



М.А. Козлова

Ключевые слова:

*начальное образование,
советская школа,
ценности, ингрупповой
фаворитизм,
межгрупповые
установки, моральные
ориентации*

**ПЕРЕД ЛИЦОМ УГРОЗЫ: ФАКТОРЫ
ГРУППОВОЙ СПЛОЧЕННОСТИ
В УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ
СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА¹**

В статье на основе анализа содержания учебников и методических пособий для учителей естествознания в начальной школе рассматриваются транслируемые школьникам ценностные ориентации и модели поведения по отношению к представителям аутгрупп и их трансформации на протяжении первой половины XX века. Была выявлена следующая тенденция: установки на ингрупповой фаворитизм транслируются школьникам при обсуждении экологических явлений чуть менее активно, нежели в учебниках чтения. Цель подобных воздействий очевидна: межгрупповая дифференциация приводит к осознанию членами группы своего единства в сочетании с отказом от общения с представителями аутгрупп. В результате ингруппа приобретает более отчетливые очертания, оценки «своих» (позитивные) и «чужих» (негативные) становятся все более категоричными.

Морально-нравственные системы, созданные разными культурами и в разные истори-

¹ Работа над статьей поддержана грантом РГНФ 13-06-00038а. Исследование осуществлено в рамках программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2013 г. (проект "Социокультурные факторы взаимной адаптации мигрантов и принимающего населения в регионах России")

ческие эпохи, существенно различаются подчас прямо противоположными основаниями и идеями, что, впрочем, не исключает наличия в них универсальных компонентов: взаимопомощи, верности, почитания власти (основания и формы легитимации власти, впрочем, различаются серьезно), ограничения физического насилия, регулирования питания и сексуальности. Что делает возможным формирование универсалий и что создает почву для различий? Поскольку моральные основания могут рассматриваться и как «учебные модули», которые помогают детям быстро и автоматически распознавать примеры ценимых в данной культурной среде добродетелей и осуждаемых пороков, мы обратились к поиску и анализу тех нравственных ориентиров, которые общество в качестве «эталона» транслирует подрастающему поколению в процессе организованного обучения.

В более ранних публикациях мы представляли данные, полученные нами в ходе сравнительного анализа контента учебников по «Литературному чтению» («Родной речи») советского и постсоветского периодов. Сравнительный анализ содержания учебников литературного чтения для начальной школы советского и постсоветского периодов показал наличие количественных и качественных изменений содержания и спектра транслируемых детям нравственных норм и суждений. Такие моральные основания, как забота и справедливость в учебниках постсоветского периода выражены последовательнее и масштабнее, чем в советское время, а категории «групповая сплоченность» и «нравственная чистота» - напротив, упоминаются реже. Иными словами, представленность индивидуализирующих нравственных оснований расширяется, а «работающих на группу» - сужается.

Отмечены также изменения объектов, в отношении которых предписывается реализация тех или иных нравственных норм и оценок. Так, в качестве «авторитетных лиц», почтение к которым транслируется подрастающему поколению в качестве моральной нормы, в советский период выступают носители советской идеологии, доказавшие свою приверженность ей. Собственно, идеологическая «зрелость» и политическая «грамотность» оказываются основными признаками, определяющими «авторитетность». То, что «авторитетное лицо», как правило, старше самого учащегося начальной школы, подразумевается, поскольку это «лицо» представляет некую следующую ступень в советской социальной иерархии – пионер, комсомолец, коммунист, и крайне редко приобретает какие-либо персонифицированные черты. Однако не возраст, но «партийный» стаж в рядах «борцов и героев» является главным основанием для определения места в иерархии релевантности. В учебниках постсоветского периода, напротив, возраст,

пожалуй, основной критерий, по которому определяется «авторитетность», которая, видимо, ассоциируется с объемом и качеством жизненного опыта. И в том, и в другом случае акцент сделан на вертикальной культурной трансмиссии, устойчивость которой – гарант стабильности социокультурной общности. В советский период содержанием этой трансмиссии выступает «правильная» идеологическая ориентация, а в постсоветский – куда более абстрактная «народная мудрость», которая, судя по размещенным в учебниках текстам, транслируется преимущественно учителями и старшими родственниками. Таким образом, если в советских учебниках образ «авторитетного лица» абстрактен, но транслируемые им требования конкретны, то в постсоветских учебниках – наоборот: почитать и слушаться предлагают вполне конкретных, близких людей (круг которых весьма ограничен), но содержание информации, которую ребенку следует у них перенять, регламентируется весьма слабо.

