

РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ 3(16)' 2010

включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёных степеней кандидата и доктора наук в соответствии с решением Президиума ВАК Минобрнауки России
Печатает статьи по истории, педагогике, психологии, биологии, филологии, философии, культурологии, политологии, праву
РНЖ входит в систему Российского Индекса Научного Цитирования (РИНЦ) и представлен на его сайте www.elibrary.ru

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР
НАГОРНОВ Валентин Павлович

НАУЧНЫЙ РЕДАКТОР
ЛОСЕВ Юрий Иванович

ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА
МАРКОВ Алексей Сергеевич

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ
НОВОЖИЛОВ Александр Юрьевич

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

ДАНИЛОВ Александр Анатольевич – Председатель Совета, Профессор, доктор исторических наук, зав. кафедрой истории факультета социологии, экономики и права ГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»

БОРИСОВ Валерий Михайлович – Зам. Председателя Совета, профессор, доктор исторических наук, зав. кафедрой истории ГОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова»

ЛОСЕВ Юрий Иванович – член Совета, профессор, доктор исторических наук, проректор, зав. кафедрой всеобщей истории ГОУ ВПО «Рязанский государственный университет»

АКУЛЬШИН Пётр Владимирович – член Совета, профессор, доктор исторических наук, зав. кафедрой отечественной истории ГОУ ВПО «Рязанский государственный университет»

АРСЕНТЬЕВ Николай Михайлович – член Совета, профессор, доктор исторических наук, член-корреспондент РАН, директор Историко-социологического института ГОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. П. П. Огарёва»

ЗАПАРИЙ Владимир Васильевич – член Совета, профессор, доктор исторических наук, декан гуманитарного факультета, зав. кафедрой историии науки и техники ГОУ ВПО «Уральский государственный технический университет – УПИ»

ЮРКИН Игорь Николаевич – член Совета, доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник Института истории естествознания и техники С. И. Вавилова РАН, г. Москва

РЕЕНТ Юрий Арсенович – член Совета, доктор исторических наук, профессор кафедры истории и философии Академии Федеральной службы исполнения наказаний РФ

КОЛЬЦОВА Вера Александровна – член Совета, первый зам. директора Института психологии РАН, профессор, доктор психологических наук, зав. лабораторией истории психологии и исторической психологии

БЕЛЯЕВА Валентина Александровна – член Совета, профессор, доктор педагогических наук, зав. кафедрой педагогики ГОУ ВПО «Рязанский государственный университет»

ГРЕБЁНКИНА Лидия Константиновна – член Совета, профессор, доктор педагогических наук, зав. кафедрой педагогических технологий ГОУ ВПО «Рязанский государственный университет»

ПАНОВ Виктор Иванович – член Совета, профессор, доктор психологических наук, член-корреспондент Российской академии образования (РАО), зав. лабораторией экопсихологии развития Психологического института РАО

СТРЕЛКОВ Юрий Константинович – член Совета, профессор, доктор психологических наук, зав. кафедрой труда и инженерной психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, г. Москва

ВОЛОДАРСКАЯ Инна Андреевна – член Совета, доцент факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, кандидат педагогических наук, лауреат премии Президента РФ в области образования, Председатель Учебно-методического совета факультета психологии МГУ, г. Москва

НАГОРОВ Павел Сергеевич – член Совета, профессор, кандидат педагогических наук, главный научный сотрудник НИИ психологии и развития способностей

УХОВ Юрий Иванович – член Совета, профессор, доктор медицинских наук, зав. кафедрой гистологии и биологии ГОУ ВПО «Рязанский государственный медицинский университет им. акад. И. П. Павлова» Федерального агентства по здравоохранению и социальной работе

ЕПИФАНОВ Алексей Герасимович – член Совета, доктор медицинских наук, заслуженный врач Российской Федерации, заведующий отделением сосудистой хирургии с применением ПМУ «Скафандр Епифанова»

РЫСКИН Николай Николаевич – член Совета, кандидат физико-математических наук, старший научный сотрудник Института общей физики РАН, г. Москва

СОДЕРЖАНИЕ

I. ИСТОРИЯ И ПОЛИТОЛОГИЯ

Рындин И. Ж. Рязанское дворянство в период наместничества (1778 – 1796 гг.) [по материалам Рязанского дворянского собрания]....3

Коршунова Н. В. Финансовые реформы в России в последней трети XVIII в....32

Никонов О. А. Кризис внешней политики Российской империи в Иране во второй четверти XIX в....39

Синельников И. Ю. Из истории уездных полицейских управлений Рязанской губернии в пореформенный период....47

Нагорнов В. П. Об истории основания и функционирования Лашманского металлургического завода Рязанской губернии....58

Вагнер Г. К. Памяти выдающегося архитектора Фёдора Осиповича Шехтеля (1859-1926)....67

Ценин С. Б. Внутренняя политика первого лейбористского правительства Великобритании....70

Подосёнов А. Н. Деятельность архангельских и вологодских партизанских отрядов в Карелии с 1942 по 1944 гг....76

Сафронов Б. В. Премьер-министр Малайзии Мохаммед Махатхир....83

II. ФИЛОСОФИЯ

Игнатьев В. А. Л. Н. Толстой: софизмы в религиозно-философских работах....89

Закиров В. Ю. Кризис идентичности российского социума: сущность, причины и влияние на мировоззрение личности офицера....103

III. ФИЛОЛОГИЯ

Ленкова Т. А. Полидискурсивность как специфика печатного репортажа....109

Татанова Л. И. Трактовка оксюморона посредством теории ментальных пространств....117

Федотова О. С. Соотношение проспекции, ретроспекции и интроспекции....123

Чепель Н. П. Вариативность переводческих решений при переводе русских исторических реалий....131

IV. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Панов В. И. Психодидактика: понятия и подход....138

Букина Н. Н. Интеграция формального и неформального образования в системе профессиональной подготовки специалистов....150

Герова Н. В. Аспекты разработки модуля дисциплин «Информатика и ИКТ» для учителей гуманитарных педагогических направлений в рамках Болонского процесса....156

Костикова Л. П. Методологический анализ исследования лингвосоциокультурной компетентности как ключевого элемента поликультурного образования....165

Костин К. К. Исторические аспекты развития полевой выучки....173

Костин К. К., Марков А. С. Место и роль полевой выучки в системе профессиональной подготовки специалиста ВДВ....179

Кузнецова Е. В. Роль компьютерного моделирования в формировании стохастической культуры студентов технического университета....185

Ослон В. Н. Некоторые особенности материнской сферы у замещающих матерей....191

Прохоров А. В. Методологический компонент педагогического исследования саморазвития человека....198

Федорова Н. Б. Компетентность выпускника школы оценивается через сформированность компетенций....204

Асманская Е. А. Переход детей из начальной в среднюю школу: педагогические детерминанты подготовки будущих учителей начальных классов к сопровождению данного процесса....214

Бердыган А. В. Исследование мотивационных объектов временной перспективы личности....219

Боков Д. А. Проблемы развития студенческого самоуправления как фактора, способствующего социальному самоопределению студентов....228

Булгаков С. В. Структурная модель информационной компетентности у журналистов в соответствии с видами деятельности....235

Красавцева Л. Е. Требования образовательного учреждения к профессиональным качествам практического психолога....239

Лейзерман Ж. Б. Система методических приёмов и методов формирования исследовательских компетенций учащихся профильной школы при изучении элементов стохастики....243

Перекальский С. А. Концептуальные основы подготовки будущего учителя к инновационной деятельности....249

Плеханов А. А. Модель процесса подготовки будущих учителей к формированию у учащихся информационной культуры....257

Серёгин Р. А. Современные педагогические технологии как средство активизации познавательной деятельности учащихся на уроках физики: теоретико-методический аспект....265

Суворова А. А. Основные аспекты концепции модернизации профессионального образования....271

V. БИОЛОГИЯ

Башкирева Т. В. Адаптивно-компенсаторные реакции сердечно-сосудистой системы у детей и подростков....276

Библиография....284

Summary....288

Authors....297

РЯЗАНСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



УДК 94(47).02
ББК 63.3(2)412 + 63.214-1

РЯЗАНСКОЕ ДВОРЯНСТВО В ПЕРИОД НАМЕСТНИЧЕСТВА (1778-1796 ГГ.) [ПО МАТЕРИАЛАМ РЯЗАНСКОГО ДВОРЯНСКОГО СОБРАНИЯ]

И. Ж. Рындин

Анализ состава рязанского дворянства в период Рязанского наместничества (1778 – 1796 гг.). Выявление дворянских родов различного происхождения: древнее дворянство, жалованное дворянство (по военной или статской службе, по указу императора), титулованное дворянство. Соотношение древнего и жалованного дворянства в Рязанском наместничестве. Сведения о дворянах, внесенных в Дворянскую родословную книгу (ДРК) в период Рязанского наместничества. Выявление слоя мелкопоместного дворянства и однодворцев, не внесенных по различным причинам в ДРК. Стратификация рязанского дворянства по числу крепостных душ на одно имение и по наличию их у одного владельца.

Ключевые слова
Дворянское сословие, Дворянская родословная книга (ДРК), Дворянское депутатское собрание, Рязанское наместничество, Табель о рангах, древнее дворянство, личное дворянство, титулованное дворянство, дворянские сказки, однодворцы, мелкопоместные дворяне, татарские мурзы

Дворяне Рязанской губернии записывались в Дворянскую родословную книгу. Для ее составления и ведения постоянно действовало Дворянское депутатское собрание, которое снабжало соответствующими сведениями Герольдию Сената.

В I часть Дворянской книги записывались дворяне, пожалованные в это сословие самим императором. Первоначально сюда же записывались дворяне, получившие дворянство по награждению их орденом. В дальнейшем такие дворяне стали записываться в III часть.

Во II часть записывались дворяне, получившие это звание по воинскому чину (первоначально – начиная с прапорщика, в дальнейшем – поручика).

В III часть попадали дворяне, получившие это звание на гражданской службе (право на дворянство давал чин коллежского асессора).

В IV часть заносились иностранные дворяне, дворянство которых признавалось в Российской империи.

В V часть стали заносить титулованных дворян (князей, графов, баронов и т. д.).

В VI ч. попали потомственные дворяне, предки которых получили дворянство за 100 лет до «Жалованной грамоты дворянству» (1785 г.).

До 1796 г. в Дворянскую родословную книгу по Рязанской губернии было причислено 279 дворянских родов. С учетом того, что ряд родов был представлен несколькими своими ветвями (всего 31 ветвь), общее число причисленных дворянских родов на 1796 г. составляло 248 фамилий. Интересен тот факт, что в 1797 – 1799 гг. не было ни одного причисления к дворянскому сословию по Рязанской губернии. Таким образом, приведенные ниже данные можно относить и к периоду до 1800 г. (см. табл. 1).

Дворянские роды, внесенные в Дворянскую родословную книгу Рязанской губернии до 1800 года **Таблица 1.**

Наименование рода	Год внесения в ДРК	Часть ДРК	Основание для внесения в ДРК
Акимовы	1790 г.	2 ч.	по военной службе
Аксаковы	1796 г.	6 ч.	древ. московский род
Алабины	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Аничковы	1794 г.	6 ч.	древ. московский род
Аргуновы	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Аргамаковы	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Асеевы (2 ветви)	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Ахмыловы	1796 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Базины	1791 г.	2 ч.	по военной службе
Барышниковы	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Бахтияровы	1795 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Башневы	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Биркины	1791 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Блохины	1796 г.	1 ч.	по пожалованию
Бобрищевы-Пушкины	1794 г.	6 ч.	древ. московский род
Бокины	1790 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Бунины	1793 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Бурцовы	1792 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Белоховы	1790 г.	3 ч.	по статской службе
Беляевы	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Варсанофьевы	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Ворынаевы	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Васильевы (1-й род)	1789 г.	3 ч.	по статской службе
Васильевы (2-й род)	1790 г.	3 ч.	по статской службе
Васильевы (3-й род)	1794 г.	2 ч.	по военной службе
Васильчиковы	1791 г.	4 ч.	древ. московский род
Вельяминовы	1793 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Всльяминовы-Зерновы	1796 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Вердеревские (1-я ветвь)	1792 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Вердеревские (2-я ветвь)	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Веселкины	1796 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Вишневские	1791 г.	3 ч.	по статской службе
князья Волконские	1789 г.	5 ч.	княжеский род
Волковы	1792 г.	2 ч.	по военной службе
Вороновы	1795 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Гавердовские (2 ветви)	1796 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Гагины	1795 г.	6 ч.	древ. рязанский род
князья Гагарины	1796 г.	5 ч.	княжеский род
Галаховы (1-я ветвь)	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Галаховы (2-я ветвь)	1795 г.	6 ч.	древ. рязанский род

Продолжение Таблицы 1.

Голицыны	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
фон Гаузены	1792 г.	3 ч.	по статской службе
Гладковы	1790 г.	2 ч.	по статской службе
Глебовские	1795 г.	6 ч.	древ. рязанский род
князья Голицыны	1792 г.	5 ч.	княжеский род
Голенищевы	1790 г.	6 ч.	древ. московский род
Головины (1-й род)	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Головины (2-й род)	1794 г.	2 ч.	по военной службе
Головнины	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Голощаповы	1796 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Голофеевы	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Горины	1793 г.	2 ч.	по военной службе
Горонтьевы	1795 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Грушецкие	1789 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Губаревы	1793 г.	6 ч.	древ. московский род
Дашковы	1790 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Движковы	1795 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Девлеткильдеевы	1789 г.	6 ч.	древ. татарский род
Денисьевы	1791 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Дружинины (1-й род)	1785 г.	2 ч.	по военной службе
Дружинины (2-я род)	1792 г.	2 ч.	по военной службе
Друкортовы	1794 г.	6 ч.	древ. смоленский род
Дуровы	1793 г.	6 ч.	др. владимирский род
Дьяконовы	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Елишенковы	1791 г.	2 ч.	по военной службе
Елшины *	1794 г.	3 ч.	по статской службе
Еропкины	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Есиповы	1790 г.	6 ч.	древ. смоленский род
Жегулины	1793 г.	3 ч.	по статской службе
Жемайловы	1795 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Житовы (1-я ветвь)	1793 г.	6 ч.	древ. московский род
Житовы (2-я ветвь)	1796 г.	6 ч.	древ. московский род
Запольские	1796 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Засецкие	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Зснины	1795 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Ивановы (1-й род)	1789 г.	2 ч.	по военной службе
Ивановы (2-й род)	1793 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Измайловы	1795 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Иниховы	1795 г.	6 ч.	древний росс. род
Ипатьевы	1793 г.	3 ч.	по статской службе
Казначеевы (1-я ветвь)	1791 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Казначеевы (2-я ветвь)	1793 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Казначеевы (3-я ветвь)	1795 г.	6 ч.	древ. рязанский род

Продолжение Таблицы 1.

Казначеевы (4-я ветвь)	1796 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Каменские	1793 г.	4 ч.	древ. московский род
Канарские	1794 г.	3 ч.	по статской службе
Кондауровы (1-я ветвь)	1790 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Кондауровы (2-я ветвь)	1792 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Кондауровы (3-я ветвь)	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Кондауровы (4-я ветвь)	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Кондауровы (5-я ветвь)	1795 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Карандеевы (2 ветви)	1795 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Кареевы	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Кафтыревы	1794 г.	6 ч.	древ. костромской род
Квашнины	1792 г.	6 ч.	древ. московский род
Кильхены	1790 г.	3 ч.	по статской службе
Климовы	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Кноблохи	1790 г.	3 ч.	по статской службе
Княгинецкие	1792 г.	3 ч.	по статской службе
Коваленские	1796 г.	4 ч.	иностранные дворяне
Колемины	1792 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Колобовы	1793 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Кологривовы	1792 г.	6 ч.	древ. московский род
Колокольцовы	1796 г.	6 ч.	древ. московский род
Колтовские	1792 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Кондыревы (1-я ветвь)	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Кондыревы (2-я ветвь)	1796 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Коноплины	1791 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Кореневы	1790 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Коробьины	1792 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Костромитиновы	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Кошкины	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
князья Кропоткины	1796 г.	5 ч.	княжеский род
Кропотовы	1790 г.	6 ч.	древ. тульский род
Кублицкие	1791 г.	2 ч.	по военной службе
Кузнецовы	1791 г.	2 ч.	по военной службе
Кузьмины	1793 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Кучснсвы	1796 г.	6 ч.	дрсв. рязанский род
Кучины	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Левашовы	1795 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Леоновы	1793 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Лихаревы (1-я ветвь)	1793 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Лихаревы (2-я ветвь)	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Лобковы	1796 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Ломаны	1793 г.	3 ч.	по статской службе
Лунины	1791 г.	6 ч.	древ. московский род

Продолжение Таблицы 1.

Ляпуновы **	1790 г.	3 ч.	по статской службе
Макашевы	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Максимовы	1792 г.	2 ч.	по военной службе
князья Максутовы	1793 г.	5 ч.	княжеский род
князья Мамеевы***	1793 г.	6 ч.	древний татарский род
Марковы (2 ветви)	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Мартыновы	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Масловы (1-я ветвь)	1790 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Масловы (2-я ветвь)	1796 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Мосоловы	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Матвеевы	1796 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Матыцыны	1796 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Матюнины	1795 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Медведевы	1794 г.	6 ч.	древ. ярославский род
Медвецкие	1795 г.	6 ч.	др. владимирский род
Мееры	1793 г.	3 ч.	по статской службе
Мельгуновы	1792 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Меньшиковы	1791 г.	1 ч.	по пожалованию
Мисюревы	1795 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Михины	1795 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Можаровы	1790 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Мокринские	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Морозовы	1792 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Муромцовы	1792 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Небольсины	1796 г.	6 ч.	древ. калужский род
Никитины	1795 г.	3 ч.	по статской службе
Ниротморцевы	1789 г.	6 ч.	др.нижегородский род
Норманы	1792 г.	3 ч.	по статской службе
Обезьяниновы	1796 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Оболонские	1794 г.	1 ч.	по пожалованию
Одинцовы	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Окороковы	1796 г.	6 ч.	древ. рязанский род
графы Остерманы	1791 г.	5 ч.	графский род
Офросимовы	1793 г.	6 ч.	древ. тульский род
Папины	1793 г.	1 ч.	по пожалованию
Пафомовы (1-я ветвь)	1791 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Пафомовы (2-я ветвь)	1792 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Пахомовы	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Пелепелкины	1795 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Пирашковы	1796 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Повалишины	1793 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Подгорецкие	1796 г.	6 ч.	древ. тульский род
Подобедовы	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род

Продолжение Таблицы 1.

Подъяпольские	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Позняковы (1-я ветвь)	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Позняковы (2-я ветвь)	1795 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Полибины	1793 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Полянцовы	1790 г.	2 ч.	по военной службе
Полянские (1-й род)	1790 г.	3 ч.	по статской службе
Полянские (2-й род)	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Поповы (1-й род)	1792 г.	2 ч.	по военной службе
Поповы (2-й род)	1791 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Потуловы	1790 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Похвисневы	1795 г.	6 ч.	древ. московский род
Правиковы	1795 г.	6 ч.	древний тверской род
Протасьевы (1-я ветвь)	1792 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Протасьевы (2-я ветвь)	1796 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Протопоповы	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Пущины	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Пчелкины	1793 г.	2 ч.	по военной службе
Рахманиновы	1796 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Ремезовы	1793 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Реткипы (1-я ветвь)	1791 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Реткины (2-я ветвь)	1792 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Савельевы	1794 г.	2 ч.	по военной службе
Сазоновы (1-я ветвь)	1790 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Сазоновы (2-я ветвь)	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Сазоновы (3-я ветвь)	1795 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Сазоновы (4-я ветвь)	1796 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Сальковы	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Сацыперовы	1796 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Свиридовы (2 ветви)	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Селезневы	1790 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Семеновы	1795 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Слепушкины	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Смольяниновы	1792 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Соболевы	1792 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Сонцовы	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Спицыны	1792 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Степановы (1-й род)	1793 г.	3 ч.	по статской службе
Степановы (2-й род)	1794 г.	2 ч.	по военной службе
Стерлиговы	1796 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Ступины	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Суворовы	1790 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Сукочевы (1-я ветвь)	1791 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Сукочевы (2-я ветвь)	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род

Продолжение Таблицы 1.

