной медицине для предстартовой подготовки пловцов. Курс баротерапии был классическим, используемым для клинической практики. Обследовано 2 группы спортсменов, из которых одна (10 человек) была контрольной, другая (10 человек) – опытной, в которой осуществляли подъемы. Группы были сопоставимы по полу, возрасту, исходной стартовой подготовке. Оказалось, что мощность мышечной нагрузки (PWC_{170}) после курса баротерапии возрастает более чем на 35%, возрастает МПК (+30,9%). Отмечается прирост содержания гемоглобина в периферической крови, который сохраняется на протяжении месяца после окончания курса. Показательна, на наш взгляд, проба Штанге: время задержки дыхания возрастает сразу после курса ГБТ на 28,3%, через 1 месяц после окончания курса – на 23,5%. Следует заметить, что в контрольной группе статистически достоверных изменений физиологических показателей не произошло; также в

течение месяца не наблюдалось динамики результатов прохождения контрольных дистанций.

Мы полагаем, что данное направление является весьма перспективным для использования в подготовке спортсменов. Возможны различные варианты проведения процедур ГБТ: комбинация с фармакологическими средствами, вариации различных режимов ГБТ и т.д.

Гипокситерапия применяется в онкологической практике. Одним из наиболее эффективных методов лечения новообразований является лучевая терапия. Наличие противолучевой защиты не пораженных опухолью тканей объясняется, с одной стороны, действием известного в радиобиологии феномена «кислородного эффекта», а с другой стороны – повышением неспецифической устойчивости организма пациентов за счет адаптации к гипоксии. Что касается опухолевых клеток, то они из-за постоянного пребывания в условиях кислородной недостаточности адаптированы к гипоксии, и на фоне дыхания гипоксической смесью их радиочувствительность не падает. У пациентов резко снижается частота и выраженность непосредственной реакции на лучевую терапию, а также отдаленных лучевых повреждений [11, 41]. Важным достижением является также более высокая выживаемость онкологических больных, лечившихся с применением гипокситерапии. Гипоксирадитерапия успешно используется при лечении ряда онкологических заболеваний: опухолей молочной железы, легких, желудка, пищевода, лимфогрануломатоза. Достоинством гипоксической стимуляции является также ее положительное модифицирующее действие при использовании различных химиопрепаратов, обладающих токсическими свойствами.

Таким образом, возможное применение гипокситерапии при онкологических заболеваниях: снижение побочного действия ионизирующей радиации при лучевой терапии; повышение эффективности лучевой терапии; снижение побочного действия химиотерапевтического лечения злокачественных новообразований; повышение неспецифической устойчивости онкологических больных.

Железодефицитные анемии также поддаются воздействию гипобаротерапии. Снижение напряжения кислорода в артериальной крови стимулирует синтез эритропоэтина в почках. Эритропоэтин, в свою очередь, активирует функцию красного ростка в костном мозге, в результате чего увеличивается количество эритроцитов в крови. Полицитемия сопровождается увеличением содержания гемоглобина, что обусловлено влиянием гипоксии на всасывание железа в тонком кишечнике, которое интенсифицируется. Из вышесказанного следует, что адаптация к гипоксии является патогенетической терапией анемий, связанных с нарушением пластической функции костного мозга или дефицитом железа.

Показана возможность использования среднего высокогорья в целях комплексного лечения как гипопластическая и железодефицитная анемии [42]. Пребывание на высоте 3200 м в течение 1,5 месяцев приводило к достоверному увеличению количества эритроцитов, гемоглобина, ретикулоцитов, лейкоцитов, гранулоцитов, тромбоцитов. Отмечено улучшение процессов пролиферации и дифференцировки эритроидных, нейтрофильных и мегакариоцитарных ростков костного мозга. В.С.Новиков и соавт. [43] лечили 69 больных железодефицитной анемией, применяя 20-дневный курс гипобаро-

терапии. Следует отметить два основных вывода из работы: во-первых, не медикаментозным способом получен отличный клинический эффект, который был стойким; во-вторых, среднесуточный прирост эритроцитов и гемоглобина был выше у лиц, получивших курс гипобаротерапии.