В такой эволюции контента учебников можно увидеть прямое следствие возросшей в постсоветский период вариативности жизненных стратегий и стилей жизни, ценностной разнородности, в которую вылилось переживание периода аномии в российском обществе. Соответственно, «большое» общество, само не разобравшееся с тем, «что такое хорошо, и что такое плохо», резко и неожиданно для всех заинтересованных лиц отстранилось от воспитания подрастающего поколения. Советская модель «общественного воспитания», где на любого взрослого возлагалась обязанность и каждый мог полагать себя имеющим право от лица «советского общества» транслировать детям те или иные нормы, сменилась моделью «родительского воспитания», в которой лишь самые близкие взрослые люди наделяются ответственностью за воспитание новых членов общества.

По большому счету, сходные соображения могут быть отнесены и к другим транслируемым учебниками моральным основаниям. Так, основание «лояльность к ингруппе» в учебниках советского периода подразумевает под «группой» страну, советский народ. В постсоветских эта линия также остается, но существенно «разбавляется» идеями сплоченности малых групп – в первую очередь, семьи и дружеской компании. Впрочем, нечто общее в определении группы и механизмов создания и укрепления групповой сплоченности сохраняется в учебниках разных периодов издания. Это – эксклюзивный принцип формирования групповой идентичности, ориентированный на поиск врага и объединение группы в процессе противостояния «внешней напасти».

Обратимся к анализу характера репрезентации групп «Своих» и «Чужих»

в советских учебниках естествознания для начальной школы. Внимание к представленности темы групповой категоризации и межгрупповых установок именно в учебниках естествознания обусловлено следующим соображением: в отличие от учебников по чтению/литературе или обществознанию, включающих темы, непосредственно предполагающие идеологическое воздействие, учебники естествознания акцентируют внимание, в общем-то, на других вопросах. Таким образом, если в учебниках чтения просоветская пропаганда осуществляется по преимуществу открыто, прямо, сталкиваясь с более или менее критичным к себе отношением, то в учебниках естествознания можно говорить о пропаганде, осуществляемой на грани субминального метода. Ребенок в первом, а то и во втором классе, как правило, с большим трудом соединяя буквы в слова, далеко не всегда подвергает детальному анализу определения и обстоятельства, а именно эти члены предложения порой несут интересующую нас информацию. Так, скрытым повторением нужные ценности внедряются в подсознание ребенка.

Эмпирическую базу нашего исследования составили пособия для подготовки учителей естествознания и учебники по естествознанию/природоведению для начальной школы, выпущенные в 1920-1950-е годы:

- Капелькин В., Цингер А. Природоведение. Учебник для школ I ступени. Часть II. Ботаника. Составил В.Ф.Капелькин. Государственное издательство. Москва, Петроград, 1923.
- Ульянинский В.Ю. Азбука естествознания. В объеме школы первой ступени. Четвертый год обучения. Москва, Ленинград, 1927.
- Павлович С.А. Практика преподавания естествознания в начальной школе. Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР. Ленинград, 1939.
- Беляев М.М., Ковалев К.Н. Хрестоматия по естествознанию. Неживая природа. Пособие для учителя начальной школы. Учпедгиз, 1948.
- Скаткин М.Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе. Пособие для учителей. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1952.
- Маркин В.И. Объяснительное чтение по естествознанию в начальной школе. Пособие для учителей начальной школы. Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР. Москва, Ленинград, 1953.
- Скаткин М.Н. Методика преподавания естествознания в начальных классах. Учебник для педагогических училищ. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1956.

Перед лицом угрозы: факторы групповой сплоченности в учебной литературе ||

- Скаткин М.Н. Природоведение. Учебное пособие для 3 класса. М.: Просвещение, 1971.
- Мельчаков Л.Ф., Скаткин М.Н. Природоведение. Учебник для 3 и 4 классов. М.: Просвещение, 1983.