Сульменевы	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Сунбуловы	1796 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Серовы	1795 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Таптыковы	1796 г.	4 ч.	род из Золотой Орды
Тарасовы	1792 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Тарховы	1794 г.	6 ч.	древ. пензенский род
Тверитиновы	1793 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Тверцыны	1795 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Терновские (1-я ветвь)	1793 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Терновские (2-я ветвь)	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Тимешовы	1795 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Титовы	1796 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Тишениновы	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Траковские (1-я ветвь)	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Траковские (2-я ветвь)	1796 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Трескины	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Трубниковы	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Тюпляевы	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Тютчевы	1791 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Украинцевы	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Умские	1796 г.	3 ч.	по статской службе
Фатовы	1796 г.	1 ч.	по пожалованию
Федюкины	1795 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Филатовы (1-я ветвь)	1793 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Филатовы (2-я ветвь)	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Филипповы (1-й род)	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Филипповы (2-й род)	1794 г.	2 ч.	по военной службе
Филитовы	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Фроловы (1-й род)	1792 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Фроловы (2-й род)	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Хатунцовы	1790 г.	3 ч.	по статской службе
Хвощинские	1796 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Хлуденевы	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Хомяковы	1796 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Хрущовы	1790 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Цемировы	1791 г.	2 ч.	по военной службе
Цыргольцы	1790 г.	3 ч.	по статской службе
Ценины	1795 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Чаплыгины	1796 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Чевкины (1-я ветвь)	1795 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Чевкины (2-я ветвь)	1796 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Черепановы	1791 г.	3 ч.	по статской службе
Чересовы	1792 г.	6 ч.	древ. рязанский род

Продолжение Таблицы 1.

Чернаго	1791 г.	2 ч.	по военной службе
Чернышевы	1792 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Чикины	1792 г.	3 ч.	по статской службе
Шатиловы (1-я ветвь)	1790 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Шатиловы (2-я ветвь)	1795 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Шебановы	1795 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Шевцовы	1796 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Шиловские	1793 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Шихмановы	1790 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Шлыковы	1792 г.	3 ч.	по статской службе
Шмаровы	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Шубины	1792 г.	3 ч.	по статской службе
Щегловы	1794 г.	3 ч.	по статской службе
князья Щетинины	1795 г.	5 ч.	княжеский род
Якутины	1796 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Яновские	1793 г.	6 ч.	древ. малоросс. род
Ясаковы	1794 г.	6 ч.	древ. рязанский род
Яхонтовы	1796 г.	6 ч.	древ. московский род

* Первоначально древний рязанский род Елшиных был внесен в 3 часть по службе одного из его представителей. В дальнейшем его перенесли в 6 часть дворянской родословной книги (ДРК).

** Древний род Ляпуновых был записан в 3 часть ДРК по службе одного его представителя.

*** Князья Мамеевы внесены не в 5, а в 6 часть, поскольку княжеский титул за ними не был официально признан.

**** Представитель старинного рязанского рода Папиных был записан в 1 часть ДРК Рязанской губернии после того как был «пожалован» в дворянство Московским дворянским собранием.

Как видно из таблицы, среди утвержденных дворянских родов Рязанского наместничества было 8 титулованых родов: 7 княжеских (Волконские, Гагарины, Голицыны, Кропоткины, Маматовы, Мамеевы, Щетинины) и 1 графский (Остерманы). Среди княжеских родов – 4 принадлежат к потомкам Рюрика (Волконские, Гагарины, Кропоткины, Щетинины), 1 – к Гедиминовичам (Голицыны) и 2 татарских рода, происходящие от татарских мурз (Максутовы и Мамеевы). Между тем, из 8 титулованных родов в 5 часть ДРК по Рязанской губернии внесено только 7 (князья Мамеевы были внесены в 6 ч. по древности своего рода без утверждения княжеского титула).

Из общего числа причисленных родов (279) в 6 часть дворянской родословной книги было причислено 214 родов, 22 рода получили дворянство на военной службе, 27 родов – на статской, 5 родов – по личному пожалованию императора (Блохины, Меньшиковы, Оболонские, Папины, Фатовы). В 4 часть (иностранные дворяне) причислены 4 рода: Васильчиковы, Каменские, Коваленские и Таптыковы, из которых иностранным являет-

ся лишь один род – Коваленские, имеющий польско-литовские корни. Васильчиковы и Каменские относятся к старомосковским родам, попавшим в 4 часть из-за происхождения их легендарных родоначальников (Индриса и Ратши, соответственно), по преданию, выехавших на Русь из Германии и Пруссии. Таптыковы – древний рязанский род, происходящий от татарина Таптыка, т. е. выходца из Золотой Орды.

Таким образом, из 248 дворянских фамилий – 174 принадлежали к древнему дворянству, 8 – к титулованным родам, 4 – к древним иностранным родам и 54 рода получили дворянство по военной, статской службе или по пожалованию императора.

Из 174 древних дворянских фамилий 145 принадлежали к древним рязанским родам, 15 – к московским, 3 – к тульским, 2 – к татарским и по одному к костромским, ярославским, владимирским, калужским, тверским, нижегородским, пензенским и малороссийским родам. Один род (Иниховы) неустановленного, но древнего происхождения.

Происхождение новых дворянских родов, внесенных в части 1, 2 и 3, показано в таблице 2.

Таблица 2.

Происхождение дворянских родов, внесенных в 1,2 и 3 части ДРК Рязанской губернии в период Рязанского наместничества

Наименование рода	Часть ДРК	Происхождение рода
Акимовы	2 ч.	Из солдатских детей
Базины	2 ч.	Из офицерских детей
Блохины	1 ч.	Не определено
Белоховы	3 ч.	Не определено
Васильевы (1-й род)	3 ч.	Не определено
Васильевы (2-й род)	3 ч.	Не определено
Васильевы (3-й род)	2 ч.	Не определено
Вишневские	3 ч.	Из шляхты
Волковы	2 ч.	Не определено
фон Гаузены	3 ч.	Немецкий рыцарский род
Гладковы	2 ч.	Не определено
Головины	2 ч.	Из детей священника
Горины	2 ч.	Из офицерских детей
Дружинины (1-й род)	2 ч.	Не определено
Дружинины (2-я род)	2 ч.	Не определено
Елишенковы	2 ч.	Из казачества
Елшины	3 ч.	Древний рязанский род
Жегулины	3 ч.	Не определено
Ивановы	2 ч.	Из солдатских детей
Ипатьевы	3 ч.	Из секретарских детей
Канарские	3 ч.	Не определено
Кильхены	3 ч.	Немецкий род ирландского происхождения
Кноблохи	3 ч.	Немецкий род
Княгинецкие	3 ч.	Польско-литовский род
Кублицкие	2 ч.	Польско-литовский род
Кузнецовы	2 ч.	Не определено

Продолжение Таблицы 2.

Ломаны	3 ч.	Из лифляндского шляхетства
Ляпуновы	3 ч.	Рюриковичи
Максимовы	2 ч.	Из господских людей
Мееры	3 ч.	Из иностранцев
Меньшиковы	1 ч.	Не определено
Никитины	3 ч.	Из обер-офицерских детей
Норманы	3 ч.	Из иностранцев
Оболонские	1 ч.	Малороссийский род
Папины	1 ч.	Древний рязанский род
Полянцовы	2 ч.	Из обер-офицерских детей
Полянские (1-й род)	3 ч.	Древний рязанский род
Поповы (1-й род)	2 ч.	Из секретарских детей
Пчелкины	2 ч.	Из купцов
Савельевы	2 ч.	Из солдатских детей
Степановы (1-й род)	3 ч.	Не определено
Степановы (2-й род)	2 ч.	Не определено
Умские	3 ч.	Из польской шляхты
Фатовы	1 ч.	Из детей надворного советника
Филипповы (2-й род)	2 ч.	Из поповских детей
Хатунцовы	3 ч.	Не определено
Цемировы	2 ч.	Из секретарских детей
Цыргольцы	3 ч.	Из иностранцев
Черепановы	3 ч.	Не определено
Чернаго	2 ч.	Из уволенных на волю господских людей
Чикины	3 ч.	Из писарей
Шлыковы	3 ч.	Из военных дворян
Шубины	3 ч.	Не определено
Щегловы	3 ч.	Не определено

По данным дворянских ревизских сказок за 1788 г. в Рязанском наместничестве выявляются дворянские роды, которые были внесены в ДРК Рязанской губернии или после 1800 г., или вообще не были внесены по различным причинам. В таблице 6 приведены данные по имениям рязанских помещиков на 1788 г. Курсивом показаны дворянские роды, не внесенные в ДРК Рязанской губернии; жирно и курсивом показаны роды, внесенные в ДРК Рязанской губернии после 1800 г.

Таблица 3.

Сведения о дворянах, внесенных в дворянскую родословную книгу Рязанского наместничества до 1800 г.

Представитель рода, внесенный в ДРК	Дата внесения в ДРК	Чин на момент внесения в ДРК	Отношение к Рязанскому наместничеству
Акимов В.Д.	11.01.1790	титулярный советник	зарайский уездный землемер

Продолжение Таблицы 3.

Аксаков А.П.	22.11.1796	поручик	помещик сельца Савинки Михайловского уезда
Алабин П.Ф.	22.12.1794	прапорщик	помещик села Ухори Пронского уезда
Аничков Д.С.	23.06.1794	секунд-майор	помещик Касимовского и Егорьевского уездов
Аргунов Т.Н.	20.06.1794	прапорщик	помещик д. Перекусихино Скопинского уезда
Аргамаков И.Я.	20.06.1794	прапорщик	помещик Зарайского уезда
Асеев А.А.	22.12.1794	надворный советник	заседатель Пронского уездного суда, помещик села Елшино Пронского у.
Асеев В.И.	20.12.1794	надворный советник	помещик Спасского уезда
Ахмылов А.Я.	22.06.1796	подпоручик	скопинский уездный стряпчий; помещик деревни Коренево Рязанского уезда
Ахмылов А.Я.	22.06.1796	подпоручик	скопинский уездный стряпчий; помещик деревни Коренево Рязанского уезда
Базин И.А.	23.10.1791	поручик	ряжский винный пристав
Барышников П.В.	20.06.1794	корнет	помещик села Задубравье Спасского уезда
Бахтияров О.А.	4.06.1795	подпоручик	помещик сельца Можарово Спасского уезда
Башнев И.И.	22.12.1794	титулярный советник	помещик Рязанского уезда
Биркин Ф.И.	23.10.1791	коллежский асессор	помещик Зарайского, Пронского и Скопинского уездов
Блохин Н.П.	4.02.1796	поручик	-
Бобрищев-Пушкин И.А.	1794	подпоручик	помещик сельца Земское Касимовского уезда
Бокин М.К.	19.11.1790	прапорщик	помещик Пронского уезда
Бунин А.В.	20.12.1793	секунд-майор	помещик Данковского у.
Бурцовы А.И. и П.И.	2.06.1792	капитан поручик	помещики Спасского уезда
Белохов С.Ф.	15.11.1790	коллежский асессор	пронский уездный казначей

Продолжение Таблицы 3.

Беляев А.А.	1794	секунд-майор	помещик села Сараи Сапожковского уезда
Варсанофьев Ф.И.	22.06.1794	прапорщик	помещик Данковского у.
Ворыпаев Г.И.	20.07.1794	подпоручик	помещик Пронского уезда
Васильев М.В.	14.12.1789	надворный советник	-
Васильев М.К.	3.06.1790	секунд-майор	помещик сельца Орешково Михайловского уезда
Васильсв С.В.	28.06.1794	капитан	помсщик Рязанского у.
Васильчиков И.С.	31.10.1791	статский совстник	помещик села Новоселки Ряжского усзда
Всльяминов С.Е.	8.12.1793	статский советник	помсщик Пронского и Рязанского уездов
Всльяминов-Зернов Я.М.	23.06.1796	поручик	помсщик Рязанского усзда
Вердеревский А.А.	27.05.1792	статский советник	помещик Рязанского уезда
Вердеревские П.Ф. и Н.Ф.	20.06.1794	секунд-майор секунд-майор	помещики Рязанского, Скопинского, Касимовского, Михайловского и Егорьевского уездов
Веселкин И.Я.	22.06.1796	поручик	помещик Михайловского у.
Вишневский Ф.Г.	28.03.1791	полковник	помещик Раненбургского усзда
Кн. Волконский П.А.	3.12.1789	статский советник	Председатель Рязанской гражданской палаты, председатель Рязанского Верхнего суда 2-го деп.
Волков С.И.	22.06.1792	надворный советник	секретарь Рязанской уголовной палаты, помещик Данковского у.
Вороновы А.С. и В.С.	5.06.1795	подпоручик подпоручик	помещики Скопинского и Ряжского уездов
Гавердовский А.Т.	21.06.1796	прапорщик	помещик Пронского уезда
Гавердовский С.И.	24.06.1796	прапорщик	помещик Пронского уезда
Гагин А.П.	4.06.1795	коллсжский асессор	помсщик Пронского и Рязанского уездов
Кн. Гагарин Н.П.	25.11.1796	подполковник	помещик Рязанского, Зарайского, Михайловского и Ряжского уездов

Продолжение Таблицы 3.

Галахов И.М.	1.09.1794	прапорщик	помещик Скопинского у.
Галахов С.П.	7.01.1795	-	помещик Зарайского у.
Голицын Г.Н.	20.06.1794	-	помещик Пронского уезда
фон Гаузен О.-К.	2.06.1792	подполковник	спасский городничий
Гладков П.И.	2.12.1790	прапорщик	-
Глебовский Ф.С.	1795	неслужащий	помещик Михайловского у.
Кн. Голицын А.М.	1.12.1792	тайный советник	рязанский помещик
Голенищев Н.А.	9.12.1790	коллежский регистратор	касимовский уездный стряпчий, помещик села Шатрищи Спасского уезда
Головин А.Л.	26.06.1794	капитан	-
Головин Д.И.	22.12.1794	подпоручик	помещик Зарайского уезда
Головнин Г.К.	20.06.1794	подполковник	помещик Рязанского, Спасского, Ряжского, Пронского уездов
Голощапов В.М.	21.06.1796	подпоручик	помещик Скопинского у.
Голофеевы П.П. и В.П.	22.06.1794	гв. прапорщик подпоручик	помещики д. Яхонтово Раненбургского уезда
Горин С.В.	26.01.1793	подпоручик	помещик Рязанского уезда
Горонтьев П.А.	5.06.1795	прапорщик	помещик Ряжского уезда
Грушецкий В.С.	3.12.1789	гв.подпоручик	помещик Пронского уезда
Губарев В.А.	8.12.1793	поручик	помещик Касимовского у.
Дашков В.А.	21.10.1790	надворный советник	спасский помещик и уездный предводитель дворянства
Движков И.К., А.К., И.К.	5.06.1795	коллежский регистратор канцелярист подканцлярист	помещики села Шевцово Пронского уезда
Девлеткильдеев М.И.	1789	сотник	помещик Касимовского уезда
Денисьев М.Е.	18.01.1791	подпоручик	Помещик Зарайского уезда
Дружинин Д.В.	21.04.1785	поручик	Помещик Егорьевского у.
Дружинин И.И.	1.12.1792	капитан	Помещик Данковского у.
Друкортов Н.Л.	22.12.1794	титулярный советник	прокурор Рязанского губернского магистрата
Дуров Д.П.	9.08.1793	прапорщик	помещик Пронского и Ряжского уездов
Дьяконов Я.Г.	20.06.1794	коллежский регистратор	помещик села Перекаль Рязанского уезда
Елишенков С.А.	23.10.1791	корнет	зарайский уездный стряпчий

Продолжение Таблицы 3.

Елшин Т.К.	28.06.1794	капитан 2-го ранга	помещик Пронского уезда
Еропкин А.П.	23.06.1794	капитан	помещик Скопинского у.
Есипов А.К.	22.10.1790	ротмистр	помещик Ряжского, Пронского и Раненбургского уездов
Жегулин И.А.	13.12.1793	коллежский асессор	казначей Раненбургского казначейства
Жемайловы И.А., Я.А., П.А.	5.06.1795	прапорщик прапорщик неслужащий	помещики сельца Потулово Зарайского уезда
Житов И.Р.	17.03.1793	подпоручик	помещик Зарайского уезда
Житов Д.Л.	23.11.1796	поручик	помещик Зарайского уезда
Запольский А.С. Засецкий В.Я.	11.11.1796 22.12.1794	фурьер гв. прапорщик	помещик Сапожковского у. помещик Рязанского уезда
Зенин М.Ф.	5.06.1795	надворный советник	пронский городничий и помещик Пронского уезда
Иванов К.М.	4.12.1789	титулярный советник	служитель Рязанского городового магистрата
Иванов И.З.	13.12.1793	регистратор	служитель Рязанского городового магистрата
Измайлов В.В.	5.06.1795	секунд-майор	помещик Рязанского уезда
Инихов В.П.	5.06.1795	поручик	помещик Рязанского уезда
Ипатьев И.А.	13.12.1793	коллежский асессор	секретарь Переяслав-Рязанской провинциальной канцелярии
Казначеев И.В.	31.10.1791	титулярный советник	помещик села Абакумово Пронского уезда
Казначеев И.В.	20.12.1793	поручик	помещик Рязанского уезда
Казначеев А.И.	5.06.1795	подпоручик	помещик Рязанского уезда
Казначеев А.В.	22.06.1796	полковник	помещик Рязанского уезда
Каменский М.Ф.	20.12.1793	генерал-аншеф	помещик Егорьевского у.
Канарский А.И.	28.06.1794	надв. советник	-
Кондауров Л.И. Кондауров С.Д.	22.11.1790 2.06.1792	коллежский асессор секунд-майор	помещик села Красное Пронского уезда помещик Пронского уезда
Кондауровы А.И., П.И., Д.И.	20.06.1794	прапорщик чиновник 8 кл. секунд-майор	помещики Рязанского у.
Кондауров П.Н.	20.06.1794	поручик	помещик Рязанского уезда
Кондауров Ф.Д.	20.01.1795	корнет	помещик Скопинского у.
Карандеев Н.Г.	5.06.1795	гв. поручик	помещик Зарайского уезда

Продолжение Таблицы 3.

Карандеевы Е.Е., Б.Е.	29.05.1795	фурьер солдат	помещики села Ухори Пронского уезда
Кареевы А.И., П.И., Д.И.	20.06.1794	прапорщик чиновник 8 кл. штабс-капитан	помещики Рязанского уезда
Кафтырев Я.О.	22.12.1794	надворный советник	помещик села Смолеевка Ряжского уезда
Квашнин Н.С.	18.05.1792	секунд-майор	помещик Рязанской губ.
Кильхен Е.Я.	18.06.1790	надворный советник	помещик сельца Бориславль Зарайского у.
Климовы А.Ф., И.Ф.	20.06.1794	копиист недоросль	помещики села Борисково Зарайского уезда
Кноблох И.И.	28.10.1790	надворный советник	помещик деревни Даниловская Рязанского у.
Княгинецкий М.И.	8.05.1792	коллежский асессор	-
Коваленский М.И.	2.12.1796	генерал-майор	рязанский губернатор
Колемин И.В.	17.12.1792	поручик	помещик Сапожковского у.
Колобов А.П.	1793	землемер	-
Кологривов Н.И.	22.06.1792	титулярный советник	асессор Рязанской Гражданской Палаты
Колокольцов Г.И.	21.06.1796	статский советник	асессор Рязанской Гражданской Палаты
Колтовский Н.В.	1.12.1792	статский советник	Председатель Рязанской Уголовной палаты
Кондырев Н.И.	20.06.1794	поручик	помещик Рязанского нам.
Коноплин М.М.	29.10.1791	капитан	помещик Данковского у.
Корневы П.П., А.П.	13.03.1790	подпоручик подпоручик	помещики Сапожковского уезда
Коробьин П.В.	17.12.1792	надворный советник	помещик села Дягилево Рязанского уезда
Костромитинов И.М.	23.06.1794	коллежский регистратор	помещик Зарайского уезда
Кошкин Г.И.	23.06.1794	секунд-майор	помещик Михайловского у.
князь Кропоткин М.И.	21.06.1796	коллежский асессор	председатель Рязанской Губернской Магистратуры
Кропотов П.А.	1790	коллежский асессор	помещик Рязанского уезда
Кублицкий П.С.	1791	коллежский асессор	помещик Пронского уезда
Кузнецов Ф.А.	23.10.1791	поручик	помещик Рязанского уезда
Кузьмин А.Ф.	20.12.1793	кол. регистратор	помещик Данковского у.