При изучении гематологических показателей лиц, прошедших курс гипобаротерапии, мы не выявили негативных сдвигов в формуле периферической крови на протяжении курса гипобароадаптации и через 1 месяц после нее. На фоне лечения отмечается достоверное повышение числа лейкоцитов ($P < 0,05$), которое тем не менее остается в пределах физиологической нормы. Рост числа лейкоцитов происходит за счет увеличения (недостоверного) ряда форменных элементов крови, что может быть связано со стимуляцией костного мозга. В общей группе больных не отмечен рост числа эритроцитов и, одновременно, имеет место рост гемоглобина ($140 \pm 2,3$ г/л против $147 \pm 2,9$, $P < 0,05$). Более контрастны показатели в группах больных, разделенных по содержанию гемоглобина: более 120 г/л и менее 120 г/л. В первом случае имел место рост гемоглобина с $146 \pm 10,1$ г/л до $157 \pm 14,0$ г/л ($P < 0,05$); во втором случае рост гемоглобина носил более выраженный характер: на 26 г/л сразу после курса лечения и на 20 г/л через 1 месяц после лечения ($P < 0,05$).

Мы располагаем экспериментальными данными, связанными с воздействием гипоксии на гепатобилиарную систему крыс. При изучении особенностей метаболизма печени экспериментальных животных, белые беспородные крысы массой 150-200 г были разделены на две группы: 1-я – контрольная ($n=10$); 2-я – опытная ($n=10$), адаптированная в течение 22 суток к действию гипоксии на высоте 3500 м в барокамере; экспозиция составляла 1 час. В сыворотке крови животных изучали некоторые биохимические показатели. С учетом центральной роли печени в регуляции липидного обмена было интересно оценить функциональное состояние гепато-билиарного аппарата. Адаптация к гипоксии приводила к определенным изменениям в состоянии липидтранспортной системы. Имела место тенденция к снижению уровня общего холестерина, а также холестерина ЛПНП. Одновременно происходит достоверное повышение содержания холестерина ЛПВП (от $0,75 \pm 0,1$ до $1,21 \pm 0,04$ ммоль/л; $p < 0,001$). Уровень триацилглицеринов также достоверно увеличивается (от $0,35 \pm 0,03$ до $0,59 \pm 0,04$ ммоль/л; $p < 0,05$). Указанные изменения свидетельствуют об активации обратного транспорта холестерина, что также подтверждается данными литературы.

Отмечается достоверный рост содержания общего белка (с $69,7 \pm 1,63$ до $77,7 \pm 1,5$ г/л; $p < 0,001$). Выявлена инактивация трансаминаз, причем снижение АЛТ было достоверным ($68,5 \pm 0,9$ Е/л до курса бароадаптации и $42,8 \pm 4,3$ Е/л после; $p < 0,001$). Полученные результаты свидетельствуют об отсутствии эффекта цитотоксичности при адаптации к гипоксии. В то же время данный процесс приводит к повышению активности ферментов, характеризующих синдром холестаза: если для ГГТ это проявляется тенденцией, то для ЩФ изменения достоверны ($178,6 \pm 25,7$ против 237 ± 23 Е/л; $p < 0,1$). Таким образом, при воздействии гипоксии на экспериментальных животных имеет место активация обратного транспорта холестерина и сдвиги функционального состояния печени по типу холестатических. По нашему мнению, продолжение исследования в указанном направлении в перспективе может привести к

занном направлении в перспективе может привести к обоснованию применения метода гипобаротерапии в клинической гепатологии.

Заключение: стратегия адаптационной медицины

Таким образом, гипобаротерапия является эффективным способом лечения целого ряда заболеваний. Привлекает внимание то обстоятельство, что это заболевания, имеющие самые различные патогенетические механизмы. Патология бронхолегочного аппарата и заболевания кожи, сердечно-сосудистые и функциональные расстройства и т.д. Такая « мозаика » приводит к мысли о том, что лечебные эффекты гипобаротерапии реализуются по неким общим механизмам, в основе которых лежит феномен адаптации. По всей видимости термин « адаптационная медицина » правомерен.