В ходе анализа указанной литературы мы искали ответы на следующие вопросы:

1. По каким параметрам производится групповая категоризация: какие социальные объекты включаются в группы «Свои» и «Чужие»?

2. Какое отношение (учитывая и перцептивную, и поведенческую составляющие) к «Чужим» предписывается учебной и методической литературой?

В качестве наиболее очевидных «чужаков» можно рассматривать представителей групп, которых отделяют от «своих» политические границы, поэтому первый объект, упоминания о котором мы искали в анализируемой литературе, – иные державы и народы, их населяющие. В данном случае интерес представлял вопрос совпадения/несовпадения политических и «идеологических» границ.

В учебниках второй половины 1920-х годов мы наблюдаем вполне терпимое и даже уважительное отношение к западным государствам, что, в частности, проявляется в призывах к использованию их опыта в сфере сельского хозяйства. Так, в учебнике В.Ю.Ульянинского обсуждение достоинств многопольной системы использования земли (как бережной и во всех отношениях разумной, «прогностичной») заканчивается словами «оттого наши западные соседи и получают хорошие урожаи, что у них давно введено многополье»². И далее – относительно получения сахара из сахарной свеклы: «У нас урожай достигает в среднем 1000 пудов с десятины. Наши западные соседи высокой культурой, т.е. применением удобрений и усовершенствованных орудий добиваются урожая в 1500-2000 пудов с десятины. Это должно заставить и нас принять все меры к повышению урожайности сахарной свекловицы»³.

Однако в пособиях 1930-х годов взгляд на Запад уже совершенно иной – западные державы представляются вражескими, потенциально опасными, агрессивными. Для объяснения столь кардинальной перемены необходимы краткие пояснения относительно направленности и целей внешней политики советского государства в 1920 - 1930-е годы. «Проблемные зоны» внешней политики СССР в первые два десятилетия его существования определялись

² Ульянинский В.Ю. Азбука естествознания. В объеме школы первой ступени. четвертый год обучения. Москва, Ленинград, 1927. С. 13

³ Ульянинский В.Ю. Азбука естествознания. С. 25

как самим фактом появления принципиально новой общественно-политической системы и необходимостью ее признания со стороны европейских держав, так и обострением противоречий между крупнейшими капиталистическими государствами, а также между ними и «пробуждающимися» странами Востока. Официальная внешняя политика Советского государства основывалась на двух положениях, сформулированных В. И. Лениным: на принципе пролетарского интернационализма, предусматривавшем взаимную помощь международного рабочего класса в борьбе против мировой капиталистической системы и поддержку антиколониальных национальных движений, и на принципе мирного сосуществования с капиталистической системой (в первую очередь, развитии экономических связей с Западом), потребность в реализации которого обуславливалась необходимостью укрепления позиций СССР на международной арене, выхода из политической и экономической изоляции, обеспечения безопасности его границ. Противоречивость двух этих принципиальных положений вызывала непоследовательность внешнеполитических акций молодого Советского государства. Учитывая, что и политика Запада в отношении Советской России была не менее противоречивой, взаимоотношения СССР с Западом на протяжении 1920 - 1930-х годов имели весьма непоследовательный, «маятниковый» характер.

В результате - в пособии второй половины 1930-х мы читаем: *«Военная промышленность капиталистических стран* расходует колоссальное количество наиболее ценных металлов на строительство крепостей и фортов, боевых единиц морских флотов и баз, военных самолетов, цельнометаллических дирижаблей, ангаров, эллингов, убежищ и аэропортов, бронепоездов, танков, бронемашин, на изготовление всех видов и калибров артиллерийских орудий, пулеметов, винтовок, револьверов и холодного оружия, наконец, на производство чудовищного количества огнестрельных снарядов (снарядов, мин, бомб, гранат и патронов), военного снаряжения и инженерно-технического оборудования»⁴. Ощущение вопиющей асимметричности в межгосударственных отношениях усиливается при сравнении целей индустриального развития Запада (описанных выше) и СССР (следующая фраза завершает цитируемый абзац): *«В связи с потребностью в металлах и энергетических ресурсах для культурного развития и действенной обороны СССР перед нами невольно возникает вопрос: каковы же возможности и природные богатства*

⁴ Павлович С.А. Практика преподавания естествознания в начальной школе. Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР. Ленинград, 1939. С.234.