Продолжение Таблицы 3.

Кученев А.А.	11.11.1796	поручик	помещик Рязанского нам.
Кучины П.Н., Е.Н.	22.12.1794	подпоручик прапорщик	помещики сельца Быково Пронского уезда
Левашовы А.В., И.В.	29.05.1795	поручик поручик	помещики Ряжского уезда
Леонов Т.А.	13.12.1793	коллежский асессор	помещик Рязанского уезда
Лихаревы С.С., Ф.С.	26.01.1793	секунд-майор неслужащий	помещики деревни Заразиха Ряжского уезда
Лобков Н.П.	21.06.1796	прапорщик	помещик Скопинского у.
Ломан И.Л.	23.01.1793	флота капитан-бригадир	помещик Рязанского уезда
Ляпунов П.П.	19.11.1790	секунд-майор	помещик Ряжского уезда
Макашев А.К.	22.06.1794	прапорщик	помещик Спасского уезда
Максимов А.	17.12.1792	прапорщик	-
кн. Максутов Н.И.	20.12.1793	секунд-майор	помещик Касимовского у.
кн. Мамеев М.Б.	20.12.1793	подпоручик	помещик Сапожковского у.
Марков М.А.	1.09.1794	провинциальный секретарь	помещик Рязанского уезда
Марков И.В.	1.09.1794	коллежский асессор	секретарь Рязанского Губернского Правления
Мартынов И.И.	22.06.1794	поручик	помещик Рязанского уезда
Маслов М.К.	2.12.1790	прапорщик	помещик Зарайского уезда
Маслов М.А.	22.11.1796	прапорщик	помещик Михайловского у.
Мосолов П.А.	20.06.1794	капитан	помещик Сапожковского и Пронского уездов
Матвеев Е.Е.	20.12.1796	коллежский секретарь	-
Матыцын Н.И.	11.11.1796	губернский секретарь	помещик сельца Ровное Рязанского уезда
Матюнин А.И.	5.06.1795	отставной солдат	помещик Рязанского уезда
Медведев И.И.	23.06.1794	гв. прапорщик	помещик Зарайского уезда
Медвецкий И.В.	5.06.1795	титулярный советник	помещик Данковского уезда
Меер Д.С.	26.01.1793	капитан	помещик Рязанского уезда
Мельгунов Г.Р.	13.12.1792	капитан	помещик Зарайского уезда
Меньшиков Н.П.	22.12.1791	секунд-майор	помещик сельца Красное Раненбургского уезда
Мисюрев К.Е.	1.06.1795	корнет	помещик Данковского у.
Михин Н.П.	1795	неслужащий	помещик Сапожковского у.
Можаров И.В.	5.11.1790	прапорщик	секретарь дворянства Рязанского наместничества

Продолжение Таблицы 3.

Мокринский Ф.Г.	20.06.1794	драгун	помещик Рязанского у.
Морозов Н.А.	6.02.1792	городовой секретарь	помещик села Никуличи Рязанского уезда
Муромцовы М.В., С.В.	29.06.1792	генерал-поручик коллежский советник	помещик Касимовского у. предводитель дворянства Данковского уезда
Небольсин А.А.	30.10.1796	надворный советник	-
Никитин Н.А.	5.06.1795	неслужащий	помещик Зарайского уезда
Ниротморцев Н.А.	18.12.1789	полковник	помещик Рязанского нам.
Норман П.С.	19.05.1792	ескунд-майор	депутат дворянства Ряжского уезда
Обезьянинов В.Ф.	24.06.1796	гв. прапорщик	помещик Пронского уезда
Оболонский Г.П.	12.01.1794	коллежский советник	советник Рязанской Палаты Гражданского Суда
Одинцов И.Е.	27.11.1794	капитан	помещик Сапожковского у.
Окороков М.Ф.	21.06.1796	подпоручик	помещик Рязанского уезда
граф Остерман Ф.А.	31.10.1791	генерал-поручик	помещик Сапожковского и Данковского уездов
Офросимов М.И.	20.12.1793	секунд-майор	помещик Пронского уезда
Папин М.Н.	5.04.1793	титулярный советник	помещик сельца Песье Егорьевского уезда
Пафомовы Н.И., А.Л.	31.10.1791	подканцелярист прапорщик	помещики Рязанского уезда
Пафомов А.И.	22.06.1792	неслужащий	помещик Пронского уезда
Пахомов Я.М.	23.07.1794	прапорщик	помещик Скопинского у.
Пелепелкин А.А.	1.06.1795	подпоручик	помещик Зарайского уезда
Пирашков Т.Ф.	21.06.1796	прапорщик	помещик Пронского уезда
Повалишин Д.И.	21.12.1793	прапорщик	помещик Ряжского уезда
Подгорецкие Я.П., П.П.	22.06.1796	гв. сержант неслужащий	-
Подобедов С.И.	22.12.1794	-	секретарь Правительствующего Сената
Подъяпольский С.В.	1794	секунд-майор	помещик села Ухори Пронского уезда
Позняков З.В.	20.12.1794	коллежский советник	помещик Рязанского уезда
Позняков М.А.	29.05.1795	прапорщик	помещик Михайловского у.
Полибин П.Т.	13.12.1793	поручик	помещик Зарайского уезда
Полянцов М.И.	8.10.1790	поручик	-
Полянский Г.А.	18.11.1790	тайный советник	-

Продолжение Таблицы 3.

Полянский М.Т.	20.06.1794	сержант	помещик Пронского уезда
Попов М.Н.	14.06.1792	подпоручик	помещик Касимовского у.
Попов М.И.	26.11.1793	-	учитель Скопинского народного училища
Потулов И.Г.	19.11.1790	капитан	помещик Зарайского уезда
Похвиснев П.Д.	5.06.1795	титулярный советник	помещик сельца Руденка Раненбургского уезда
Правиков П.Ф.	1.06.1795	прапорщик	помещик Пронского уезда
Протасьев Ф.М.	18.05.1792	надворный советник	помещик села Протасьев Угол Сапожковского уезда
Протасьев И.Я.	20.12.1796	флота лейтенант	помещик Сапожковского у.
Протопопов А.Б.	20.06.1794	канцелярист	служащий Рязанской Семинарской конторы
Пчелкин Н.М.	20.12.1793	подпоручик	помещик Егорьевского у.
Рахманинов Д.А.	1796	коллежский асессор	помещик Рязанского уезда
Ремезов К.А.	13.12.1793	канцелярист	Служащий Рязанского Уездного Казначейства
Реткины Н.А., Андрей А., П.А., Алексей А., Александр А.	29.10.1791	подпоручик гв. прапорщик гв. прапорщик гв. сержант гв. сержант	помещики Ряжского уезда
Савельев Л.С.	22.12.1794	поручик	-
Сазонов Г.Д.	28.10.1790	капитан артиллерии	помещик Сапожковского, Пронского, Рязанского уездов
Сазонов В.И.	20.06.1794	поручик	помещик Рязанского уезда
Сазонов И.Ф.	29.05.1795	инженер-прапорщик	помещик сельца Ивашково Пронского уезда
Сальков П.П.	26.06.1794	майор артиллерии	помещик Ряжского уезда
Сацыперов К.О.	11.11.1796	титулярный советник	дворянский заседатель Спасского Земского Суда
Свиридов Д.В.	20.06.1794	прапорщик	помещик Данковского у.
Свиридовы Н.С., В.С.	18.12.1794	поручик капитан	помещики Скопинского уезда
Селезнев С.П.	25.01.1790	титулярный советник	помещик Михайловского у.
Семенов И.А.	5.06.1795	секунд-майор	помещик Ряжского уезда
Слепушкин И.И.	22.12.1794	прапорщик	помещик Спасского уезда
Смольянинов Д.М.	17.12.1792	капитан-поручик	помещик Спасского уезда

Продолжение Таблицы 3.

Соболевы А.М., И.М.	13.12.1792	прапорщик корнет	помещики Сапожковского уезда
Сонцов М.Д.	22.12.1794	подпоручик	помещик Пронского уезда
Спицын Г.Н.	17.12.1792	капитан	помещик Спасского уезда
Степанов С.С.	13.12.1793	надворный советник	-
Степанов К.С.	26.06.1794	подпоручик	рязанский уездный землемер
Стерлигов В.А.	21.06.1796	ескунд-майор	помещик Скопинского у.
Ступин Н.М.	22.12.1794	поручик	помещик Зарайского и Михайловского уездов
Суворов П.И.	9.12.1790	городовой секретарь	помещик Рязанского уезда
Сукочев Ф.И.	1791	прапорщик	помещик Рязанского уезда
Сукочевы Л.И., А.И.	20.06.1794	прапорщик сержант	помещики Пронского уезда
Сульменев С.Е.	22.12.1794	надворный советник	помещик Пронского уезда
Сунбулов М.И., А.И.	22.06.1796	прапорщик прапорщик	помещики Михайловского уезда
Серовы Ф.П., И.П.	29.05.1795	консисторский секретарь протоколист	помещики Рязанского уезда
Таптыков Д.М.	1796	секунд-майор	помещик Зарайского и Михайловского уездов
Тарасовы В.И., Александр М., Алексей М.	22.06.1792	капитан подпоручик копиист	помещики Пронского уезда
Тархов Ф.А.	21.12.1794	губернский секретарь	секретарь Рязанской Казенной Палаты
Тверитинов А.В.	20.12.1793	бригадир	помещик Рязанского уезда
Тверцын Д.Е.	1.06.1795	гв. сержант	помещик Пронского уезда
Терновский Ф.В.	13.12.1793	прапорщик	помещик Рязанского уезда
Терновский С.К.	3.01.1794	поручик	рязанский уездный стряпчий
Тимешов И.П.	5.06.1795	ротмистр	помещик Скопинского у.
Титов А.М.	22.06.1796	коллежский асессор	помещик Спасского уезда
Тишенинов В.М.	1794	премьер-майор	помещик Пронского уезда
Траковский Н.А.	18.12.1794	гв. капрал	помещик Спасского уезда
Траковский С.С.	20.06.1796	подпоручик	помещик Сапожковского у.
Трескин П.М.	20.06.1794	надв. совстник	помещик Скопинского у.

Продолжение Таблицы 3.

Трубников Ф.Ф.	22.06.1794	секунд-майор	помещик Ряжского уезда
Тюпляев М.С.	20.06.1794	корнет	помещик Рязанского уезда
Тютчев С.Б.	29.10.1791	действительный статский советник	рязанский совестной судья
Украинцев Г.И.	20.06.1794	поручик	помещик Пронского уезда
Умский Н.Б.	1796	поручик	помещик Рязанского уезда
Фатов И.В.	24.11.1796	надворный советник	помещик Спасского уезда
Федюкин С.Г.	1.06.1795	корнет	помещик Скопинского у.
Филатов И.Ф.	13.12.1793	секунд-майор	помещик Пронского уезда
Филатов Л.П.	21.06.1794	гв. поручик	помещик Пронского уезда
Филиппов И.П.	20.06.1794	капитан	помещик Михайловского у.
Филиппов С.Ф.	1794	капитан	воснослужащий Рязанской губернской роты
Филитов Н.Н.	1.09.1794	переводчик	помещик Ряжского уезда
Фроловы С.П., Н.П.	1792	титулярный советник коллежский регистратор	помещики села Бордаково Рязанского уезда
Фролов Н.С.	23.06.1794	капитан	помещик Рязанского нам.
Хатунцов М.А.	5.11.1790	коллежский асессор	-
Хвощинский К.Д.	22.12.1796	подпоручик артиллерии	помещик Рязанского уезда
Хлуденев Н.М.	22.06.1794	прапорщик	помещик Касимовского у.
Хомяков Н.В.	11.11.1796	коллежский советник	помещик Зарайского и Михайловского уездов
Хрущов И.М.	11.11.1790	секунд-майор	помещик Пронского уезда
Цемиров Н.И.	11.12.1791	поручик	помещик Спасского и Михайловского уездов
Цыргольц Ф.А.	19.11.1790	коллежский асессор	-
Ценины И.И., Ф.И.	1.06.1795	поручик прапорщик	помещики Михайловского уезда
Чаплыгин И.М.	1796	надворный советник	помещик сельца Негомож Зарайского уезда
Чевкин Д.И.	5.06.1795	гв. сержант	помещик Ряжского уезда
Чевкин Л.А.	21.06.1796	подпоручик	помещик Пронского уезда
Черепанов А.П.	16.12.1791	надворный советник	рязанский губернский казначей
Чересов И.Т.	17.12.1792	секунд-майор	судья Сапожковского уезда

Продолжение Таблицы 3.

Чернаго Ф.И.	29.10.1791	прапорщик	-
Чернышев Ф.Е.	1792	губернский секретарь	служащий Рязанского губернского магистрата
Чикин А.В.	15.12.1792	надворный советник	помещик Егорьевского уезда
Шатилов Ф.Д.	9.12.1790	поручик	помещик Сапожковского у.
Шатиловы Ф.И., А.И.	1.06.1795	поручик ротмистр	помещики Зарайского уезда
Шебанов А.А.	5.06.1795	неслужащий	помещик Михайловского у.
Шевцов Е.И.	21.06.1796	гв. мушкетер	помещик Пронского уезда
Шиловский В.Д.	20.12.1793	секунд-майор	сапожковский уездный предводитель дворянства
Шихманов А.Т.	17.10.1790	секунд-майор	помещик Пронского уезда
Шлыков Л.С.	14.06.1792	секунд-майор	спасский уездный казначей
Шмаров М.М.	22.06.1794	подпоручик	помещик Ряжского уезда
Шубин И.Е.	22.06.1792	секунд-майор	помещик Сапожковского у.
Щеглов Ф.М.	26.06.1794	подполковник	-
кн. Щетинин О.Н.	4.06.1795	подпоручик	помещик Сапожковского у.
Якутин К.Д.	24.06.1796	вахмистр	помещик Пронского уезда
Яновский Н.Ф.	20.12.1793	прапорщик	помещик Рязанского нам.
Ясаковы С.И., П.И.	21.06.1794	подпоручик прапорщик	помещики Ряжского уезда
Яхонтов Л.И.	21.06.1796	прапорщик	-

Таблица 4.

Данные по имениям рязанских помещиков по количеству мужских душ на 1788 г.

Помещики	Число душ мужского пола по имениям и общее их число у одного владельца	Уезд
Алабины	7	Михайловский
Алабины	2	Михайловский
Алабины	4	Пронский
Алабины	10	Скопинский
Алабины	3	Пронский
Князья Бабичевы	14	Данковский
Князья Барятинские	137	Данковский
Бибиковы	153 33 Всего 186	Данковский Данковский
Булатовы	1	Пронский
Булатовы	22	Пронский

Продолжение Таблицы 4.

Бурцевы	356 365 Всего 721	Ряжский Ряжский
Бурцевы	68	Пронский
Бурцевы	183 33 26 14 6 26 Всего 288	Пронский Пронский Пронский Пронский Пронский Пронский
Вердеревские	13	Пронский
Вердеревские	66 5 86 84 Всего 242	Пронский Пронский Пронский Пронский
Вердеревские	48 13 41 Всего 102	Михайловский Михайловский Егорьевский
Вердеревские	19 8 125 93 29 87 Всего 361	Рязанский Рязанский Ряжский Рязанский Рязанский Михайловский
Вердеревские	57	Сапожковский
Вердеревские	32 29 24 48 13 41 Всего 187	Рязанский Скопинский Касимовский Михайловский Михайловский Егорьевский
Вердеревские	32 29 24 6 Всего 91	Рязанский Скопинский Касимовский Михайловский
Веселкины	1	Зарайский

Продолжение Таблицы 4.

Князья Волконские	24 260 110 29 100 47 Всего 570	Михайловский Пронский Пронский Пронский Рязанский Рязанский
Князья Волконские	24	Михайловский
Князья Волконские	81 34 Всего 114	Рязанский Данковский
Князья Волконские	87 41 39 Всего 167	Рязанский Пронский Данковский
Князья Волконские	66 26 52 53 17 21 107 28 93 Всего 463	Пронский Пронский Пронский Скопинский Скопинский Данковский Данковский Ряжский Ряжский
Князья Гагарины	72 71 172 Всего 315	Зарайский Михайловский Ряжский
Князья Гагарины	314	Зарайский
Князья Гагарины	183 226 87 82 170 Всего 748	Михайловский Михайловский Михайловский Михайловский Михайловский
Князья Гагарины	55	Михайловский
Князья Гагарины	100	Ряжский
Князья Гагарины	164	Михайловский
Князья Гагарины	16 18 Всего 34	Михайловский Михайловский
Князья Гагарины	64	Пронский

Продолжение Таблицы 4.

Говоровы	30	Рязанский
Говоровы	4	Пронский
Голицыны	7 6 Всего 13	Пронский Пронский
Голицыны	3 6 Всего 9	Пронский Пронский
Дмитриевы-Мамоновы	173 90 Всего 263	Михайловский Пронский
Дмитриевы-Мамоновы	205	Михайловский
Князья Друцкие	63 65 Всего 128	Михайловский Михайловский
Лубовицкие	5 2 Всего 7	Ряжский Ряжский
Дувановы	9	Пронский
Екимовы	4	Рязанский
Елчины	17	Данковский
Елшины	5	Михайловский
Елшины	7	Михайловский
Елшины	10	Михайловский
Еропкины	7	Ряжский
Еропкины	2 6 Всего 8	Скопинский Пронский
Еропкины	15	Зарайский
Еропкины	16	Ряжский
Еропкины	37	Рязанский
Еропкины	26	Скопинский
Змеевы	38	Михайловский
Иванеевы	1	Пронский
Измайловы	132	Михайловский
Измайловы	803	Михайловский
Катин-Ярцевы	2	Михайловский
Коноплины	37	Данковский
Костенковы	2	Рязанский
Князья Кропоткины	10	Рязанский
Князья Кропоткины	9	Зарайский

Продолжение Таблицы 4.

Князья Кропоткины	5 15 Всего 20	Зарайский Зарайский
Кузьмины	25 6 Всего 31	Данковский Данковский
Кузьмины	16	Данковский
Кученевы	6	Михайловский
Лихаревы	33	Сапожковский
Логвеновы	13	Пронский
Лупандины	1	Касимовский
Любавские	11	Рязанский
Марковы	1	Пронский
Муратовы	4 4 Всего 8	Михайловский Михайловский
Князья Оболенские	157	Зарайский
Полянские	5	Михайловский
Потуловы	20	Пронский
Потуловы	34 4 Всего 38	Михайловский Михайловский
Ржевские	106 40 Всего 146	Михайловский Михайловский
Ржевские	6	Пронский
Савостьяновы	2	Рязанский
Савостьяновы	2	Скопинский
Семеновы	20	Пронский
Соболевы	19	Михайловский
Соболевы	16 18 Всего 34	Михайловский Михайловский
Соболевы	62	Михайловский
Соколовы	2	Пронский
Сульмснсвы	2	Зарайский
Сунбуловы	66 75 Всего 141	Зарайский Михайловский
Сунбуловы	15	Зарайский
Сунбуловы	13	Михайловский

Продолжение Таблицы 4.

Сунбуловы	51 13 5 Всего 69	Михайловский Михайловский Михайловский
Тишениновы	2	Михайловский
Токаревы	15 45 Всего 60	Пронский Рязанский
Трухачевы	73	Михайловский
Турмышевы	2	Пронский
Турмышевы	2	Сапожковский
Федутиновы	4	Ряжский
Федцовы	3 4 Всего 7	Зарайский Зарайский
Федцовы	13	Зарайский
Федцовы	20	Ряжский
Харламовы	5 2 Всего 7	Данковский Данковский
Чевкины	8	Ряжский
Князья Черкасские	817	Егорьевский
Чернышевы	42 11 Всего 53	Спасский Раненбургский
Черпышевы	42 57 5 14 6 11 Всего 125	Ряжский Скопинский Скопинский Скопинский Скопинский Сапожковский
Чувиковы	8	Ряжский
Шлыковы	13	Пронский
Щетинины	33	Пронский
Щетинины	35 40 Всего 75	Спасский Спасский
Яблочковы	20	Касимовский

Значительная часть рязанских помещиков совсем не имела крепостных душ. К 1788 г. часть из них попала в однодворческое сословие, занимающее про-

Таблица 5.