Экологическая ниша обитания любого живого организма характеризуется более или менее постоянными параметрами окружающей среды. Это означает, что органы и системы приспособлены к функционированию в достаточно узком диапазоне изменений внешних факторов, резкие колебания силы воздействия которых приводят к развитию стрессорных реакций с формированием краткосрочной адаптации к ним. Здесь надо иметь ввиду несколько моментов. Во-первых, чем более выражен внешний фактор (его колебания), тем больше требуется « усилий » организма для приспособления к нему и тем менее длителен период, в течение которого организм может поддерживать свою жизнедеятельность. Во-вторых, в таких условиях краткосрочная адаптация затрагивает в большей степени отдельные органы и системы, нежели организм в целом.

Другим предельным выражением ситуации могут быть незначительные изменения факторов внешней среды, справиться с которыми организм может в рамках своего обычного функционирования.

И, наконец, та ситуация, когда имеет место воздействие фактора, который « включает » адаптационные механизмы, но сила его воздействия является истощающей, то есть когда организм может существовать достаточно долгое время в изменившихся условиях внешней среды.

Мы полагаем, что на системном уровне происходит следующее. Организм, существующий в стабильных (« привычных ») экологических условиях, попадает в относительно неблагоприятные (например, пониженное атмосферное давление и недостаток кислорода). В результате адаптации к ним, организм выходит в режим функционирования, оптимальный для новых, более жестких условий существования. Возвращаясь в прежние, « привычные » условия (в нашем случае, нормального барометрического давления и нормального содержания кислорода), организм в течение некоторого времени функционирует в режиме более жестких требований, чем и достигается лечебный эффект.

По нашему мнению, такая концепция, лежащая в основе « адаптационной медицины », позволяет выстроить обобщенную идеологию применения физических факторов (а может быть и не только физических) в медицине. В самом деле, почему, например, на больных бронхиальной астмой благоприятный клинический эффект оказывает пребывание в совершенно разных климатических условиях? Пониженное атмосферное давление, низкая влажность воздуха, стабильная температура (гипобарокамера); повышенная влажность, несколько избыточное атмосферное давление (соляные шахты в г. Солигорске); высокая стабильная температура, солнечные инсоляции (морские ку-

рорты Крыма) и т.д. Почему, независимо от условий, на 7-10 сутки пребывания в новых экологических условиях, наблюдается, в той или иной степени, обострение болезни? Почему во всех случаях мы имеем отсроченные благоприятные клинические эффекты (от 2-х месяцев и более)? Перечень общих черт, характеризующих различные методы лечения (а по сути – характеризующие процесс адаптации), можно продолжить.

Заманчиво предполагать, что можно выстроить «панель» физических факторов (экологических условий), в зависимости от силы их действия, адаптационных возможностей индивидуума, которая позволяет достичь максимального клинического эффекта.

Л и т е р а т у р а

1. Нормобарическая гипокситерапия (метод «Горный воздух») // Под ред. *Н.А. Агаджаняна*. М., 1994. – 154 с.
2. *Меерсон Ф.З., Твердохлиб В.П., Боев В.М., Фролов Б.А.* Адаптация к периодической гипоксии в терапии и профилактике. М., 1989 г. – 70 с.
3. *Березовский В.Я.* Біофізична медицина. Витоки та сучасність гипокситерапії // *Фізіологічний журнал*, 2001. Т. 47, № 1 (ч.2). С. 4-12.
4. *Агаджанян Н.А.* Организм и газовая среда обитания. М., 1972. – 248 с.
5. *Агаджанян Н.А., Елфимов А.Н.* Функции организма в условиях гипоксии и гиперкапнии. М., 1986. – 272 с.
6. *Агаджанян Н.А., Чижов А.Я.* Классификация гипоксических состояний. М., 1998. – 22 с.
7. *Меерсон Ф.З.* Адаптационная медицина: механизмы и защитные эффекты адаптации. М., 1993. – 331 с.
8. *Агаджанян Н.А., Миррахимов М.М.* Горы и резистентность организма. М., 1970. – 182 с.
9. *Миррахимов М.М., Гольдберг П.Н.* Горная медицина. Фрунзе, 1978. – 184 с.
10. *Стрелков Р.Б., Караш Ю.М., Чижов А.Я. и др.* Повышение неспецифической резистентности организма с помощью нормобарической гипоксической стимуляции // *Докл. АН СССР*, 1987, № 2. – С. 493-496.
11. *Стрелков Р.Б., Караш Ю.М., Чижов А.Я. и др.* Метод повышения неспецифической резистентности организма с помощью нормобарической гипоксической стимуляции. Метод реком. 2-го Моск. гос. мединст. им. Пирогова. М., 1985. – 11 с.
12. *Березовский В.А., Левашов М.И.* Введение в оротерапию. Киев, 2000. – 74 с.
13. *Меерсон Ф.З., Красиков С.И., Чавкин И.И., Бикбулатов М.С., Твердохлиб В.П.* Устранение с помощью адаптации к периодической гипоксии абстинентных повреждений сердца и печени при отмене этанола у хронически алкоголизированных животных // *Кардиология*, 1992. Т. 32, № 11/2. – С. 78-82.
14. *Левашов М.У.* Респітарорні та гемодінамічні механізми саногенної дії штучного гірського клімату. Автореф...дис...докт. медичних наук Київ, 1994. – 32 с.