наших недр?»⁵ Мы сталкиваемся, как и во всех учебниках советского периода с формированием установок так называемого гражданского милитаризма, суть и значение которого заключается в «чисто эмоциональном преклонении перед внешними атрибутами всего военного, которое диктуется переживанием страха перед внешней угрозой. В свою очередь, этот страх также носит иррациональный характер: серьезный анализ реальных угроз заменен смутным чувством, что наша страна - окруженный врагами лагерь»⁶.

Итак, злодеи-империалисты всю промышленную мощь ориентируют на свои захватнические цели, в то время как помыслы советского народа и правительства направлены исключительно на культурное развитие. Понятный и очевидный прием формирования установок на ингрупповой фаворитизм и аутгрупповую дискриминацию.

Впрочем, основная смысловая ось формирования образа врага в учебной литературе – межклассовая. В учебниках естествознания тема революционной борьбы проходит в «лирических отступлениях» «красной нитью». Так, в параграфе «Как река создает мели и острова» читаем: «Стены Петропавловской крепости, в которой царское правительство гноило революционеров, во время ее постройки спускались прямо в воду. Теперь вокруг лежит широкая береговая полоса, которая с каждым годом делается все шире»⁷, «В царской России борьба с оврагами велась очень слабо или совсем не велась. Только теперь, при советской власти, широко развернулась у нас борьба с оврагами...»⁸ И, наконец, самый развернутый экскурс в историю с тем, чтобы продемонстрировать разительный контраст между «их» жизнью и «нашей»:

Нефтяной промысел в Баку при капиталистах

До революции частные предприниматели жадно гнали за барышом, за прибылью. Они не хотели считаться с тем, что вся страна несет убытки от потерь газа из скважины. Им важно было только сорвать хорошую прибыль. Как свора хищников, стая капиталистов – Нобель, Манташев, Мусса

⁵ Там же.

⁶ Луховицкий В., Силинг Ю. Вступление // Сопричастность: Методические рекомендации по организации патриотического воспитания в средней школе. Калуга: НМЦ «Гуманист», 2007.

⁷ Павлович С.А. Практика преподавания естествознания в начальной школе. Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР. Ленинград, 1939. С.29

⁸ Там же, с.35.

Нагиев, Тагиев, Ахвердов и многие другие – в убыток всей стране рвали для себя сказочные прибыли, совершенно истощая нефтеносные районы в чрезвычайной короткие сроки. ... Вот что говорили старые Бакинские рабочие об этом дореволюционном прошлом:

«Мы вставали ночью. Начинали работу, когда на 10 шагов еле-еле можно было разглядеть человека. Мы работали по 16-18 часов в день. От усталости темнело в глазах. Кружилась голова. Опускались руки. Медленно билось сердце. Мы падали. Нас обливали холодной водой, порой пороли плетьюми и снова гнали в дым, в газ, в нефтяную грязь.

Мы утопали в грязи. Грязные комнаты с липким полом кишели паразитами. Смертность наших детей было огромна. За наш каторжный труд нефтепромышленники платили по 30 копеек в день.

Мы страдали, а хозяева жили в роскоши...

Мы пили грязную воду из колодцев, озер и ям, в которых гнили человеческие отбросы и падаль. А в это время Нобель за сотни километров, из Астрахани, возил прекрасную пресную воду для полива своих цветников...

Средств сообщения – трамваев и т.д. – с промыслами не было. Никаких культурных учреждений на промыслах не было. Как проклятый, заколдованный лес, стояли залитые нефтью черные вышки. Кругом повсюду была нефть. Нефть и копать, запах бензина, пыхтенье паровых машин, всюду грязь – вот как выглядели нефтяные промыслы при капиталистах»⁹.