Стратификация помещиков по числу принадлежащих им крепостных на 1788 г.

Помещики с числом крепостных	До 20	21-100	101-500	501-1000	Всего
Помещики	53 %	23 %	19,4	4,6	100 %
крепостные	5 %	12,9 %	44,5 %	37,6 %	100 %

* Отсутствие в данной таблице помещиков, владеющих свыше 1000 душ крепостных объясняется тем, что в дворянских сказках 1788 г. регистрировались только лица, проживающие в Рязанском наместничестве. Владельцы крупных имений постоянно проживали в С.-Петербурге и Москве.

межуточное положение между дворянами и государственными крестьянами. В дальнейшем те из однодворцев, что продолжали служить государству, были возвращены «в первобытное дворянское состояние», однако, большая их часть, не находящаяся на службе, слилась с государственными крестьянами. В дворянских сказках 1788 г. содержатся данные обо всех землевладельцах, которыми в то время могли быть только дворяне. Таким образом, однодворцы в них переписаны наравне с владельцами крепостных душ, что позволяет выделить большой слой населения, находящегося на переходной стадии из дворянства в государственные крестьяне. Ниже приводятся мелкопоместные и однодворческие роды, упоминаемые в дворянских сказках 1788 г., большая часть которых в дальнейшем оказалась за пределами сложившегося дворянского сословия.

Часть однодворческих родов, представители которых не состояли на статской или военной службе, так и не была причислена к дворянскому сословию и влились в состав государственных крестьян. Среди них значительным было число татарских мурз, часть из которых, кроме того, пополнили ряды купеческого сословия. В приведенной ниже таблице татарские роды показаны курсивом.

Из приведённых таблиц видно, что для Рязанского наместничества было характерно преобладание по численности мелкопоместных и однодворческих родов. Такое соотношение сложилось еще в тот период, когда Рязанский край занимал пограничное положение в Русском государстве, отчего возникала необходимость наделения поместьями большого числа служилых людей. Частые набеги крымских татар и значительные потери среди служилого сословия обусловили привлечение в состав служилых землевладельцев представителей других сословий, включая казаков, купцов и иностранцев.

В период Рязанского наместничества сформировалось и крупное землевладение. Это обусловлено тем, что в XVIII в. Рязанский край из пограничного превратился в тыловой регион Российского государства, где можно было развивать сельское хозяйство, не опасаясь разорительных набегов соседей.

Поскольку все земли южнее Переяславля Рязанского были уже заняты помещиками, правительство жаловало поместья в т. н. «Диком Поле» – большом пространстве плодородных земель, находящихся южнее линии Скопин – Ряжск. Часть этих земель составили Данковский и Раненбургский уезды Рязанского наместничества. Для эпохи Рязанского наместничества характерно наибольшее распространение крупного дворянского землевладения в его

Таблица 6.

Мелкопоместные и однодворческие дворянские роды, не внесенные в ДРК Рязанской губернии, но владевшие поместьями в 1788 г.

Наименование рода	Населенный пункт, где располагались родовые владения
Агибаловы	ссло Осипово Михайловского усзда
Алтуфьевы	д. Трибунки Данковского уезда
Арбузовы	село Мордвиново Ряжского уезда
Асаповы	село Борки Касимовского уезда
Белковы	деревня Летово Скопинского уезда
Булатовы	д. Малое Спицыно Пронского уезда
Бехтеевы	д. Селянчуково Касимовского уезда
Бологовские	сельцо Зимницы Зарайского уезда и сельцо Ходяиново Михайловского уезда
Булушевы	д. Лузгаренская Егорьевского уезда
Гольские	д. Городецкая Пронского уезда
Катовы	д. Дерюжкино Пронского уезда
Лопухины	д. Зубово Касимовского уезда
Малеевы	д. Косая Пронского усзда
Минеевы	с. Подлипки Касимовского уезда
Новосильцевы	д. Белая Касимовского уезда, д. Шестово и Надеево Егорьевского уезда
Першины	д. Старое Киркино Михайловского уезда
Скуратовы	сц. Клишино Зарайского уезда
Соседовы	село Знаменское, д. Гремячки Ряжского уезда и д. Рог Колузенский Скопинского уезда
Спасские	с. Шишкино и д. Добрятино Пронского уезда

южных уездах.

Исходя из результатов анализа материалов делопроизводства Рязанского дворянского собрания, можно констатировать тот факт, что рязанское дворянство в период с 1785 по 1796 гг. представляло собой крупную консолидированную и монолитную силу, сосредоточившую в своих руках управленческую, военно-политическую и культурно-просветительскую функции.

Однако, уже с конца XVIII в., с ростом государственного бюрократического механизма и растущим дефицитом управленческих кадров в Российской империи, все большее значение стали приобретать выходцы из других сословий (духовенства, мещан, купечества, крестьян и т. д.), получившие дворянство по статской или военной службе. В то же время некоторые старые дворянские роды, перейдя в однодворческое сословие, все больше сливаются с сословием экономических крестьян. Все эти факты позволяют говорить о наличии определенной межсословной мобильности, имевшей место в Рязанской губернии задолго до реформы 1861 года.

Но к началу XIX в. дворянство в Рязанской губернии продолжало оставаться доминирующей и определяющей силой почти во всех сферах человеческой деятельности. Это был пик его наивысшего расцвета. В дальнейшем оно стало постепенно уступать свои позиции дру-

Таблица 7.

Однодворческие роды, подававшие прошение в Рязанское дворянское собрание о причислении к дворянству, но по различным причинам не причисленные к дворянскому сословию по состоянию на начало 1800 г.

Наименование рода	Населенный пункт, где располагались родовые владения
Баскаковы	д. Карачурино Касимовского уезда
Безгляновы	д. Хомутская Ряжского уезда
Дымовы	с. Бараково Скопинского уезда
Ишины	с. Таптыково Сапожковского уезда
Кутлубулатовы	с. Подлипки Касимовского уезда
Маматказины	д. Ейск Касимовского уезда
Минеевы	д. Тимешово Касимовского уезда
Неретины	с. Покровское и д. Аленки Раненбургского уезда
Покидышевы	с. Мурзинки Скопинского уезда
Сталковские	д. Сталковская Ряжского уезда
Сюндюковы	с. Подлипки Касимовского уезда
Таккозины	с. Тарбеево Касимовского уезда
Толпыгины	д. Рыково Скопинского уезда
Чанышевы	с. Тимешево Касимовского уезда
Шакаевы	д. Кулчуково Касимовского уезда
Ширинские	д. Баишево Касимовского уезда
Ялымовы	д. Сафоново Касимовского уезда

гим слоям населения, в частности, еще только зарождавшейся буржуазии.

В заключение необходимо отметить, что дворянство в рассматриваемый период являлось, по сути, единственным заказчиком и хранителем культурных и духовных ценностей в Российской империи. Их усадьбы, являющиеся крупными хранителями произведений искусства, сами представляли собой архитектурные шедевры конца XVIII – первой половины XIX вв.

Важное значение имело участие дворянства в создании промышленного производства в Рязанском наместничестве. По многим отраслям промышленности дворянские предприниматели являлись фактически основателями этих производств в стране. Такая отрасль, как винокурение, была в полной монополии у дворянского сословия.

ИСТОЧНИКИ

Государственный архив Рязанской области (ГАРО). Ф. 98. (Фонд Рязанского дворянского собрания).

Дела о причислении в дворянство: Ф. 98. Оп. 1. ДД. 1-4; Оп. 2. ДД. 1-8; Оп. 3. ДД. 1, 2; Оп. 4. ДД. 3-51; Оп. 5. ДД. 3-74; Оп. 6. ДД. 3-40; Оп. 7. ДД. 3-89; Оп. 8. ДД. 3-57; Оп. 9. ДД.3-60; Оп. 10. ДД. 3-122;

Дворянские списки: Ф. 98. Оп. 15. ДД. 30, 31.

ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ



УДК 947.072
ББК 63.3 (2) 51
Отечественная история

ФИНАНСОВЫЕ РЕФОРМЫ В РОССИИ В ПОСЛЕДНЕЙ ТРЕТИ XVIII В.

Кандидат исторических наук Н. В. Коршунова

В статье представлен анализ экономической политики Екатерины II. Обозначены основные финансовые проблемы, с которыми столкнулась правительство Екатерины, а также обозначены предлагаемые пути их решения. Особое внимание уделено формированию банковской системы и введению ассигнаций.

Ключевые слова
Реформа, экономическая политика, финансы, банки, ассигнации, Екатерина II

В отличие от богатой историографии по политической и социальной истории России последней трети XVIII в., финансовая политика данного периода не нашла должного отражения в работах ученых. В конце XIX в. историки Н. Д. Чечулин, А. Н. Куломзин, И. С. Блиох, вел. кн. Георгий Михайлович занимались, прежде всего, публикацией финансовых документов, анализом законодательства по данному вопросу и сбором статистических данных [6, 9, 14, 35]. В советской историографии особое внимание уделялось развитию сельского хозяйства, промышленности, но не экономической политике государства. Несколько лучше изучена история банковского дела. Причем, как и в предыдущем случае, исследователи XIX в. уделяли внимание лишь статистическим данным и их анализу [8, 12, 30]. В советское время вышла единственная обобщающая работа по истории банковской системы [7]. Несмотря на всю ценность данного исследования, необходимо отметить его некоторую схематичность, а также преувеличение реакционности кредитной политики государства в целом. Современный исследователь банковского дела В.В . Морозан частично восполнил этот пробел, представив в своей монографии историю развития финансово-кредитных учреждений России [15]. Большим вкладом в изучение финансовой политики Российского государства стала монография С. М. Троицкого [32]. Он обозначил основные направления экономической политики России второй трети XVIII в., закончив исследование первы-

ми годами правления Екатерины II. Свой вклад в изучение вопросов истории российских финансов внес А. И. Юхт [36, 37]. Его работы посвящены, главным образом, анализу денежного обращения, проблемам чеканки денег, истории монетных дворов. Таким образом, история экономической политики Екатерины II не являлась предметом самостоятельного исследования, между тем многие политические и социальные реформы были напрямую связаны с финансовыми мероприятиями того периода.

В начале правления Екатерины II финансы находились в весьма плачевном состоянии: от предыдущих правителей императрице досталось множество денежных проблем, а затяжная Семилетняя война окончательно «расстроила» бюджет страны. По официальным данным, дефицит бюджета составлял 2 млн. руб. Эта цифра вызывает большее доверие, так как весь бюджет на 1762 г. составлял около 17 млн. руб. [35. С.61-62.]. В первые годы правления Екатерины II доходы государства несколько увеличились за счет новых поступлений с бывших монастырских земель, хотя до финансовой стабилизации было еще далеко. Достаточно бурное экономическое развитие страны и в то же время постоянные финансовые проблемы, с которыми сталкивалось правительство Екатерины II, заставили власть задуматься о создании своего рода экономической программы развития страны. Прежде всего, необходимо было решить, как продолжать преобразования, начатые под руководством П. И. Шувалова о постепенном истреблении легковесной монеты. Для этого было решено перечеканить медную монету из 16-руб. в 32-х руб. стопу из пуда, то есть увеличить ее номинал в два раза. В дальнейшем слить ее в штуки и продавать за границу за серебряную монету. Особое мнение о способе завершения реформы высказал генерал-прокурор А. И. Глебов. Он выступил против перечеканки монеты, так как это само по себе потребует больших затрат, а предложил из новой меди начеканить 5,5 млн. руб. монеты, исходя из 16 руб. за пуд и на эти деньги выменять всю «легкую монету». Все эти мероприятия можно было завершить, по мысли генерал-прокурора, за два года [9. С. 18-21]. 16-ти руб. медная монета вполне себя оправдала и просуществовала до 1796 г.

Проблема организации финансов и торговли в первые годы правления Екатерины II волновала не только государственных чиновников, но и непосредственных участников торговой деятельности, купцов и промышленников. Так, в 1763 г. тульские купцы И. Ф. Владимиров, М. Грибанов, Л. Лугинин и М. Т. Пастухов обратились к Екатерине II с просьбой организовать компанию с капиталом в 100 тыс. руб. для торговли через Петербург со странами Средиземноморья [28. С. 541-545]. Императрица не только одобрила создание такой компании, но и оказала ей правительственную поддержку. Компания получила два военных фрегата для охраны торговых кораблей. Кроме того, сама Екатерина II, а также фактический руководитель Комиссии о коммерции Г. Н. Теплов, стали соучредителями данной компании, внеся в уставной капитал по 10 тыс. руб. каждый. В том же 1763 г. в правительство Екатерины II поступила записка от заводчиков братьев И. Б. и Я. Б. Твердышевых и их компаньона И. С. Мясницкого с просьбой разрешить торговать через порты Черного моря, а не через Петербург, т.к. это гораздо выгоднее. Они размышляли, что отправка 20 тыс. тон железа им обойдется гораздо дешевле, так как в Черном море нет конкуренции английских и голландских купцов [11. С. LXVIII]. Реакция Екатерины II на эту записку неизвестна.

Одной из наиболее значимых финансовых реформ Екатерины II было введение в 1769 г. ассигнаций – бумажных денежных знаков. Реформа по установлению некого денежного эквивалента в Рос-

сии назрела давно. Елизавета Петровна так и не решилась ввести бумажные деньги, но увеличение доли медных денег в общем денежном обращении внутри страны проявлялось все более негативно. Во-первых, медная монета была тяжелой. Так, сумма в 1000 руб. состояла из 20 тыс. пятаков и весила 62,5 пуда. Для того чтобы доставлять крупные суммы, требовались дополнительные деньги, кроме того, это было небезопасно. Во-вторых, фактически были исчерпаны все резервы преобразований в обращении медной монеты. От многочисленных перечеканок многие монеты стали «нечитаемыми», и поэтому негодными к употреблению.

Начало реформы по введению ассигнаций было положено еще при Петре III. 25 мая 1762 г. был подписан указ «Об учреждении Государственного банка» с целью введения бумажных денег, чтобы «хождение медных денег облегчить»[27. Т. XVI. № 11550]. В рамках первого этапа реформы предлагалось ввести 5 млн. бумажных рублей, которые без особых затруднений могли быть обменены на медные монеты. Однако последующие события приостановили данную реформу.

В 1768 г. на имя Екатерины II поступила записка от новгородского губернатора графа Я. Е. Сиверса с предложением ввести в России бумажные деньги. Автор проекта указывал, что в качестве «разменной монеты» гораздо целесообразнее использовать бумажные деньги, а не легковесные медные [13. С.218-219]. Предложение графа Я. Е. Сиверса поступило как раз вовремя: Россия вступила в войну с Турцией, для чего крайне необходимо было изыскать средства. На основании этой записки Екатерина II поручила генерал-прокурору А.А. Вяземскому доработать проект по выпуску ассигнаций. За несколько месяцев он подготовил документ по «учреждению бумажных ассигнаций», по которому предлагалось создать специальный банк; собрать в Москве и Петербурге до 1 млн. медных денег; выпустить на такую же сумму ассигнаций и обменивать их во вновь созданном банке. В случае успеха операции довести сумму до трех млн. рублей. Императрица Екатерина II одобрила реформу. 29 декабря 1768 г. был издан указ об учреждении банков, в котором изложен порядок их работы [27. Т. XVIII. № 13219, 13220].

Первые ассигнации были выпущены номинала 25, 50, 75, 100 руб. Правда, от ассигнаций номинала в 75 руб. пришлось быстро отказаться, так как их начали активно подделывать. На каждой ассигнации имелись 4 подписи: двух сенаторов, главного директора правления банка и директора местного банка.

Ассигнационные банки были учреждены в ряде городов с выделением каждому необходимых средств. Петербургскому и Московскому банкам было выдано по 500 тыс. руб., при этом «денежную сумму, в банке находящуюся, ниже малейшую часть оной никакому правительству требовать или заимообразно брать не дозволялось». Для облегчения обмена ассигнаций открывались банковские конторы в Ярославле (1772), Смоленске, Астрахани, Нижнем Новгороде (1773) и т.д. Для каждой выдавалось ассигнаций на 150-200 тыс. руб., вскоре размер данных сумм увеличился. В Петербурге было учреждено центральное правление банков, во главе которого стоял директор, подчинявшийся, в свою очередь, только императрице. Первым директором правления банков был назначен сын П. И. Шувалова Андрей Петрович Шувалов.

Буквально сразу же после введения ассигнаций банки столкнулись с проблемой изъятия из обращения ветшавших купюр. Кроме того, стояла задача надежной пересылки денег и борьбы с их пропажей в пути. Доставка денег в разные районы империи производилась под воинским конвоем через почты, эстафеты и конторы. В 1777 г. директор Санкт-Петербургского почтамта предложил для удобства пользоваться специальными переводны-

ми билетами, «от правительства узаконяемыми [3. Д. 4075. Л. 633 об. – 634]. Предложение директора почтамта было одобрено в Сенате, результатом чего явился указ от 1 декабря 1777 г. о введении переводных билетов. Но уже 13 февраля 1778 г. он был отменен. Данное начинание не могло быть воплощено в условиях России с ее большими расстояниями и малой сетью банковских филиалов. 4 октября 1787 г. Сенат издал новый указ, согласно которому денежные суммы должны были пересылаться векселями. Однако на практике он выполнялся не всегда.

Реформу по введению бумажных денег можно считать вполне удачной. Ассигнации быстро завоевали популярность у населения удобностью в обращении. Доказательством здесь служит тот факт, что сумма обмена ассигнаций на медные деньги постоянно превышала обратный обмен. Так, с 21 июня по 2 августа 1769 г. в Московском банке обмен монет на ассигнации составил 138,5 тыс. руб., а обратный – только 49,5 тыс. руб. [3. Д. 3836. Л. 665]. Правительство Екатерины II первое время ревностно охраняло курс ассигнаций. В январе 1774 г. императрица издала указ о том, что власти не превысят уровень суммы выпуска ассигнаций в 20 млн. руб. [27. Т. XIX. № 14096]. Однако свое обещание правительство не сдержало: постоянные войны, «дорогостоящие» реформы и освоение южных земель требовали постоянных средств.

В конце 1785 г. (или в начале 1786 г.) директор ассигнационного банка А. П. Шувалов представил императрице Екатерине II записку, в которой предложил увеличить сумму выпущенных ассигнаций до 100 млн. руб. Несмотря на обещания не печатать лишние денежные знаки, к этому времени ассигнаций уже было напечатано на 46,2 млн. руб. Автор проекта полагал, что из вновь выпущенных ассигнаций 17,5 млн. можно было бы предоставить для займов дворянам на 20 лет под 8 % годовых, и 11 млн. – горожанам на 22 года под 7 % годовых. По мнению Шувалова, это должно было принести казне около 19 млн. прибыли. Остальную сумму вновь напечатанных ассигнаций автор проекта предлагал распределить следующим образом: 4 млн. руб. для Кабинета Екатерины II, 2,5 млн. руб. для государственного казначейства, 3,8 млн. руб. в качестве резерва для обмена ассигнаций на монеты и 15 млн. руб. зарезервировать на случай войны [13. С. 227-228]. Для рассмотрения проекта А. П. Шувалова 10 апреля 1786 г. была создана комиссия, в которую вошел он сам, А. Р. Воронцов, П. В. Завадовский, А. А. Безбородко и А. П. Ермолов, члены которой ободрили предложения автора проекта.

Для реализации задуманных преобразований в декабре 1786 г. был реорганизован Ассигнационный банк. Он мог выпустить ассигнации на сумму до 100 млн. руб., но с учетом уже обращающихся бумажных денег. Кроме того, обновленный банк мог осуществлять и другие операции: учитывать векселя из 0,5% в месяц, заниматься куплей-продажей меди (в том числе и продавать ее за границу), а также покупкой золота и серебра, чеканить на Монетном дворе в Петербурге золотую и серебряную монеты. Банк принимал вклады под более низкий, чем прежде процент, из расчета 4,5% годовых [37. С.364] . К деятельности Ассигнационного банка были допущены купцы. Директора столичных контор наблюдали за производимыми операциями и имели право подписывать ассигнации, что прежде дозволялось только сенаторам. Главное правление оставалось в Петербурге, состав которого был расширен до 10 человек. Каждый из советников главного директора отвечал за определенную операцию – по подряду и закупке меди, по деятельности Учетной (Экстной) конторы и др. Один из советников являлся заместителем главного директора. Эмиссионное право и право вести учет

векселей делало Ассигнационный банк первым в ряду других государственных кредитных учреждений времен царствования Екатерины II.