15. **Новиков В.С., Шустов Е.Б., Горанчук В.В.** Коррекция функциональных состояний при экстремальных воздействиях. С.-Пб., 1998. – 543 с.
16. **Меерсон Ф.З., Пиенникова М.Г.** Адаптация к стрессовым ситуациям и физическим нагрузкам. М., 1988. – 254 с.
17. **Данияров С.Б.** Работа сердца в условиях высокогорья. Л. 1979. – 152 с.
18. **Глазачев О.С., Бадиков В.И. и др.** Влияние гипоксических тренировок на здоровье школьников. // Физиология человека, 1996. Т. 22, № 1. – С. 88-92.
19. **Алешин И.А., Тиньков А.Н., Коц Я.И., Твердохлиб В.П.** Опыт лечения больных сердечно-сосудистыми заболеваниями методом адаптации к периодической гипоксии // Тер. Архив, 1997. № 1. С. 54-58.
20. **Алешин И.А., Волович В.Б., Забиров М.Р. и др.** Влияние адаптации к периодической гипоксии на течение идиопатических аритмий, микроциркуляцию и свертывание крови // Тер. архив, 1992. Т. 32, № 4. С. 35-38.
21. **Агаджанян Н.А., Гневушев В.В., Катков А.Ю.** Адаптация и гипоксия и биоэкономика внешнего дыхания. М., 1987. – 186 с.
22. **Ялут С.И.** Роль гипоксии в развитии бронхиальной астмы // Тер. архив. № 8. С. 71-74.
23. **Рагозин О.Н., Бальшин М.В., Чарникова Е.И., Рагозина О.В.** Анализ спектра ритмов параметров внешнего дыхания и сердечно-сосудистой системы у больных бронхиальной астмой на фоне нормобарической гипокситерапии // Физиологічний журнал. 2001. Т. 47, № 1 (ч.2). С. 36-39.
24. **Новиков В.С., Лустин С.И., Горанчук В.В.** Гипобарическая гипоксия. Метод. рекомендации. С.-Пб., 1993. – 10 с.
25. **Алеманова Г.Д., Воляник М.Н.** Влияние адаптации к гипобарической гипоксической стимуляции на липидный спектр у детей с бронхиальной астмой // Педиатрия, 1997, № 5. С. 8-11.
26. **Давыдов Э.Г.** Нормобарическая гипоксия в лечении и реабилитации больных бронхитом // Мед. сестра, 1992, № 3. С. 28-30.
27. **Воляник М.Н.** Адаптация к прерывистой гипобарической гипоксии детей, больных поллинозом // Педиатрия, 1994, - № 6. С. 14-17.
28. **Доценко Э.А., Боброва Е.П.** Выбор оптимальных условий для больных бронхиальной астмой // Рецепт, 2000, № 2. С. 108.
29. **Доценко Э.А., Прищепина И.М., Боброва Е.П.** Погода и бронхиальная астма: поиск связи // Физиологічний журнал. 2001. Т. 47, № 1 (ч.2). С. 119-123.
30. **Айтбаев Н.А., Мейманалиев Т.С.** Распространенность атерогенных дислипидемий среди горцев // Кардиология, 1992, Т. 31, № 1. С. 9-11.
31. **Манухина Е.Б., Машина С.Ю., Смирин Б.В. и др.** Оксид азота и адаптация к гипоксии // Физиологічний журнал. 2001. Т. 47, № 1 (ч.2). С. 28-35.
32. **Бит-Аврагим Н.И.** Состояние синокаротидной барорецепторной регуляции кровообращения у больных гипертонической болезнью под влиянием адаптации к высотной гипоксии // Кардиология, 1996. Т. 36, № 8. С. 56-59.
33. **Доценко Э.А., Булахов А.Н., Батов В.В., Козыро В.И., Лаппо О.Г., Юнатов Б.Ф., Близиюков Б.Ф.** Гипобароадаптация в профилактике сердечно-