Ситуация, разумеется, кардинально изменилась с приходом Советской власти: «Устроены специальные помещения, где рабочий в свободное время может погреться в ненастную и холодную погоду. На каждом промысле устроены красные уголки, столовые и буфеты. Здесь рабочий может получить доброкачественную горячую пищу, отдохнуть после работы, послушать лекцию, посмотреть кинокартину, почитать хорошую книгу, газету... Тяжелый физический неквалифицированный труд тартальщика, протекавший в отвратительных условиях, заменился трудом насосных бригад, масленщиков, слесарей. Самая обстановка работы стала иной. Вместо утомительных путешествий по грязи – поездка к месту работы в электрифицированном вагоне, поезде-узкоколейке или автобусе.

Культурный отдых в клубе, красном уголке и дворце культуры; культурная и уютная обстановка дома; поездка за государственный счет в дома отдыха и санатории во время ежегодного отпуска – вот условия труда и быта советского рабочего-нефтяника так же, как и миллионов других рабочих всех иных отраслей нашей промышленности.

⁹ Там же, с.220-222.

Значительно снизилось количество несчастных случаев на промыслах, понизилась заболеваемость и смертность, средняя продолжительность жизни советского нефтяника значительно возросла...»¹⁰

Для первых послереволюционных десятилетий такой акцент на повышении качества жизни по сравнению с досоветским периодом вполне ожидаем, однако, и в конце 1940-х оппозиция «Мы» - «Они» строится все еще вокруг 1917 года: так, в числе воспитательных задач курса естествознания в начальной школе называется «показ роли советской социалистической системы хозяйства и социалистического уклада общественной жизни – в науке и технике, в постановке и разрешении больших и сложных хозяйственных и научно-технических проблем, с разрешением которых не могла справиться помещичье-капиталистическая система старой царской России»¹¹.

Вокруг той же идеи противопоставления «прежнего» и «нового» режимов выстраивается и изложение тем, в которых упоминается этнокультурное многообразие: «С давних времен в тундре живут ненцы. Их главное занятие – оленеводство. Северный олень заменяет им лошадь, корову и овцу. На оленях ездят, их молоко и мясо идет в пищу, из шкур шьют теплую одежду и обувь, шкурами покрывают жилища – чумы. Ненцы занимаются не только оленеводством, но и охотой на песцов, волков и других зверей, на птицу.

В царской России ненцы жили очень плохо. Купцы, приезжавшие в тундру, обманывали их и за низкую цену скупали оленей и дорогие звериные шкуры. В тундре не было школ и больниц. Все ненцы были неграмотны. Много взрослых и детей умирало от разных болезней. Ветеринарных врачей, которые лечат животных, тоже не было, поэтому от различных болезней часто погибали большие стада оленей.

Теперь жизнь ненцев сильно изменилась. Они объединились в колхозы. Возникли постоянные селения. Кроме жилых зданий, в них строятся школы с интернатами, больницы, клубы, магазины, почты. С каждым годом в колхозах увеличивается количество оленей, организуются молочнотоварные фермы, а также фермы по разведению ценных пушных зверей. Ненцы, живущие по берегам рек и морей, занимаются рыбной ловлей и промыслом морского зверя. Они объединены в колхозы. У них есть хорошие моторные суда, сети и другое снаряжение»¹².

¹⁰ Там же. С. 225-226.

¹¹ Беляев М.М., Ковалев К.Н. Хрестоматия по естествознанию. Неживая природа. Пособие для учителя начальной школы. Учпедгиз, 1948. С.3.

¹² Скаткин М.Н. Природоведение. Учебное пособие для 3 класса. М.: Просвещение, 1971. С.77.

«На хлопковых полях Ферганы после Великой Октябрьской социалистической революции хозяевами земли и воды стали труженики: узбеки, таджики, киргизы. Были построены Ферганский канал и водохранилища. Вода оросила обширные земли. Расширились хлопковые поля, бахчи, фруктовые сады и виноградники. Ферганская долина стала цветущим краем»¹³.

Эти два упоминания полностью исчерпывают тему поликультурности советского государства в учебниках природоведения в начальной школе, что показательно уже само по себе – как демонстрация однозначной ориентации на культурную ассимиляцию представителей нерусских народов на территории СССР и формирование единой общности «советских людей». Справедливости ради отметим, что ассимиляция в отношении «народов окраин» составляла основу политики и Российской империи, которая была направлена на «русификацию» коренных народов. Специфика советского периода связана с тем, что нивелировалась и «русскость», по крайней мере, на идеологическом уровне. «Единая общность» формировалась с ориентацией не на этнокультурные, а исключительно на политические критерии. Естественно, что при такой постановке вопроса и речи не могло быть о межэтническом противопоставлении и использовании темы этнокультурного многообразия в том смысле, который составляет основу данной статьи¹⁴.