Одновременно с преобразованием Ассигнационного банка в 1786 г. были утверждены новые образцы ассигнаций достоинством 100; 50; 25; 10 и 5 рублей. Впервые были выпущены ассигнации мелких номиналов – 5 и 10 руб., предназначенные для широких слоев населения. Императрица в своем манифесте декларировала «выгоду народную». В отличие от ассигнаций крупных номиналов, печатавшихся на белой бумаге, пятирублевые прокатывались на синей бумаге, а десятирублевые – на красной. Отныне данные цвета стали олицетворять бумажные деньги этого достоинства.

Как было официально объявлено в 1789 г., мелкие ассигнации были выпущены на сумму 10 млн. руб. вместо уничтоженных на такую же сумму старых ассигнаций 100-рублевого достоинства. При этом десятирублевых ассигнаций было выпущено на 5 млн. руб. и на эту же сумму – пятирублевых. С этого времени в России начался выпуск ассигнаций, не обеспеченных монетой. Если до 1786 г. биржевой курс ассигнаций был ниже их нарицательной стоимости на 1-3 копейки, и ассигнации свободно разменивались на монету, то во второй половине 1780-х гг. началось резкое понижение курса бумажных денег. К 1775 г. сумма выпущенных ассигнаций достигла 20 млн. руб., к 1787 г. в обороте имелось ассигнаций уже на 46 млн. руб., а к 1795 г. – на 145,5 млн. рублей. Курс ассигнационного рубля на Петербургской бирже в 1794 г. упал до 68,5 «серебряных» копеек.

После смерти А. П. Шувалова 4 мая 1789 г. директором Ассигнационного банка был назначен бессменный генерал-прокурор Сената А. А. Вяземский. Как известно, он был противником увеличения числа ассигнаций, не обеспеченных монетой, но война и хронический дефицит бюджета не позволили ему стабилизировать ситуацию. В 1792 г. А. А. Вяземский подал в отставку. Одной из причин этого (помимо преклонного возраста, а в то время ему было уже 65 лет), возможно, стало усиливающееся расстройство денежного обращения, вызванное проведением ряда осуждаемых им правительственных мер. В последующие три года правительство приняло меры по увеличению и стабилизации биржевого курса ассигнаций. Так, в 1796 г. – в год смерти императрицы Екатерины II – в обращении находилось ассигнаций на 157,7 млн. руб., а их биржевой курс сохранялся на уровне 79 «серебряных» копеек за бумажный рубль.

Екатерина II в течение всего своего царствования стремилась к созданию системы управления финансами и централизации органов управления данной сферой. Для реализации этой задачи, начиная с 1769 г., начали составлять окладные книги. В 1773 г. была учреждена «Экспедиция государственных доходов», во введении которой было поручено составление окладной книги, что и было сделано в 1773 г., 1776 г. и 1777 г. В последние годы правления Екатерины II расстройство финансов стало очевидно. Это было еще более заметно на фоне достаточно сложной внешнеполитической обстановки: из-за неудачного сватовства назревала война со Швецией. В 1781 г. была предпринята еще одна попытка решить проблему структуризации управления финансовой сферой. Согласно указу императрицы, Экспедиция о государственных доходах была разделена на четыре самостоятельных подразделения (экспедиции): первая должна была заведовать доходами; вторая – расходами; третья – ревизией счетов; четвертая – взысканием недоимок. Все экспедиции были подчинены генерал-прокурору, который одновременно стал и государственным казначеем. Экспедиции должны были отчитываться перед генерал-прокурором за свои действия, пред-

ставляя ежемесячные отчеты [27. Т.XX. №15120]. Таким образом, в лице государственного казначея (генерал-прокурора) А. А. Вяземского оказались все сферы финансового управления. По данному указу без ведома и согласия государственного казначея не должны были производиться никакие расходы. В свою очередь государственный казначей нес прямую ответственность перед императрицей. Он должен был представлять ежегодные ведомости Екатерине II. В них следовало указывать все доходы государства, сообщать о несобранных сборах и недоимках и необходимых государственных расходах. Кроме того, государственный казначей должен был уведомлять императрицу об оставшихся излишках средств, а также сколько и где средств недостает. Составление табелей с 1781 г., которые включали доходы, расходы и «остатки», фактически стало первым государственным бюджетом.

Таким образом, в период правления Екатерины II финансовая политика окончательно выделяется как самостоятельное направление государственной деятельности. Становится понятно, что успех или провал отдельных социальных, да и политических реформ во многом связан не только с политической волей монарха, но и его финансовыми возможностями. Поэтому, на наш взгляд, успешность проводимых императрицей Екатериной II преобразований объясняется их продуманным финансовым обеспечением.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Архив Санкт-Петербургского филиала Института российской истории Российской академии наук. Ф. 36. Д. 561.

2. Российский государственный архив древних актов. Ф. 19. Финансы.

3. Российский государственный архив древних актов. Ф. 248. Сенат и Сенатские учреждения.

4. Российский государственный исторический архив. Ф. 1400.

5. Российский государственный исторический архив. Ф. 1631.

6. Блиох И. С. Финансы в России в XIX столетии. История – статистика: в 2 т. – СПб., 1882.

7. Боровой С. Я. Кредит и банки в России (сер. XVII в. – 1861 г.). – М., 1958.

8. Вирст Ф. Х. Об учреждении Ассигнационного и Заемного банков. – СПб., 1808.

9. Георгий Михайлович, вел. кн. Монеты царствования императрицы Екатерины II. Т.1: Документы из истории монетного дела царствования императрицы Екатерины II. – СПб., 1904.

10. Державин Г. Р. Записки: 1743-1812 гг. – М., 2000.

11. Записка опубликована: Уляницкий В. А. Дарданеллы, Босфор и Черное море в XVIII в. Приложение 18.

12. Кауфман И. И. Статистика русских банков. – СПб., 1872.

13. Куломзин А. Н. Ассигнации в царствование Екатерины II // Русский вестник. – 1869. – № 5.

14. Куломзин А. Н. Финансовое управление в царствование Екатерины II. – М., 1869.

15. Морозан В. В. История банковского дела в России (вторая пол. XVIII – первая половина XIX в.). – СПб., 2004.

16. Наказ дворян Клинского уезда // Сб. РИО. – СПб., 1869.

17. Наказ дворян Крапивненского уезда // Сб. РИО. – СПб., 1871.

18. Наказ дворян Елецкого уезда // Сб. РИО. – СПб., 1889.

19. Наказы дворян Михайловского и Серпуховского уездов // Сб. РИО. – СПб., 1869; Сб. РИО. – СПб., 1871.

20. Наказы дворян Серпейского уезда // Сб. РИО. – СПб.,1875.

21. Наказы дворян Ярославского и Кадыевского уездов // Сб. РИО. – СПб., 1869; Сб. РИО. – СПб., 1871.

22. Наказы дворян Валуйского и Путивльского уездов // Сб. РИО. – СПб., 1889.

23. Наказ г. Опочки // Сб. РИО. – СПб., 1900.

24. Наказ г. Рославля // Сб. РИО. – СПб., 1911.

25. Наказы казенных крестьян Двинского, Кольского, Устюжского, Хлынского, Кайгородсткого уездов // Сб. РИО. – СПб., 1903; Сб. РИО. – СПб., 1907.

26. Неплюев Н. Н. «Мнение о государственных доходах» // РГАДА. Ф. 397. Д. 25.

27. Первое Полное собрание законов Российской империи. – СПб., 1830.

28. Прошение тульских купцов о торговле в Средиземном море // Русская старина. – 1871. – № 10.

29. Сегюр Л. Ф. Записки о пребывании в России в царствование Екатерины II // Россия глазами иностранцев. – Л., 1989.

30. Снопов В. О банках и кредитных учреждениях вообще. – М., 1846.

31. Тарле Е. Была ли екатерининская Россия экономически отсталой страной? // Современный мир. – 1910. – № 5.

32. Троицкий С. М. Финансовая политика русского абсолютизма в XVIII веке. – М., 1966.

33. Туган-Барановский М. И. Русская фабрика в ее прошлом и настоящем. – СПб., 1909. Введение.

34. Финансовые документы царствования Императрицы Екатерины II. // Сб. РИО. – СПб., 1880. – Т. 28.

35. Чечулин Н. Д. Очерки по истории русских финансов в царствование Екатерины II. – СПб., 1906.

36. Юхт А. И. Денежная система в России (20-е – начало 60-х гг. XVIII в.) // Отечественная история. – 1992. – № 5.

37. Юхт А. И. Русские деньги от Петра Великого до Александра I. – М., 1994.

38. Levesque P.-C. Histoire de Russie. – Paris, 1792.

39. Storch A. Historisch-Statistisches gemalde des russisches Reichs am Ende des achtzenten Jarhunderts. – Leipzig, 1799.

МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 94(47).073 + 94(55)
ББК 63.3(2)521.2

КРИЗИС ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКИ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В ИРАНЕ ВО ВТОРОЙ ЧЕТВЕРТИ XIX В.

Кандидат исторических наук О. А. Никонов

Статья посвящена проблемам политического противостояния Великобритании и России в борьбе за влияние в Персии. Автор считает, что основной причиной падения престижа империи в северных провинциях шаха стала недальновидная политика российской дипломатии, недооценка существующих международных обстоятельств и несвоевременное реагирование на политические, и коммерческие инициативы Великобритании. Особенно негативные последствия для политических планов империи имел провал социальной политики на Кавказе, не позволивший «новым гражданам» империи стать частью российского купеческого класса.

Ключевые слова
Персия, Кавказ, торговля, торговый транзит, контрабанда, внешняя политика

К 30-м гг. XIX в. Российская империя прочно утвердилась в одном из наиболее важных стратегических районов – Закавказье. Статьи Туркманчайского и Адрианопольского мира позволили империи надежно контролировать иранские провинции Азербайджан и Гилян, акваторию Каспийского моря и все сухопутные транзитные маршруты из Азии в Европу. Полученные по условиям соглашений преимущества дали возможность приступить к освоению новых территорий с целью их экономической адаптации к потребностям собственного рынка. Однако именно в это время в политические планы империи вмешались обстоятельства, существенно омрачившие радужные перспективы.

Дипломатические победы России, достигнутые в ходе переговоров с Турцией и Ираном, вызвали негативную реакцию в Лондоне. Эти победы, в определенном смысле, ускорили приход в ноябре 1830 г. к власти кабинета лорда Грея, занявшего более решительные позиции в вопросах внешней политики. Глава «Foreign Office» лорд Г. Пальмерстон озвучил новое политическое кредо правительства – повсеместная защита национальных интересов Соединенного королевства. По его инициативе британские дипломаты развили бурную деятельность, направленную на сдерживание Российского государства. В Европе, они усиленно интриговали с целью создания антирусского союза, способ-

ного остановить Россию. Как отмечал в одной из речей Г. Пальмерстон: «Великой целью нашей политики должно быть создание западной конфедерации свободных государств для противодействия восточной лиге деспотических правительств» [20. P. 81].

Позиция лорда Пальмерстона нашла поддержку у британских парламентариев. Так, влиятельный член палаты общин Т. Аттвуд в августе 1833 г. призывал объявить войну России, «подняв против нее Персию, с одной стороны, Турцию – с другой» [13. С. 32]. Такая консолидация в правительстве стала следствием политических шагов империи в сопредельных землях.

Прежде всего, это касалось установления дружественных отношений с айсорами. За помощь во время русско-турецких и русско-иранских войн, Николай I в 1828 г. дал разрешение айсорам на поселение в Армении. Переехало на новое место жительство всего 5353 человека. Большая их часть осталась проживать в турецких горах Хакяри, и селениях Даярбакир, Гявар, Мергевер и др. По некоторым подсчетам здесь насчитывалось до 863 тыс. человек, и еще 74 тыс. проживало в районе озера Урмия [17. С. 185-186]. Они сохранили прочные связи с осевшими в России соплеменниками, и англичане опасались возможности установления коммерческих отношений российских купцов с ассирийским и курдским населением.

Поэтому кабинет Грея стал прилагать усилия по расширению торговых связей северных иранских и восточных турецких провинций с Константинополем и Европой. В 1831 г. в Трапезунде появился специально созданный для этой цели торговый дом. По донесениям И. Ф. Паскевича-Эриванского, в его распоряжении находилось английских товаров на сумму в 60 тыс. туманов. Представители дома сумели договориться с посланником шаха в Трапезунде Садык ханом о предоставлении им монополии на вывоз иранского сырья [9. Л. 2].

Однако усилить свое влияние в регионе чисто экономическими мерами не удалось. Инициатива Посланника в Тегеране Кемпбела о снижении таможенных сборов с английского ввоза на границе до 2 % от заявленной стоимости товаров [3. Л. 2], была блокирована русской Миссией. Дело в том, что 5% пошлина, которую уплачивали по условиям торговых соглашений русские и английские предприниматели на границе шаха, не включала в себя 3,5% пошлину, которую взимали турецкие власти в Константинополе за транзит из Европы [3. Л. 10об.]. В таких условиях конкурировать с российскими изделиями товары из Англии не могли из-за высокой стоимости.

Во-вторых, сначала северные провинции Ирана, а потом и центральный аппарат наводнили британские резиденты и служащие. МИД Великобритании воспользовался желанием шаха Мохаммеда модернизировать государственное устройство. Реформу проводил первый визирь – ходжа мирза Агаси, несправедливо обвиняемый рядом исследователей как «порочный и невежественный деятель старого толка» [22. С. 89].

Подобная оценка представляется, по меньшей мере, спорной. Именно он инициировал государственную программу по привлечению иностранных специалистов на службу шаху с целью модернизации экономики и управления страны. Причем первоначально выбор был сделан в пользу третьей силы, способной уравновесить англо-русское влияние в иранских делах. Такой силой должна была стать Франция, которая находилась на периферии иранской дипломатии около 25 лет. В том же 1834 г. со службы были уволены многие английские чиновники и военные. Поскольку французские специалисты покидали родину неохотно, то визирь был вынужден обратиться с подобными предложениями к «естественным» врагам государства – России и Англии.

Воспользоваться бедственным состоянием кадров поспешили британские дипломаты. Посол Д. Макнил спешно выехал в Лондон для консультации. Он сумел доказать необходимость повышения оплаты труда британских офицеров с целью их максимального привлечения на шахскую службу. С 1835 г. в бюджете страны был образован фонд для содержания шахского двора и британского посланника. По расчетам лондонского кабинета эта мера должна была укрепить их позиции при шахском дворе и в провинциях [16. P. 125].

Уже в марте 1834 г. на территорию Ирана стали прибывать английские офицеры и гражданские специалисты для найма на шахскую службу. Любопытным выглядит факт отметки российскими консулами причин въезда английских граждан на территорию Ирана: путешествие, отдых, транзит в Индию, курьерская служба и т.п. [10. Л. 15]. Одним из первых на службу вернулся полковник Г. Бетьюн, который под именем Линдзе раньше служил начальником иранской артиллерии. Бетьюна произвели в генералы и назначили командующим авангардом шахских войск [10. Л. 88]. Затем последовали и другие – Гудсон, Бейль, Линч, Эмот, капитан – артиллерист Вильбраум с командой из 7 сержантов для организации артиллерийского дела[10. Л. 134-134об.]. Чуть позже в Иран прибыли братья Стейсоны – медики, до этого участвовавшие в экспедиции на р. Евфрат [10. Л. 135].

Тавризский консул в донесении на имя главнокомандующего на Кавказе барона Г. В. Розена, отмечая возросшую активность иностранцев, писал: «Вообще заметно старание английского правительства окружить двор шаха и сыновей его величества английскими чиновниками, в особенности такими, которые пользовались уже прежде в Персии всеобщим уважением, и имели на двор оный некоторое влияние…» [10. Л. 19-19об.]. Изучая личности вновь прибывших специалистов, консулы фиксировали любопытные факты, которые позволяют сделать вывод о наличии определенной программы, направленной на подрыв русского влияния в регионе.

Например, Бейль, долгое время находился в Хорасане, затем отбыл в Англию. Вернувшись, он привез с собой 1000 ружей и значительное число ракет [10. Л. 25об.]. Консульство России полагало, что Бейль – очередной авантюрист, и вряд ли сумеет продать ракеты «употребление коих здесь вовсе неизвестно, и притом совершенно бесполезно» [10. Л. 25]. Но если принять во внимание приезд английских офицеров-артиллеристов, то ввоз ракет, представляется не таким бесполезным делом. Кроме того, в 1834 г. в горах Кавказа к власти пришел имам Шамиль. Оружие и ракеты, проданные на тавризском рынке, большей частью потом были переправлены повстанцам. Другой «путешественник» – Эмот и вовсе продемонстрировал чудеса перевоплощения. Он явился в Тавриз в рваном дервишском платье, и по собственным его словам долгое время провел в Курдистане. Спустя 5 дней после своего приезда, Эмот отбыл из города «порядочно одетый, и на хорошей лошади» [10. Л. 76об.]. Такой же колоритной фигурой был морской офицер Вайбод, о котором достоверно было известно, что пробыл несколько лет между кочующими племенами юго-западного Ирана – у луров и фели, затем среди племен Аравии, и до последнего времени был приписан к кораблям английской эскадры в Персидском заливе [10. Л. 90об.]. В совпадение приезда опытных разведчиков в провинции, находящиеся в сфере российских интересов и начала антироссийской истерии в Европе, верится с трудом.

Некоторая самоуспокоенность российских властей сыграла с ними злую шутку, не позволив объективно оценить цели, методы, а самое главное последствия английской политики. Между тем, британской дипломатии и военным удалось мно-

гого достичь. В 1835 г. они добились от шаха права досмотра судов в Персидском заливе, что дало не только возможность контролировать акваторию залива, но и организовать плацдарм для продвижения на север страны. В том же году вверх по реке Карун отправилась экспедиция полковника Чесни. Судоходная река могла стать (как и произошло впоследствии) главной транспортной артерией для английских товаров в центральные и западные провинции Ирана. В 1836-38 гг. майор Роулинсон обследовал области к северу от р. Каруна. В 1836 г. и в 1843 г. бассейн реки исследовала экспедиция лейтенанта Сельби [21. С.43].

Параллельно исследовательской деятельности, Миссия в Тегеране повела атаку на шахские власти с целью пересмотра условий транзита и импорта товаров из Англии. Под таким давлением в мае 1836 г. Мохаммед шах издал фирман, предоставивший англичанам коммерческие привилегии, уравнявшие права России и Англии [18. С. 82]. Торговый договор 1841 г., который развивал достигнутые ранее привилегии, окончательно изменил ситуацию, разрушив торговую монополию российской империи. Особого внимания заслуживает II-я статья, которая предоставила Великобритании право открывать консульства и агентства на территории Ирана. Такие представительства открывались в Тегеране, Бушире и Тавризе, причем именно тавризский консул получал статус «генерального» [18. С. 83].

Таким образом, к началу 40-х гг. Россия утратила свое монопольное положение на североиранских рынках, и получила в лице британского консула серьезного оппонента.

Не останавливаясь на достигнутом, британский кабинет перенес свои усилия на Кавказ. В выступлениях в британском парламенте все чаще стал звучать лозунг о необходимости именно там начать защищать свои интересы. Назначенный секретарем посольства в Константинополе в 1834 г. Д. Уркварт в публицистике рекомендовал называть Кавказские области – «бастионами Индии» и призывал к организации местных мусульманских народов для борьбы с Россией [12. С. 37].