сосудистых и бронхолегочных заболеваний. Тезисы докладов X съезда терапевтов Беларуси // Рецепт. 2001. Приложение. С. 40.

34. *Доценко Э.А., Булахов А.Н., Батов В.В., Козыро В.И., Лапко О.Г., Юпатов Г.И., Близиюков Б.Ф.* Гипобароадаптация как метод профилактики и реабилитации сердечно-сосудистых и бронхолегочных заболеваний // В кн.: «Чернобыльская катастрофа 15 лет спустя». Мн. С. 43-48.

35. *Герцен М.А.* Применение дыхательных гипоксических тренировок у больных ишемической болезнью сердца. Мн., 1997. – 6 с.

36. *Новиков В.С., Лустин С.И., Жекалов А.Н.* Использование гипобарической гипоксии для лечения больных нейроциркуляторной дистонией по гипертензивному типу // Военно-медицинский журнал. 1997, № 12. С. 16-20.

37. *Доценко Э.А., Булахов А.Н., Коваленко Т.В., Козыро В.И., Лапко О.Г., Юпатов Г.И.* Метаболические эффекты адаптации к пониженному атмосферному давлению // Мат. Конференции «Биологически активные соединения в регуляции метаболического гомеостаза», Гродно, 2000. С. 76-79.

38. *Юпатов Г.И., Доценко Э.А., Булахов А.Н., Васильева Н.Н.* Влияние гипобаротерапии на состояние липидтранспортной системы у больных артериальной гипертензией. Тезисы докладов X съезда терапевтов Беларуси // Рецепт. 2001. Приложение. С. 152.

39. *Чиркин А.А., Доценко Э.А., Юпатов Г.И.* Карманный справочник врача по липидам. Витебск, 2001. – 112 с.

40. *Малюта В.І., Левашов М.І.* Використання переривистої нормобаричної гіпоксії для реабілітації футболістів вищої кваліфікації гіпокситерапії // Фізіологічний журнал. 2001. Т. 47, № 1 (ч. 2). С. 66-71.

41. *Стрелков Р.Б.* Повышение эффективности лучевой и химиотерапии в онкологии с помощью нормобарической гипоксии и гипокситерапии // Фізіологічний журнал. 2001. Т. 47, № 1 (ч. 2). С.13-99.

42. *Раимжанов А.Р.* Изменения гемопоза у больных гипопластической анемией в условиях высокогорья // Тер. архив. 1987, № 6. С. 52-55.