Классовые же и политические враги в учебной и методической литературе по естествознанию, как видно из приведенных в статье примеров, в учебниках естествознания/природоведения и соответствующей методической литературе представлены, но, разумеется, не в таком объеме, как в учебниках чтения и литературы. В разделах «Воздух» и «Почва» (в курсах естествознания) упоминание империалистов-милитаристов куда менее уместно, нежели в разделах «Наша армия родная», «Советская армия на страже Родины» и «Так в Октябре мечта сбылась рабочих и крестьян» (из учебников чтения¹⁵).

¹³ Там же. С.92.

¹⁴ Безусловно, интересный для обсуждения вопрос о противоречиях в политике «управления многообразием» в советский период (сочетание декларирования принципов построения «единого советского народа» с принципами административного деления страны именно на национальной основе и проч.) в формат данной статьи не вписывается, поскольку учебники для начальной школы не дают для всестороннего рассмотрения достаточного материала (см.: Дробижева Л. М., Аклаев А. Р., Коротева В. В., Солдатова Г. У. Демократизация и образы национализма в Российской Федерации 1990-х гг. М., 1996).

¹⁵ Васильева М.С., Горбушина Л.А., Никитина Е.И., Оморокова М.И. Родная речь. Книга для чтения в 1-м классе. М.: Просвещение, 1980; Книга для чтения во 2-м классе. М.: Просвещение, 1974.

Тем не менее, установки на ингрупповой фаворитизм с большей или меньшей ориентированностью на осознанное восприятие школьниками транслируются им и при обсуждении явлений живой и неживой природы.

Цель и воспитательное значение подобных воздействий, осуществляемых на грани осознаваемого, очевидны: межгрупповая дифференциация приводит к таким перцептивным и поведенческим следствиям, как осознание членами группы своего единства, усиление их сопротивления воздействию аутгруппы и отказ общаться с ее представителями¹⁶. В результате ингруппа приобретает более отчетливые очертания, оценки «своих» (позитивные) и «чужих» (негативные) становятся все более категоричными. Таким образом, мы наблюдаем «в действии» ставшие уже классическими положения социальной психологии, касающиеся эффектов межгруппового восприятия (производные от двух основополагающих теорий - теории социальной идентичности¹⁷ и теории самокатегоризации¹⁸): необходимость поддержания позитивной социальной идентичности для укрепления и подтверждения позитивной самооценки - и принцип метаконтраста, позволяющий сформировать преувеличенное представление о сходстве представителей одной группы на фоне гипертрофирования их отличий от представителей другой. Потребность же в формировании установок на ингрупповой фаворитизм и аутгрупповую дискриминацию возрастает в условиях, когда ситуация воспринимается членами группы как неопределенная (индивид затрудняется в определении степени позитивности своей группы¹⁹). Таким образом, аутгрупповая дискриминация оказывается вторичным, и по сути, «вспомогательным» механизмом поддержания позитивной групповой идентичности, которая, в свою очередь, позволяет индивиду поддерживать высокую самооценку через демонстрацию себе и окружающим достоинств той группы, принадлежность к которой индивид осознает.

¹⁶ Reicher S.D. The battle of Westminster: Developing the social identity model of crowd behavior in order to explain the initiation and development of collective conflict // *European Journal of Social Psychology*. 1996. V.26. P. 115-134.

¹⁷ См., например: Сушков Н.П. Социально-психологическая теория Дж.Тернера // *Психологический журнал*, 1993, Т.14. №3. С.115-125.

¹⁸ Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D. & Wetherell, M. S. *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford, NY, 1987.

¹⁹ Mullen B.A., Hogg M.A. Dimensions of subjective uncertainty in social identification and minimal intergroup discrimination // *British Journal of Social Psychology*. 1998. V.37. P.345-365.