В том же году по специальному распоряжению короля Вильгельма IV на Кавказ были посланы британские офицеры Д. Хадсон и Д. Брант. Им предстояло оценить настроения горцев и перспективы для Англии в случае военного конфликта горцев с Россией. Отчет о проделанной работе был предоставлен для рассмотрения МИД Великобритании в 1835 г. Сведения, добытые агентурой, были подтверждены генеральным консулом в Одессе Д. Иомсом. Вывод, к которому пришли британские дипломаты, утверждал, что «вся политика России в Азии связана с Кавказом» [14. С. 57]. В 1836 г. произошел известный инцидент со шхуной «Виксен», которая была послана из Англии к черкесским берегам с оружием для горцев.

В 1836 г. Ф. Гайярде во Франции, по-видимому не без участия англичан, были опубликованы «Записки шевалье д`Еона», в которых содержались пункты «политического завещания Петра I». В «Завещании…» утверждалось, что главная цель России – передвижение границы государства на юге в сторону Константинополя и Индии. «Когда Швеция будет раздроблена, Персия побеждена, Польша покорена, Турция завоевана, – утверждалось в документе, – тогда надлежит под великою тайной предложить сперва Версальскому двору, а потом и Венскому, разделить власть над Вселенной» [19. С. 143]. О существовании этой фальшивки было известно в Европе с середины XVIII в., но именно теперь ее стали использовать для запугивания правительств Ирана и Турции, и оправдания своей агрессии в Афганистане «в защиту Индии».

Одним из проявлений кризиса политики России в регионе стала неспособ-

ность адекватно реагировать на возникающие угрозы. Особенно ярко это проявилось в социально-экономических вопросах. На протяжении первой четверти XIX в. Российская империя включила в состав своей территории значительное число ханств. По традиции, зародившейся во времена Петра I, торговую прослойку этих ханств правительство стремилось инкорпорировать в купеческую среду государства.

В новых условиях возникла необходимость систематизировать сложившуюся коммерческую практику. В 1807 г. появился закон, регулирующий торговую деятельность иностранцев в России, который был дополнен в 1824 г. Законы устанавливали статус российских купцов, которые могли пользоваться всеми льготами и покровительством государства. Иностранные граждане могли получить такой статус только приняв «вечное подданство» империи. Второй вариант вести оптовую торговлю в России предусматривал запись иностранца в качестве «гостя» или «заезжего купца». Имея статус «Гость», купец-иностранец уплачивал дополнительные взносы помимо таможенных сборов и тарифов в размере 1,25% с капитала в 50 тыс. рублей в казну и приравнивался к купцам 1 гильдии. «Заезжий купец» уплачивал 1,25% с 25 тыс. капитала. Разница между двумя категориями проявлялась во времени действия полномочий [15. С. 262].

Кроме того, даже имеющий свидетельство купца 1 ранга иностранец, по правилам 1824 г. был обязан вести торговлю только там, где приобретался патент, а во-вторых, ему было запрещено вести розничную торговлю [15. С. 263]. Под действие этих правил попали жители Тифлиса, Акулиса, Еревана, Нахичевани, Шуши и прочих закавказских городов, которых теперь обязывали принять подданство России, или нести соответствующие обязательства перед государством.

В 1827 г. за «обиженных» коммерсантов попытался заступиться армянский патриарх Ефрем. Он запросил у императора подтверждения льгот, дарованных армянам царской властью, начиная с Петра I. Среди них важнейшими были: право не вступать в гильдии, свобода от рекрутчины, и право свободной торговли (оптом и в розницу) по всей стране [2. Л. 7-9]. В обращении к Николаю I, патриарх основной упор делал на льготы, дарованные указами 1797 и 1799 гг., которые, якобы, обобщили все ранее полученные льготы. Ответ из архивного департамента МИД на запрос Николая I был красноречив – «таких отродясь не видели» [2. Л. 3].

Ряд обстоятельств повлиял на судьбу российской торговой политики в пограничных областях. Во-первых, указом от 4 мая 1831 г. учреждался транзит для иранского шелка через Астрахань и Таганрог «в разные заграничные места» [3. Л. 3]. Однако указ полагал участие в нем только русского купечества 1 и 2 гильдий. Кроме того, при ввозе шелка на Астраханскую таможню взималась 5% пошлина, которую возвращали в Таганроге только в случае действительного вывоза сырья за границу [3. Л. 4-4об.]. Во-вторых, до 1831 г. транзит товаров через Закавказский край из Европы в Иран и обратно был беспошлинным. Облагались 5% пошлиной от стоимости только товары, идущие непосредственно в Закавказский край [7. Л. 17]. По новым правилам, за транзит через Закавказье приходилось платить (льготный тариф был введен только 17 декабря 1852 г. [7. Л. 1]).

В итоге, армяне и грузины предпочли либо не вступать (и не платить соответственно государству положенные налоги) в купеческие гильдии, а вести дела с контрабандой, либо ввозить сырье в Россию, а вырученные средства вкладывать в иностранные товары, которые затем поступали на рынки Ирана и Закавказья через Константинополь и Трапезунд. По подсче-

там Гагемейстера, оборот товаров, провозимых по такой схеме, был огромен, доходя до 4-5 млн. руб. в год. Собственно из России вывозился только фарфор, стекло, железные изделия и сукна [1. Л. 72]. Товары английского, немецкого, голландского и французского производства стали составлять жесточайшую конкуренцию продукции российских фабрик и заводов.

Динамика ввоза иностранного товара через Трапезунд демонстрирует именно в 30-е гг. резкий скачек в сторону увеличения. Так, транзит через Трапезунд в Иран в 1830 г. равнялся нулю. После получения в 1836 г. от шаха льгот в налогообложении, англичане сумели довести ввоз до 19743 товарных мест груза, а к 1853 г. ввоз иностранных товаров на тавризский рынок достиг 24846 мест груза.

Аналогичная картина наблюдается и в случае экспорта сырья из Ирана. По отчетам консула России в Трапезунде в среднем за период 1830-1834 гг. из Ирана в Европу вывозилось 8305 мест. Но уже в 1835 г. было вывезено 19327, в 1836 г. – 27039 мест, в 1837г. – 20661 и т. д. К концу 40-х гг. транзит иранского сырья через турецкий порт достиг отметки 53,5 – 54 тыс. мест, а в 1851 г. был установлен рекорд – 59003 мест [6. Л. 47].

Неутешительная для российских производителей и экспортеров ситуация, предстает и при анализе экспорта и импорта в стоимостном исчислении. В 1830 г. русскими купцами в Тавриз было завезено товаров на 4 820 000 руб., из которых изделий собственно российского производства насчитывалось на сумму 3 300 000 руб. [3. Л. 12]. До 1834 г. положительный баланс ввоза российских фабричных изделий на тавризский рынок сохранялся. Но уже в 1835 г. из ввезенных на местный рынок товаров на сумму в 2 769 502 руб., собственно русских было всего на 600 924 руб., а остальные были из Лейпцига (2 124 578 руб.) и из Константинополя и Трапезунда (44 000 руб.). Главная «заслуга» в изменении баланса принадлежит новым гражданам России, поскольку в отчетах тавризских консулов, фиксировавших динамику и объемы товарооборота, отмечен только один перс из Шемахи – Абдулла Мешеди [11. Л. 30об.]. Европейские товары в Тавриз везли армяне из Акулиса, Тифлиса, Шуши, Карабаха: Фридонов, Доныев, Вартанов, Аладатов, Бабаносов, Тулоев, Агамалов, Ованесов, Мадатов и др. [3. Л. 329]. К 1837 г. сложилась катастрофическая ситуация. Из ввезенных сюда товаров на сумму почти 6,8 млн. руб., ввоз российских фабрикатов составил только 15% [3. ЛЛ. 114-114об;148,200].

В итоге, ввозя европейские товары на местный рынок, армянское купечество империи искусственно поднимало конкуренцию, что не могло не сказаться на росте цен на русскую мануфактуру и на падении спроса на эти товары. Так, цены на российскую нанку и ситцы выросли за эти годы на 30% [8. Л. 80]. Напротив, к 1835 г. британский торговый дом Борджесов впервые достиг рекордных отметок сбыта английских тканей, выручив 1,2 млн. руб. Увеличила свои прибыли и фирма Бонома, доведя размер продаж до 315 тыс. руб. [8. Л. 81об.].

Нельзя сказать, что падение сбыта отечественной мануфактуры на североиранских и закавказских рынках было исключительно результатом действий армянских коммерсантов. Серьезный просчет допустили российские дипломаты и представители экономического ведомства в Петербурге. С одной стороны, надеясь на подъем Закавказского края за счет фискальных отчислений, правительство изменило порядок товарного транзита через Закавказье. С другой стороны, был разрешен беспошлинный ввоз в этот край мануфактуры «азиатского происхождения». В 1840 г. Посол в Тегеране А. О. Дюгамель настоял, чтобы в список разрешенных к беспошлинному ввозу в Закаспийские провинции внесли ткани, сделанные по английской технологии в Индии и Каша-

не. В Иране эти ткани окрашивали и набивали, и они становились «азиатскими» [5. Л. 13-13об.]. Единственное исключение было сделано для, так называемых, материй «зари», или «зарбар» – набитых и затканных золотом [5. Л. 14-14об.].

Для анализа проблем, возникших со сбытом российских товаров, в Иран был направлен чиновник аппарата Новороссийского губернатора Л. А. Гагемейстер, который и подтвердил наличие порочной торговой практики в регионе. Инспекторская поездка вскрыла две основные причины падения торгового оборота: большая роль контрабанды, в которой замешано огромное число коммерсантов закавказского края, и отсутствие надежной пограничной стражи.

Действительно, на всей ирано-закавказской границе к середине 40-х гг. насчитывалось всего 200 человек пограничных объездчиков, которых иногда поддерживали местные отряды милиции и расквартированные на границе казачьи отряды. Такому небольшому числу охраны приходилось контролировать до 3 тыс. верст государственной границы [4. Л. 53], что делало вопрос ее перехода легко осуществимым мероприятием. Кроме того, высокая смертность от периодически возникающих вспышек эпидемии холеры и малярии, и как следствие огромная текучесть кадров, значительно снижала боеспособность этих частей. Так в период с 1840 по 1844 г. в казачьем полку (штатный состав 800 чел.) на границе по р. Куре и в Талышенском уезде умерло около 1000 человек [4. Л. 160]. Часть российской границы (от Баку до Сальян) длиной в 1256 верст вообще не обслуживалась никакой карантинной службой [4. Л. 161об.].

Конечно, в таких условиях заниматься контрабандой было не только выгодно, но и безопасно. Центром такой торговли стал Карабах, откуда иностранные ситцы расходились во все крупные города: Елисаветполь, Нуху, Шемаху, и даже в Астрахань. По подсчетам Гагемейстера только в 1843 г. из Тавриза было вывезено контрабандно товаров на сумму в 1млн. руб. К этим товарам можно прибавить и ткани иностранного производства, которые либо окрашивались, либо набивались в Иране, и подпадали под азиатский (льготный) тариф. Ввоз таких тканей в пределы российской империи достигал 350 тыс. рублей [4. Л. 49об.].

К середине 40-х гг. в незаконный оборот товаров была втянута вся береговая линия Черного моря. Товары эти свободно распродавались через розничную сеть, и ими пользовались не только местные обыватели, но и чины пограничной морской стражи. Гагемейстер с определенной долей иронии по этому поводу замечал, что «скоро в Закавказском крае контрабанда сделается между жителями почетным ремеслом, и народные песни будут, как в Испании, прославлять подвиги отважных контрабандистов» [4. 48об.].

Таким образом, политика империи, проводимая русскими дипломатами и коммерсантами в период с 1829 по 1852 г. в северных провинциях Персии оказалась крайне неэффективной. Финансовые потери, недальновидная политика в таможенном и транзитном вопросах, недооценка международных обстоятельств, провал социальной программы в присоединенных землях, – все это стало причиной резкого падения

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Архив Внешней Политики Российской Империи (АВПРИ) Ф. 161. II- 3. Оп. 34. Д. 1. б/г.
2. АВПРИ. Ф. 161. II-3. Оп. 34. Д. 4. 1826-29.
3. АВПРИ. Ф. 161. II-3. Оп. 34. Д. 8. 1831.
4. АВПРИ. Ф. 161. II-3. Оп. 34. Д. 8. 1844.
5. АВПРИ. Ф. 161. II- 21. Оп. 36. Д. 3. 1840 .

6. АВПРИ. Ф. 144. Оп. 488. Д. 386.
7. АВПРИ. Ф. 144. Оп. 488. Д.382.
8. АВПРИ. Ф. 194. Оп. 1. Д. 46.
9. АВПРИ. Ф. 194. Оп. 1. Д. 71.
10. АВПРИ. Ф. 194. Оп. 1. Д. 144.
11. АВПРИ. Ф. 194. Оп. 1. Д. 170.
12. Бушуев С. К. А. М. Горчаков. М.,1961.
13. Виноградов В. Н. Николай I в «Крымской ловушке» // Новая и новейшая история. 1992. №. 4.
14. Дегоев В. В.Буржуазная историография о британской политике на Кавказе во второй трети XIX века // Вопросы истории. 1979. №. 2.
15. Демченко Н. О. Российское законодательство первой половины XIX века о торговле иностранцев: К вопросу об экономической политике правительства России по отношению к иностранным гражданам // Запад и Восток: традиции, взаимодействие, новации. Материалы III международной конференции. Владимир,2000.
16. Correspondence relating to Persia and Afghanistan. L., 1839.
17. Матвеев М. Ю. Ассирийцы // ВИ. 1980. № 9. С. 185-186.
18. Новая история Ирана. Хрестоматия. М.,1988.
19. Павленко Н. И. Три так называемых завещания Петра I // Вопросы истории. 1979. № 2.
20. Pemberton W. D. Lord Palmerston. L.,1954.
21. Руир. Англо-русское соперничество в Азии в XIX веке. М.,1924.
22. Фируз Казем Заде. Борьба за влияние в Персии. Дипломатическое противостояние России и Англии. М., 2004.

МОСКОВСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ МВД РОССИИ

УДК 94(47).08
ББК 63.3(2)522+63.3(2)53

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

ИЗ ИСТОРИИ УЕЗДНЫХ ПОЛИЦЕЙСКИХ УПРАВЛЕНИЙ РЯЗАНСКОЙ ГУБЕРНИИ В ПОРЕФОРМЕННЫЙ ПЕРИОД

И. Ю. Синельников

В статье речь идет о деятельности уездных полицейских управлений в пореформенный период; их структуре и штатах. Дается социокультурный состав чиновников и деятельность уездных исправников на основе Полицейской реформы от 25 декабря 1862 года и «Временных правил об устройстве полиции в городах и уездах губернии по Общему Учреждению управляемых».

Ключевые слова
Полицейская реформа, уездные полицейские управления, «Временные правила об устройстве полиции в городах и уездах губернии», чиновники, уездные исправники

В пореформенный период была проведена полицейская реформа, которая явилась следствием отмены крепостного права в 1861 году. Освобождение крестьян не уравняло их с другими группами населения в правовом отношении. Крестьяне оставались податным сословием, которое облагалось подушным окладом. В связи с этим крестьяне приписывались к общинам, ограничивались в свободе своего передвижения, так как вводилась паспортная система. Это налагало особый отпечаток на правовое положение крестьян. В связи с этим и назрела реформа полиции.

До реформы 1861 г. вся полицейская деятельность была сосредоточена в селе в руках **земских исправников**. Начало полицейской реформы положили «Временные правила об устройстве полиции в городах и уездах губернии по Общему Учреждению управляемых» от 25 декабря 1862 года[1], согласно которым в 44 губерниях России, в том числе и в Рязанской губернии, старые полицейские органы **(земские суды)** в каждом уездном городе упразднялись; городская и земская полиция соединялись в одну общую уездную полицию. Из ведомства уездной полиции исключались все губернские и некоторые крупные города, в которых создавались городская полиция и Городские полицейские управления. На основании этого в 1863 году каждом уезде Рязанской губернии были созданы **Уездные полицейские управления**: Данковское, Егорьевское, Зарайское, Касимовское, Михайловское, Пронское, Раненбургское, Ряжское, Рязанское, Сапожковское, Скопинское, Спасское, а в городе Рязани – Рязанское городское полицейское управление. В ведении этой полиции были все уездные

и безуездные города, посады, местечки и селения. Полиция на местах являлась высшим органом административной и полицейской власти в уездах.

Уездные и городское полицейские управления и их чиновники по всем вопросам, входящим в круг их деятельности, были подчинены губернатору и Губернскому правлению.

Уездные полицейские управления в Рязанской губернии создавались в первую очередь для наблюдения за скорым и точным исполнением законов, судебных приговоров и предписаний начальства во всех уездах. В связи с этим круг действий каждого уездного полицейского управления Рязанской губернии был очень обширен. Он был очерчен во второй главе «Временных правил …» и делился на сферы деятельности, которые относились к разным ведомствам: к наблюдению «за исполнением законов, охранению безопасности и делам общественного благоустройства», к делам казенного, судебного и военного ведомств.

В сфере **общественного благоустройства** деятельность полиции заключалась в обнародовании всех указов и постановлений правительства; в охране спокойствия во время совершения обрядов Русской Православной Церкви и признанных правительством конфессий; в охране общественного спокойствия граждан. Полиции имела права передавать из города в общества временно-обязанных крестьян дурного поведения людей, высылаемых из столиц и других городов; следила за соблюдением мер предосторожности от воров и разбойников, занималась «поимкой оных и истреблением их шаек»[2]; выдавала иногородним купцам, мещанам и лицам других сословий, торгующих в пределах ведомства полиции, временных свидетельств на отлучки в другие места; занималась поимкой беглых, бродяг и лиц без паспорта; принимала меры по прекращению нищенства и «праздношатательства», осматривала мертвые тела, призревала подкинутых детей и т. д.

Так в фондах Рязанскихуездных полицейских управлений сохранились циркуляры Министерства внутренних дел, рязанского губернатора, Главного тюремного управления о розыске лиц, обвиняемых в государственных преступлениях, о запрещении въезда иностранцев в Рязань в 1889 г., о наблюдении за лицами, приезжающими в Рязанскую губернию на ярмарки и базары, о срочном доставлении сведений о фабриках и заводах в губернии, об избрании сотских десятских; сведения для составления всеподданнейшего отчета, о наблюдении за сектантами. В фонде Рязанского, Спасского, Касимовского, Михайловского и др. уездных полицейских управлений сохранились дела с перепиской о прекращении беспорядков в уездах и списки лиц, состоящих под гласным надзором полиции.[3] В фонде Пронского, Касимовского, Михайловского и др. уездных полицейских управлений сохранились рапорта приставов о болезни рогатого скота в уезде в 1888 г.[4] В фонде Михайловского – имеются списки женщин, занимающихся проституцией и переписка о розыске скопцов.[5] В Егорьевском уезде, где было много староверов, велись метрические книги об их рождении, бракосочетании и смерти, а в Михайловском – переписка об избрании на сельские должности раскольников.[6]

По делам казенного ведомства полиция имела права «побуждать к платежу недоимок»[7] вела наблюдение за незаконной порубкой лесов и торговли без свидетельств, вела наблюдение за продажей акцизного табака согласно устава Акциза с табака за торговлей спичками по Уставу о промышленности фабричной. С 1863 года к предметам деятельности полиции стало относиться наблюдение за исполнением правил, установленных Уставом питийным, т. е. за патентным производством питий. Полиция вела строгий надзор за торговлей запрещенными и контрабандными картами, доставляли сведения в губернское правление о смерти чиновников, которые пользовались арендами и по смерти не ос-

тавили наследников. Так в фонде Спасского уездного полицейского управления за 1902 год сохранились списки окладных листов на частную повинность и сами окладные листы[8], в Рязанском уездном полицейском управлении – ведомости о натуральных земских повинностях и благосостоянии населения Рязанского уезда, о количестве помещичьей земли, оставшейся от надела крестьян за 1864 год[9], в фонде Пронского – переписка за 1893 год о доставлении сведений о фабриках и заводах, годовая производительность которых не менее 100 рублей; ведомости о дворовых людях, подлежащих обложению рублевыми сборами за 1870 год; переписка с волостными правлениями о доставлении списков лиц, за которыми числятся недоимки, о разрешении вдове действительного статского советника Вере Николаевне Фон-Дервиз устроить винокуренных завод в селе Сторожилово[10].