43. *Новиков В.С., Лустин С.И., Долгов Г.В.* Гипобарическая гипоксия в лечении хронической анемии // Военно-мед. журнал, 1995, № 11. С. 36-39.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Ахтаньина
Марина Эдуардовна
Бабич
Юрий Михайлович
Богомаз
Сергей Леонидович**
- Воробьев
Николай Тимофеевич**
- Гащенко
Леонид Алексеевич
Гидранович
Виктор Иосифович
Доценко
Эдуард Анатольевич**
- Дудкин
Иван Валерьевич
Космач
Вениамин Аркадьевич**
- Котович
Татьяна Викторовна**
- Нестеренко
Александр Андреевич
Пашкевич
Владимир Вячеславович**
- Пилецкий
Иван Васильевич**
- Прищета
Инна Михайловна**
- Прохоров
Юрий Михайлович
Русецкий
Аркадий Владимирович**
- Русецкий
Юрий Аркадьевич
Семенчукова
Ирина Юозефовна**
- Чиркин
Александр Александрович**
- преподаватель УО «Лужеснянский государственный аграрный колледж им. Ф.А. Сурганова»
- кандидат филологических наук, доцент кафедры белорусского языка УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
- кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и коррекционной работы УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
- доктор физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой алгебры и методики преподавания математики УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
- кандидат философских наук, доцент кафедры философии УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
- доктор биологических наук, профессор кафедры химии УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
- доктор медицинских наук, профессор кафедры анатомии, физиологии и валеологии человека УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
- ассистент кафедры алгебры и методики преподавания математики УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
- доктор исторических наук, член-корреспондент БАО, декан исторического факультета, заведующий кафедрой всеобщей истории и мировой культуры УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
- кандидат искусствоведения, старший преподаватель кафедры всеобщей истории и мировой культуры УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
- доктор филологических наук, профессор кафедры литературы УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
- кандидат педагогических наук, декан факультета довузовской подготовки ИПК и ПК при УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
- кандидат технических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального обучения УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
- доктор биологических наук, профессор, заведующая кафедрой анатомии, физиологии и валеологии человека УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
- кандидат педагогических наук, проректор по социально-экономической работе УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
- кандидат философских наук, доктор исторических наук, профессор, академик Национальной академии образования Республики Беларусь, ректор УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
- директор ИПК и ПК при УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
- кандидат экономических наук, декан факультета переподготовки кадров ИПК и ПК при УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
- доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой химии УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

СОДЕРЖАНИЕ

I. *Общественные и гуманитарные науки*

Социология

- Русецкий А.В., Гащенко Л.А.* Национальные и интернациональные ценности современного студенчества: состояние и динамика..... 3 ✓

История

- Космач В.А.* Западная Европа, США и Канада во внешней культурной политике Германии в годы Веймарской республики (1919–1932 гг.)..... 24 ✓
- Русецкий Ю.А.* Развитие образования в Витебске в конце XVIII – 30-х XIX столетия..... 42 ✓

Экономика

- Семенчукова И.Ю.* Теоретические основы создания и развития национальной экономики..... 53 ✓

Педагогика

- Пашкевич У.В.* Тэарэтычны асновы праблемы маральнага самавызначэння школьнікаў..... 76 ✓
- Прохоров Ю.М.* Экскурс в проблему социализации молодежи: педагогический аспект..... 91 ✓

Филология

- Нестеренко А.А.* «Гражданственность – талант нелегкий» (стилистика образности в «вольнолюбивых» стихах Л. Мартынова и Е. Евтушенко 1950 – 1960 годов)..... 107 ✓
- Бабіч Ю.М.* Колерапіс як сродак стварэння мастацкай вобразнасці ў творах Якуба Коласа..... 122 ✓

Искусство

- Котович Т.В.* Театральное произведение: структуро- и формообразование..... 139 ✓

Психология

- Богомаз С.Л.* Психологические детерминанты Я – концепция старшеклассников..... 156 ✓

II. *Естественные науки*

Математика

- Воробьев Н.Т., Дудкин И.В.* Метод Хартли для инъекторов..... 179 ✓

Химия

- Гидранович В.И., Ахтанина М.Э.* Селен и аскорбиновая кислота в регуляции НАД (НАДФ)-зависимых дигидрогеназ метаболизма углеводов..... 194 ✓

География

- Пилецкий И.В.* Производство продукции растениеводства как фактор формирования культурных ландшафтов Белорусского Поозерья..... 209 ✓

Медицина

- Доценко Э.А., Чиркин А.А., Прищепина И.М.* Технологии адаптационной медицины: возможности и перспективы применения гипобарической гипокситерации..... 218 ✓
- Сведения об авторах..... 234



20242573

Ученые записки

Том 1

Редактор
Компьютерный дизайн
Корректор

А.И. Матеюн
Т.Е. Сафранкова
Л.В. Приставко

Подписано в печать 20.12.2002. Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 15,7.

Уч.-изд. л. 16,3. Тираж 150. Заказ 151.

Издательство учреждения образования «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова».

Лицензия ЛВ № 358 от 30.12.1998.

Отпечатано на ризографе УО «ВГУ им. П.М. Машерова».

Лицензия ЛП № 520 от 9.12.2002.

210036, г. Витебск, Московский проспект, 33.