По делам судебного ведомства в деятельность полиции входило «прекращение всякого насилия, обид и самоуправства», производство следствий по маловажным преступлениям и проступкам, подлежащих судебно-полицейскому разбору, дознаний по преступлениям и проступкам, подлежащим рассмотрению судебных уголовных мест; передача дознаний для дальнейшего производства судебным следователям, где такие имелись. При отсутствии таковых полиция имела право сама рассматривать эти вопросы. Полиция имела право возвращать по принадлежности не только украденные и потом обнаруженные вещи, но и захваченную без суда недвижимость; приведение в исполнение судебных приговоров и определений и т. д.

По делам военного ведомства круг действий полиции заключался в ведении наблюдения за рекрутами; содействии и надзоре за порядком в препровождении полков, воинских команд и рекрутских партий; в составлении списков нижних чинов, уволенных в бессрочные отпуска; в ведении наблюдения за нижними чинами, уволенными в бессрочные отпуска и препровождении их к военному начальству в случае прекращения болезни. Полиция производила отвод квартир для воинских и рекрутских партий и выдавала вдовьи виды солдаткам и т. д. Так, в фонде Рязанского уездного полицейского управления сохранились сведения о кантонистах, находящихся на излечении у родственников, в фонде Пронского полицейского управления – переписка и ведомости о числе рекрутов набора 1868 года, в фонде Касимовского полицейского управления рапорта со списками больных и раненых нижних чинов,[11] в фонде Михайловского полицейского управления – переписка с губернатором об отводе квартир в г. Михайлове и уезде для размещения воинских частей и о порядке препровождения рекрутских партий через Михайловский уезд, о призрении солдат, потерявших зрение на войне 1876-1878 гг.[12]

На основании указа правительствующему Сенату по 1 департаменту от 30 сентября 1875 г., были внесены изменения в Инструкции полицейским. Рязанское губернское правление донесло уездным полицейским управлениям об этих изменениях, в частности, полицейским учреждениях разрешалось производить дознание о лицах, укрывающихся от воинской повинности и о розыске отпускных нижних воинских чинов.[13]

Все сохранившиеся документы дают представление о той работе, которая проводилась в уездных полицейских управлениях не только по обеспечению спокойствия в уездах, но и по оказанию помощи нуждающимся. Уездные полицейские управления собирали сведения об экономическом состоянии крестьян по уездам, получая сведения от волостных правлений.[14]

Уездные полицейские управления по «Временным правилам…» составляли: уездный исправник, помощник исправника, общее присутствие уездного полицейского управления и временные его отделения. При уездном полицейском уп-

равлении состояли особые канцелярии, состав которой определялся штатами.

Общее присутствие находилось под председательством исправника и состоя-

Нормальный штат уездной полиции управления[15]

Штаты уездной полиции	Число лиц	Оклады		Классы и разряды		
		Одному	всего	По должности	По пенсии	По шитью на мундире
		Руб.	рубли			
Нормальный штат одного полицейского управления						
Уездный исправник	1	1.500	1.500	VII	V	
Помощник его	1	1.000	1.000	VIII	VI	
Канцелярии:секретарь	1	400	400	X	VII	IX
столоначальники	2	200	400	XII	VIII	X
Регистратор	1	200	200	XII	VIII	X
На канцелярские издержки, наем писарей, сторожей , рассыльных и т.д.			1200			
Всего	6	4.700				

По сему штату производится содержание в 458 уездных полицейских управлениях 44 губерний 2.152.600 рублей[16]

Нормальный штат исполнительных чинов уездной полиции в городах[17]

Нормальный штат исполнительных чиновников уездной полиции в городах	Число лиц	Оклады		Классы и разряды		
		Одному	всего	По должности	По пенсии	По шитью на мундире
		Руб.	рубли			
Полицейский пристав Ему на канцелярские издержки	1	600 200	800 800	IX	VI	
Помощник пристава	1	400	400	X	VII	
Полицейский надзиратель 1 разряда Ему на канцелярские издержки	1	400 150	550	X	VII	
Полицейский надзиратель 2 разряда Ему на канцелярские расходы	1	400 100	500	X	VII	

ло из помощника и заседателей из сословий. Ведению общего присутствия полицейского управленияподлежали: распоряжения по обнародованию высочайших указов, манифестов и законов; обсуждения вопросов, которые возникали при исполнении предписаний губернского начальства; принятие чрезвычайных мер к исполнению закона и к восстановлению порядка или при появлении эпидемий;

взыскание с виновных издержек, последовавших при исполнении мер; рассматривание жалоб частных лиц и требований присутственных мест о противозаконных действиях подведомственных управлению полицейских чинов; представления губернскому начальству о переводе становых квартир, об изменении границ становых участков и числа станов; изменение числа и состава сотских и полицейских служителей, удаление их от должности и предание суду полицейских чинов; удаление до разрешения губернского начальства, устранение от должностей исполнительных чиновников полиции в случае совершения ими уголовных преступлений, ежемесячная и чрезвычайная поверка сумм полицейского управления и находящегося на хранении казенного и частного имущества; рассмотрение и представление годовых отчетов по суммам и имуществу; распоряжения о выдаче всяких денежных сумм и др.[18]

Так в ряде фондов Рязанских уездных полицейских управлений сохранились постановления по поводу жалоб на неправильные действия урядников, в Михайловском и др. уездах – о принятии срочных мер по борьбе с заболеванием холерой в Рязанской губернии, о принятии срочных мер по розыску лиц, принявших участие в польском мятеже[19].

Начальником уездной полиции был уездный исправник, на котором была вся полнота власти. К занятию должности **уездных исправников допускались** военные офицеры, но с тем, что чтобы военный мундир сохраняли лишь те их них, которые с продолжением своей службы удостоены каких либо знаков военного отличия. Как сказано выше, уездный исправник назначался и увольнялся от должности губернатором. Исполнительные чиновники полиции определялись на места так же начальником губернии по представлению уездного исправника или полицмейстера.[20] С 1916 года на основании указа № 307 от 30 октября были приняты новые штаты полиции, по которым уездные исправники и полицмейстеры были причислены к VI классу. Назначение на эти должности производились Министерством внутренних дел. Все уездные исправники впредь до назначения министром, с 1 ноября 1916 года допускались к работе как временно исполняющие обязанности исправников. В

№№ п/п	Название уезда	Чин	Фамилия, имя, отчество
1.	Данковский у	Коллежский советник	Петр Окороков
2.	Егорьевский у.	Коллежский советник	Иван Головнин
3	Зарайский у.	Коллежский советник	Лев Маслов
4.	Касимовский у.	Капитан	Балаванчивадзе
5.	Михайловский у.	Капитан	Ползиков
6	Пронский у.	Титулярный советник	Константин Кузовлев
7	Раненбургский у.	Надворный советник	Николай Иванов
8	Ряжский у.	Коллежский советник	Сергей Змеев
9	Рязанский у.	Коллежский советник	Александр Антропов
10	Сапожковский у.	Коллежский ассесор	Августин Рейман
11	Скопинский у.	Коллежский советник	Георгий Басов
12	Спасский у.	Коллежский советник	Сергей Лавров

1916 году уездные полиции возглавляли:

К исправлению должности Касимовского исправника был назначен капитан Балаванчивадзе из Кальварийского уезда Сувалкской губернии, а в Михайловский уезд – капитан Ползиков из Скерневицкого уезда Варшавской губернии[21].

Исправник должен был бдительно смотреть за точным исполнением всеми и каждым верноподданнического долга и порядка в уезде. В вверенном ему полицейском управлении он имел право распределять обязанности между членами управления и делопроизводителями. (*См. список уездных исправников за период с 1873 по 1914 г. и список полицейских чи-*

нов Рязанского уездного полицейского управления по адрес-календарям. Приложение № 1 и 2.)

Рязанское уездное полицейское управление возглавлял в пореформенный период титулярный советник С. В. Корвин-Круковский (1839-1895), который позже стал старшим советником Рязанского губернского правления и членом губернского комитета общества попечения о тюрьмах.[22] Его помощником был коллежский асессор М. И. Ценин. В управлении были, кроме них, непременный заседатель коллежский асессор - М. А. Катаровский; секретарь, коллежский секретарь Д. И. Глебов; столоначальники: коллежский секретарь А. П. Калитинкин, губернский секретарь Н. Д. Постников; регистратор, губернский секретарь В. Н. Озеров.

По приведенным в приложении № 2 сведениям видно, что полицейские исправники довольно долго находились в своих должностях.

Так долгое время служили в одном месте статский советник С.В. Корвин-Круковский. По распоряжению начальника губернии 26 апреля 1863 года он был назначен Ряжским уездным исправником, а 8 декабря 1866 года был перемещен на ту же должность в Рязанский уезд,[23] ротмистр, М.П.Новиков (Касимовский у.), кол. сов. В. П. Неустоев (Рязанский у.), кол. сов. Гаврилов (Михайловский у.) так же долго служили на одном месте.

Часто урядник начинал свою службу в одном месте, а заканчивал, в другом: так штабс-капитан Н. Д. Змеев по увольнении с военной службы 23 апреля 1881 года по предписанию Рязанского губернского правления 22 мая 1881 года был определен на должность сначала полицейского надзирателя 1 –го участка г. Михайлова, а затем перемещен на должность пристава 1 стана Спасского уезда. 30 апреля 1882 года он был перемещен на ту же должность в Михайловский уезд[24], затем служил исправником в Данковском уезде (1886-1887 г.), в Ряжском уезде (1888 г.). С 1889 по 1891 год он служил в Зарайском, в 1892 г. – в Раненбургском, затем в Егорьевском, Скопинском, и, выйдя в отставку, вернулся вновь в Егорьевский у. С 1914 года он служил в Касимовском уезде. Однофамилец Н. Д. Змеева – С. Д. Змеев начал службу с 8 января 1902 года Пронским уездным исправником, в которой прослужил до 25 января 1913 года - был переведен исправником в Ряжский уезд, где и окончил службу в 1917 году.[25]

Помощник исправника обязан был исполнять обязанности, которые возлагались на него исправником и выполнять так же надзор за делопроизводством уездного полицейского управления, что было прописано в его должностных обязанностях.

«Временные правила…» предусматривали все замены, которые могли происходить в полицейском управлении. Так в случае отсутствия исправника в связи с отпуском или по болезни, а также при его увольнении до назначения нового, должность его исправлялась помощником. При отсутствии исправника или помощника, исправление должности первого возлагалась или на одного из заседателей или на особого чиновника, по усмотрению губернатора.

Сельские заседатели в уездное полицейское управление избирались поселянами ведомства государственных имуществ из дворян, чиновников, разночинцев, однодворцев или поселян беспорочного поведения. Все они утверждались в должности губернским правлением и должны были постоянно присутствовать в Уездном полицейском управлении. Иногда они могли быть командированы для препровождения военных команд и рекрутских партий и для распоряжений при значительном наряде повинностей, исполняемых сельским сословием. При этом запрещалось командировать сразу двух заседателей из уездного города. На заседателей не возлагалось никаких поручений, не предусмотренных законодательством. Один из заседателей был непре-

менным заседателем.

По штатам, при Уездном полицейском управлении находилась канцелярия, которой заведовал секретарь. Для рассылки почты нанимались специальные рассыльные. Если для работы необходим был переводчик, то он получал зарплату из сумм, выделенных на канцелярию. Секретарь, столоначальники и все прочие канцелярские чиновники и служители уездного полицейского управления определялись Губернским правлением по представлению полицейского управления.

На протяжении 1890-е годов вплоть до 1903 г. Рязанское уездное полицейское управление находилось на ул. Мясницкой в доме Марсанова, присутственные часы длились с 9 до 2 часов (то есть до 14.00) кроме праздников, в 1914 году оно располагалось на Липецкой улице в доме Буй-[26]

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] ПСЗ. Собрание второе. Отделение второе. Т. 37. Ст. 39087. С. 588-593; Материалы, собранные для высочайше учрежденной комиссии о преобразовании губернских и уездных учреждений. Отдел полицейский. Ч. II. Действующее законодательство. Отделение 1. §§ 7, 8, 9. – СПб., 1871.

[2] Материалы, собранные для высочайше учрежденной комиссии о преобразовании губернских и уездных учреждений. Отдел полицейский. Ч. II. Действующее законодательство. Отделение 1. §§ 7, 8, 9. …. – С. 30.

[3] Государственный архив Рязанской области (далее – ГАРО). Ф. 1308. Оп. 1. Д. 28.

[4] ГАРО. Ф. 1299. Оп. 1. Д. 1.

[5] ГАРО. Ф. 1298. Оп. 4. Д. 6; Д. 5.

[6] ГАРО. Ф. 1298. Оп. 4. Д. 7.

[7] Материалы, собранные для высочайше учрежденной комиссии о преобразовании губернских и уездных учреждений. Отдел полицейский. Ч. II. Действующее законодательство. Отделение 1.§§ 7, 8, 9. … – С. 30,36.

[8] ГАРО. Ф. 1308. Оп. 1. Д. 25.

[9] ГАРО. Ф. 1300. Оп. 1. Д. 14.

[10] ГАРО.Ф. 1299. Оп. 2 .Д. 15. – 1890.

[11] ГАРО.Ф. 1297. Оп. 4. Д. 71.

[12] ГАРО.Ф. 1298. Оп. 4. Д. 1, 2. 1865-1866; Д. 12. – 1878.

[13] ГАРО.Ф. 1298. Оп. 4. Д. 8. Л. 39, 40. Св. 1. – 1875.

[14] ГАРО.Ф. 1298. Оп. 4. Д. 13. – 1880.

[15] Материалы, собранные для высочайше учрежденной комиссии о преобразовании губернских и уездных учреждений. …. – С. 11-13.

[16] Там же. – С. 11-13.

[17] Там же. – С. 11- 13.

[18] Там же. – С. 7.

[19] ГАРО. Ф. 1298. Оп. 4. Д. 32. Св. 9. – 1876.

[20] Материалы, собранные для высочайше учрежденной комиссии о преобразовании губернских и уездных учреждений… – С. 6.

[21] ГАРО. Ф. 4. Оп. 47. Т. 5. Д. 4602. Л. 90.

[22] Памятные книжки губерний и областей Российской империи. Нечерноземный центр. Т. 3. Ч. 1. – СПб., 2009. – С. 819.

[23] ГАРО. Ф. 4. Оп. 47. Т. 5. Д. 4195. Л.4-7.

[24] ГАРО. Ф. 4. Оп. 47. Т. 5. Д. 3777. Л. 2 об – 9.

[25] ГАРО. Ф. 4. Оп. 47. Т. 5. Д. 4602. Л. 9. Св.151.

[26] ГАРО. Справочная картотека; Адрес-календарь на 1914 г. – Рязань, 1914. – С. 208; ГАРО. Ф. 4. Оп. 47. Т. 5. Д. 4602. Л. 90.

Приложение 1.

Список чинов Рязанского уездного полицейского управления по адрес-календарям, хранящимся в ГАРО

1873 год	1884 г.	1885	1886	1887	1888	1889	1891	1892
Исправник-тит.сов. С.В.Корвин-Круковский **Помощник**-кол.ас. М.И.Ценин	Тот же	Тот же Шт.кап. А.Н.Шверин	Кол.сов. В.П.Неустроев Майор И.Ф.Повалишин	Тот же Тот же	Тот же Тот жэе	Тот же К.а. С.Ф.Попов	Тот же Тот же	
Непременный заседатель-кол.ас. М.А.Катаровский	Тот же	Тот же	К.а. И.К.Попов	Тот же	Тот же	Тот же	Не указан	
Секретарь-кол.секр.Д.И. Глебов		Тит.с. Н.Д.Постников	Тот же	И.д.-канц.служ. Д.А.Ненаркомов	Канц.служ. С.В.Шумов	Канц.служ. С.С.Сазонов	Тот же	
Столоначальники:								
1стол-кол.сек.А.П.Калитинкин		Не указаны	Не указаны	Не указаны	Канц.служ. И.П.Бегичев	Не указаны	Не указаны	Не указаны
2 стол - кол.сек.- Н.Д.Постников		Не указаны	Не указаны	Не указаны	Кол.с. М.К.Лисицын	Не указаны	Не указаны	Не указаны
Регистратор-губ.секр.В.Н. Озеров	Тот же	Не указаны	Тот же	Тот же	Кол.с. В.Н.Озеров	Не указаны	Не указаны	Не указаны
Становые приставы: **1 стан**-губ.сек.Ф.Н.Голубов		К.а. Н.Е.Лавров	Тот же	К.с. В.И.Кольман	Тот же	Тот же	Тот же	
2 стан.-кол.ас. А.И.Федоров		К.а. В.А.Докудовский	К.рег. В.И.Кольман	К.с. М.И.Квинтов	Поруч. Л.Н.Зарин	Кол.р. П.И.Моисеев	Полков. В.П.Сикорский	
3 стан-кол.ас. Д.В.Спекторский		К.а. А.И.Федоров	К.С. М.И.Квинтов	К.р. В.А.Стабников	Губ.сек. В.А.Стабников	Тот.сов. Н.П.Фаддеев	Кол.а. Н.В.Белевич-Станкевич	
4 стан-тит.сов.Н.Е.Лавров		К.а. Д.Н.Самуцевич	К.р. Д.И.Катаровский	Г.с. Д.М.Катаровский	И.д.- кол.ас. В.А.Фессаловицкий	Губ.секр. М.И.Подвязкин	Кол.р. Г.Н.Зарин	
Офицер конной полицейской стражи Уездный врач								
Пунктовой вет.врач								

Приложение 1.

Список чинов Рязанского уездного полицейского управления по адрес-календарям, хранящимся в ГАРО (продолжение)

1894	1903 г	1904 г.	1905	1907	1909	1912	1914
Пор. Л.Н.Зарин	К. св. Д.Д.Гривцов	Тот же	Тот же	Кол.ас.И.М. Головнин	К.а. А.В.Антропов	Тот же	Тот же
Тит.сов. В.Е.Боголюбов	К.св. П.П.Болт.	К.а. В.И.Яроцкий	Тот же	Кол.ас. П.П.Окороков.	Тот же	Над.сов. С.Н.Лавров	Тот же
Кол.рег. И.М.Головин	Г.с. М.А.Ретюнский	Канц.служ. А.Д.Украинцев		Канц.служ. С.Д. Филонов	губ.сек.М.Н .Вознесенский	Кол.рег.И. М.Остроумов	Тот же
Не указаны	Не указаны	Канц.с. Д.П.Львов;	Тот же	вакансия	кол.рег. И.М.Безруков	в.и.д.н.ч. М.М.Вознесенский	н.ч. М.К.Шмаровоз
Не указаны	Не указаны	Кол.секр. М.К.Лисицын		Канц служ. Ф. И. Топкин	Канц служ. В.П.Гончаров	в.и.д. н.ч. А.К.Мальков	Н.ч. С.М.Остроумов
Не указаны	Не указаны	Канц.служ. А.Я.Рождественский	Тот же	Кол.сек. П.И.Храмов	канц.служ. К.М.Вознесенский	Н.ч. Н.Н.Дмитриевский	Тот же
Тит.сов. В.А.Стабников	К.с. И.М.Головин	Г.с. Л.К.Толвинский	Тот же	Т.с.А.И.Фавстов	к.а. Л.М.Маслов	Кол.ас.В.П. Лебедев	Н.Ч. М.Д.Савинов
Тот же.	К.ас. В.И.Кольман	Т.с. Г.В.Буш	Тот же	Канц.служ .А.Д.Украинцев	И.д. К.а. П.И.Смогоржевский	Тит.сов.А. И.Поливанов	Кол.ас. В.П.Лебедев
Кол.рег. Д.Д.Норов	К.ас. И.П.Спекторский	К.а. С.П.Доброклонский	Тот же	Губ.секр. С.И.Черкасский	тит.сов. И.П.Перов	Губ.сек. А.А.Куликов	Тот же
Кол.ас. А.Я.Лихачев	С. П.Доброклонский	Т.с. В.И.Пустынский	Тот же	Тит сов. В.И.Пустынскийв.	Тот же	Кол.ас. И.П.Перов	Тот же
						Пор.С.В.Захаров	Поруч.В.Я.Лудмер
						Кол.сов.А. Н.Хрущев	Тот же
						Кол.сов.В. А.Эдукевич	Тот же

Приложение 2.

Список уездных исправников по адрес-календарям, хранящимся в ГАРО

	1873	1881	1885	1886	1887	1888	1889
Рязанский у.	Над.сов. С.В. Корвин-Круковский (с. 1863 г.)	Над.сов. С.В. Корвин-Круковский	С.с. С.В.Корвин-Круковский	Кол.сов. В.П.Неустроев	Кол.сов. В.П.Неустроев	Кол.сов. В.П.Неустроев	Кол.сов. В.П.Неустроев
Данковский у.	Над.сов. М.П. Бобров	Кол.сов. С.Е.Попов	Над.сов. В.П.Неустроев	Штабс-кап.Н.Д.Змеев	Штабс-кап.Н.Д.Змеев	К.сов. Е.К.Голенкин	Пор.Л.Н.Зарин
Егорьевский у.	Штабс-ротм. Е.Ф. Арбузов	Кол.сов. М.П.Бобров	К.сов. Д.Я.Степанов	К.сов. Д.Я.Степанов	К.сов. Д.Я.Степанов	К.сов. Д.Я.Степанов	К.сов. Д.Я.Степанов
Зарайский у.	Майор А.К.Гололобов	Тит.сов. И.У.Героиц - Юраго	К.а. И.У.Гедроиц - Юраго	Ротм. В.А.Чевати	Ротм. В.А.Чевати	Ротм. В.А.Чевати	Штабс кап. Н.Д.Змеев
Касимовский у.	Ротмистр М.П.Новиков	Ротмистр М.П.Новиков	Ротмистр М.П.Новиков	Ротмистр М.П.Новиков	Ротмистр М.П.Новиков	Ротмистр М.П.Новиков	Ротмистр М.П.Новиков
Михайловский у.	штабс-кап.И.У.Гедроиц	Надв.сов. А.И. Гаврилов	Кол.сов. А.И.Гаврилов	Кол.сов. А.И.Гаврилов	Кол.сов. А.И.Гаврилов	Кол.сов. А.И.Гаврилов	Кол.сов. А.И.Гаврилов
Пронский у.	Тит.сов. В.С.Рачинский	Кол.сов. И.Ф.Ершов	К.сов. И.Ф.Ершов	К.сов. И.Ф.Ершов	К.сов. И.Ф.Ершов	К.сов. И.Ф.Ершов	Ротм.В.А.Чевати
Раненбургский у.	Кол.ас. И.М.Яковлев	Кол.ас. И.М.Яковлев	К.сов. С.Е.Попов	К.сов. С.Е.Попов	К.сов. С.Е.Попов	К.сов. С.Е.Попов	Кол.солв. Д.А.Шевич
Ряжский у.	Над.сов. П.А.Вячеславов	Над.сов.М. П.Рождественский	К.сов. Е.К.Голенкин	К.сов. Е.К.Голенкин	К.сов. Е.К.Голенкин	Штабс-кап. Н.Д.Змеев	Кол.сов. С.Е.Попов
Сапожковский у.	К.ас. В.Н.Андреев	Штабс-кап.А.Н.Шверин	Кол.сов.Д.В.Спекторский	Кол.сов.Д.В.Спекторский	Кол.сов.Д.В.Спекторский	Кол.сов.Д.В.Спекторский	Кол.сов.Д.В.Спекторский
Скопинский у.	Штабс-ротм. В.С.Кобеляцкий	Кол.сов.Ф.И.Кожевников	К.сов. С.Е.Попов	Кол.сов. Д.Д.Гривцов	Кол.сов. Д.Д.Гривцов	Кол.сов. Д.Д.Гривцов	Кол.сов. Д.Д.Гривцов
Спасский у.	Губ.сек. В.П.Оконишников	Кол.ас.Д.Д.Гривцов	К.а. Д.Д.Гривцов	Штабс кап. А.Н.Шверин	Штабс кап. А.Н.Шверин	Штабс кап. А.Н.Шверин	Штабс кап. А.Н.Шверин
	1891	**1892**	**1894**	**1902**	**1903**	**1905**	**1907**
Рязанский у.	Кол.сов. В.П.Неустроев	Свед.отс.	Поруч.Л.Н.Зарин		Кол.сов.Д.Д.Гривцов	Кол.сов.Д.Д.Гривцов	Кол.ас. И.М.Головнин
Данковский у.	Пор.Л.Н.Зарин	Свед.отс.	Кол.сек.Е.Е.Праль			Кол.сов.П.П.Сергеев	Кол.сов.А.С.Шатилов
Егорьевский у.	Тит.сов. П.И.Глушков	Тит.сов. П.И.Глушков	Штабс кап.Н.Д.Змеев			Кол.сов.Козлянинов	Кол.сов.Козлянинов
Зарайский у.	Штабс кап. Н.Д.Змеев	Губ.сек. В.М.Кочуров	Кол.сек.В.М.Кочуков			Кол.сов.М.Д.Кареев	Кол.сов. П.С.Рубцов
Касимовский у.	Штабс-ротм. В.В.Протасьев	Отст.порр. Л.Н.Зарин	Кол.сов. С.Ф.Попов		Кол.сов. С.Ф.Попов	Кол.сов. С.Ф.Попов	Кол.сов.Н.П.Фаддеев
Михайловский у.	Кол.сов. А.И.Гаврилов	Вакансия	Кол.ас.М.Д.Кареев			Кол.сов.П.И.Глушков	Кол.сов. Ф.Скугар - Скваровский
Пронский у.	Губ.сек. В.М.Кочуков	Кол.сов.А.Я.Степанов	Кол.сов.А.Я.Степанов	Кол.сов. С.Д.Змеев		Кол.сов. С.Д.Змеев	Кол.сов. С.Д.Змеев
Раненбургский у.	Кол.солв. Д.А.Шевич	Шт.кап.Н.Д. Змеев	Кол.сек.Соловьев			Кол.сов.Н.П.Соловьев	Кол.сов.Н.П.Соловьев
Ряжский у.	Кол.сов. С.Е.Попов	Губ.сек.князь Ф.Н.Оболенский	Губ.сек.князь Ф.Н.Оболенский			Тит.сов. В.Ф.Реутт	Тит.сов. А.В.Антропов
Сапожковский у.	Кол.сов.Д.В.Спекторский	Кол.сов.Д.В.Спекторский	Кол.сов. Д.В.Спекторский	Кол.сов. Д.В.Спекторский	Кол.сов. Д.В.Спекторский	Кол.сов. Д.В.Спекторский	Тит.сов. В.В.Глинский
Скопинский у.	Кол.сов. Д.Д.Гривцов	Кол.сов. Д.Д.Гривцов	свед.отсутс.			Шт.кап.Н.Д.Змиев	Шт.кап.Н.Д.Змиев
Спасский у.	Штабс кап. А.Н.Шверин	Штабс кап. А.Н.Шверин	свед. отсутс.			Кол.сов. П.П.Болт	Кол.сов.П.П.Сергеев

Приложение 2.

Список уездных исправников по адрес-календарям, хранящимся в ГАРО (продолжение)

	1909	1912	1914
Рязанский у.	Над.сов. А.В.Антропов	Над.сов. А.В.Антропов	Над.сов. А.В.Антропов
Данковский у.	Кол.сов.А.С.Шатилов	Кол.сов.П.П.Окороков	Кол.сов.П.П.Окороков
Егорьевский у.	Отставн.штабс кап. Н.Д.Змеев	Отставн.штабс кап. Н.Д.Змеев	Кол.сов.И.М.Головнин
Зарайский у.	Ст.сов. Ф.М.Скургар-Скварский	Кол.ас. А.В.Глинский	Кол.ас. А.В.Глинский
Касимовский у.	Кол.сов.Н.П.Фаддеев	Кол.сов.Н.П.Фаддеев	Над.сов.Н.Д.Змеев
Михайловский у.	Кол.сов. Н.П.Соловьев	Кол.сов. Н.П.Соловьев	Кол.сов. Н.П.Соловьев
Пронский у.	Кол.сов. С.Д.Змеев	Кол.сов. С.Д.Змеев	Над.сов. Л.М.Маслов
Раненбургский у.	Тит.сов. Л.К.Толвинский	Над.сов.Н.Г.Иванов	Над.сов.Н.Г.Иванов
Ряжский у.	Над.сов. И.М.Головнин	Над.сов. И.М.Головнин	Кол.сов.С.Д. Змеев
Сапожковский у.	Кол.ас.Г.Н. Басов	Кол.ас.Г. Н.Басов	Тит.сов. А.М.Рейман
Скопинский у.	Над.сов. В.В.Глинский	Над.сов. В.В.Глинский	Над.сов. Г.Н.Басов
Спасский у.	Кол.сов.П.П.Сергеев	Кол.сов. А.П.Салтанов	отсутствуют сведения

Сведения за 1902 г. взяты Змиев С. Д. – ГАРО. Ф. 4. Оп. 47. Т. 5. Д. 4602. Л. 7.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 94(47).08 + 669.013.5(091)
ББК 63.3(2)53 + 63.3 - 24

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

ОБ ИСТОРИИ ОСНОВАНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛАШМАНСКОГО МЕТАЛЛУРГИЧЕСКОГО ЗАВОДА РЯЗАНСКОЙ ГУБЕРНИИ

В. П. Нагорнов

В конце XIX в. касимовские купцы братья Черновы и Веретенников решают заняться металлургическим производством неподалёку от г. Касимова. Они проходят всю необходимую процедуру учреждения нового предприятия согласно действующим на то время правилам. Пакет документов с проектом завода и прошением о выдаче разрешения на строительство и работу подаётся в строительное отделение Рязанского губернского правления. Показывается история основания и работы Лашманского металлургического завода в течение всего периода его существования вплоть до наших дней.

Ключевые слова
Металлургия, руда, доменное производство, чугун, вагранки, литейный цех, Рязанская губерния, Касимовский уезд, с. Курман, местечко Лашма, братья Черновы, Рязанское губернское правление, строительное отделение, кузнечно-лудильное производство

Касимовский уезд заслуженно носил имя самого индустриального района Рязанской губернии. Отсутствие плодородных земель не позволяли интенсивно развивать сельское хозяйство, зато наличие лесных и водных ресурсов, местных железорудных и иных месторождений полезных ископаемых, достаточное количество рабочей силы, свободные купеческие капиталы ещё в дореформенную эпоху стимулировали развитие многочисленных промышленных заведений и предприятий. Этот процесс пошёл с ускоренной силой в пореформенную эпоху, в ранний период становления капиталистического способа производства в России. В производстве стало экономически выгодно применять новинки технического прогресса, новые предприятия возникали на базе вольнонаёмного труда, начинали широко применяться ещё несовершенные паровые котлы и машины, купцы стали активно заниматься производством.

Среди сообщества касимовских купцов видное место занимали **братья Алексей и Иван Григорьевичи Черновы**, которые в 1878 г. основали в г. Касимове **кузнечно-лудильное производство.** Лудильное производство в Касимове носило давний традиционный характер и им занимались многие касимовские купцы и предприниматели, поскольку оно приносило неплохой стабильный доход. Первоначально производство носило чисто лудильный характер и по состоянию на 1893 г. персонал составлял 12 человек, которые за год облуживали 6 000 пуд. продукции

на сумму 6000 руб. [6. Л. 25]. Со временем добавилось кузнечное производство. Кузнечно-лудильный завод братьев Черновых стал носить комбинированный характер, т. е. их производство носило как бы диверсифицированный характер: структура их производства состояла из нескольких частей. Так объём производства железной и стальной посуды составлял 17 800 руб., производства белой жести – 10 400 руб., остальное приходилось на производство подков, дверных петель, втулок и рогачей. Общий объём производства составлял **55 100** руб. Численность рабочих составляла **36** человек. В сравнении с лудильным заводом Василия Ивановича Чернова, где общий годовой объём производства составлял 6 600 руб. при числе рабочих 8 человек, завод братьев Черновых представлял довольно-таки солидное, по касимовским меркам, предприятие. Кузнечно-лудильный завод братьев Черновых мы находим во всероссийских справочниках промышленных предприятий 1903 г. и 1909 г.

В целях дальнейшего развития своего промышленного производства братья Черновы в 1891 г. решили на территории действующего кузнечно-лудильного производства по ул. Загородной в 1-ом квартале под № 7-14 в каменном здании кузницы установить вместо кузнечных горнов ваграночный чугуноплавильный горн с паровым приводом.

21 декабря 1891 г. купец Иван Григорьевич Чернов подаёт прошение в Рязанское губернское правление на имя Государя Императора Александра Александровича о том, что на принадлежащих ему с братом усадьбах в каменном здании кузницы они желают вместо находящихся там ныне кузнечных горнов устроить ваграночный чугуноплавильный горн с паровым приводом. Соответственно просит принять его прошение и сделать распоряжение о разрешении ему с братом устроить ваграночный чугуноплавильный горн с паровым приводом. В приложении он прикладывает удостоверение, выданное Касимовской городской управой о том, что согласно постановлению Касимовской городской думы от 23 октября 1891 г. со стороны Городской думы и Городской управы препятствий не встречается, если устройство вагранки разрешено будет в установленном порядке строительным отделением Рязанского губернского правления. Также прилагается план усадебного места с расположением каменного лудильного завода и ваграночного чугуноплавильного горна. 21 января 1892 г. отдельное присутствие техников строительного отделения Рязанского губернского правления рассмотрело представленный при прошении чертеж и решило, что он составлен с недостатками, в числе которых значилось отсутствие проекта устройства ваграночного чугунолитейного горна. Положили вернуть этот чертеж без утверждения купцу Чернову по месту жительства в г. Касимове через Касимовское полицейское управление, а дело это по строительному отделению считать оконченным и сдать в архив. Таким образом первая попытка касимовских купцов братьев Черновых заняться металлургией и чугунолитейным делом в самом г. Касимове оказалась безуспешной [1].

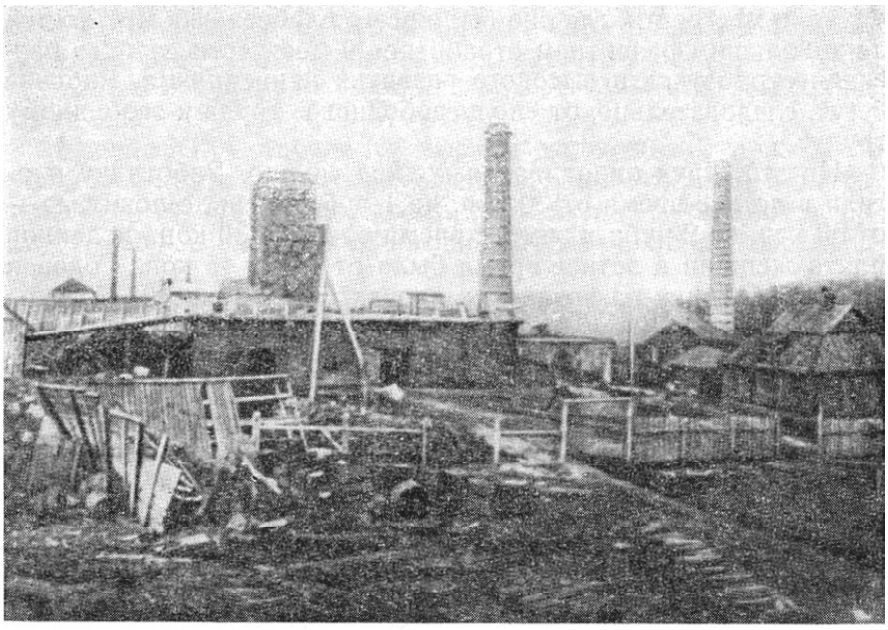
Однако братья Черновы не оставляют саму идею о создании собственного металлургического производства. Во-первых, они решают создать его не в самом г. Касимове, а за пределами города, но неподалеку от с. Курман Телебукинской волости Касимовского уезда, где они владели земельными площадями; во-вторых, увеличить объёмы планируемого производства, создав целый металлургический завод; в-третьих, решили взять себе в компаньоны ещё одного человека, потомственного почётного гражданина Константина Дмитриевича Веретенникова.

В марте 1893 г. касимовские купцы братья А. и И. Г. Черновы и К. Д. Веретенников на имя Императора Александра Александровича вновь подают прошение в Ря-

занское губернское правление о том, что они желают выстроить на принадлежащей им земле при селе Курмане Касимовского уезда чугунолитейный завод, действующий паровой машиной в 30 сил. К прошению они приложили дополнительные документы: 1) проект на устройство завода в 2х экз.; 2) удостоверение губернского инженера А. Саблера о принятии технического наблюдения за постройкою завода; 3) свидетельство №738 Касимовского уездного полицейского управления о неимении препятствий со стороны полиции к устройству в данной местности названного завода, подписанное уездным исправником Зориным и выданное 2 октября 1892 г.; 4) чертёж парового котла в 2х экз. и просят сделать надлежащее распоряжение о разрешении им выстроить в данной местности чугунолитейный завод с паровой машиной в 30 сил и разрешить по заводу производство. Это прошение было принято в Рязанском губернском правлении 24 апреля 1893 г. В мае 1893 г. отдельное присутствие техников строительного отделения Рязанского губернского присутствия рассмотрело представленный проект на устройство при селе Курман Касимовского уезда чугунолитейного завода с паровой машиной в 30 сил и нашло, что проект составлен правильно, а потому положило означенный проект утвердить и сделать на нём надлежащую надпись. Протокол № 70 строительного отделения Рязанского губернского правления подписали губернский инженер А.Саблер, губернский архитектор Стайнов, мл. инженер Чистосердов. Этот протокол 25 мая 1893 г. за губернатора утвердил вице-губернатор. В журнале Рязанского губернского правления по строительному отделению сделана запись № 1102 от 7 июня 1893 г. о том, что заслушав доклад о вышеизложенном, Губернское правление со своей стороны не находит препятствий к разрешению купцам Черновым и Веретенникову устроить при селе Курман Касимовского уезда чугунолитейный завод, а потому полагает «с препровождением утверждённого проекта предписать Касимовскому полицейскому управлению объявить касимовским купцам А. и И. Черновым и К. Веретенникову с выдачею под расписку препровождаемого проекта, что со стороны Губернского правления не встречается препятствий к устройству согласно проекта при с. Курман Касимовского уезда чугунолитейного завода, действующего паровою машиною в 30 сил, но с тем условием, чтобы при устройстве завода и открытии по оному заводского производства были бы соблюдены все действующие правила, изложенные на этот предмет в уставах строительном, пожарном и заводском. Независимо от сего о дозволении купцам Черновым и Веретенникову устроить в вышесказанной местности чугунолитейный завод для сведения уведомить канцелярию г-на Рязанского губернатора» [2]. На следующий день, 8 июня, служащий братьев Черновых касимовский мещанин Дмитрий Алексеевич Роканов по доверенности получает проект на устройство завода в строительном отделении губернского присутствия для доставления купцам Черновы и Веретенникову. 10 июня 1893 г. губернский инженер А. Саблер отношением № 582 от строительного отделения Рязанского губернского правления в канцелярию рязанского губернатора извещает, что согласно определению, состоявшемуся 7 июня, губернское правление уведомляет канцелярию г. губернатора, что касимовским купцам Алексею и Ивану Черновым и Константину Веретенникову разрешено устроить чугунолитейный завод при селе Курман Касимовского уезда [3. Л. 3].

После получения разрешительных документов и утверждённого проекта Черновы и Веретенников приступают к строительству завода.

Завод располагался в 5 верстах от пристани Забелино и в 16 верстах от г. Касимова, на правом берегу р. Оки близ с. Кур-



Чугунолитейный завод Черновых в д. Лашма Касимовского уезда.
Конец XIX века.

Иллюстрация завода Черновых приведена из книги «Очерки истории Рязанской организации КПСС. – М.: Московский рабочий, 1974. [13. С. 12]

ман. В полую воду пароходы подходили для принятия груза почти к самым воротам завода. Завод был обнесён высокой каменной стеной, в окнах вделаны толстые железные решётки, в корпусах завода, в особенности, в литейной – темнота.

По фабрично-заводским ведомостям за 1892 г. по Телебукинской волости Касимовского уезда [4. Л. 78 об.] за № 40 значится при с. Курмане «вновь устраеваемый чугуноплавильный горный механический завод касимовских купцов братьев Алексея и Ивана Григорьевичей Черновых. Без производства ещё работы. Полицейский урядник 3-го участка 2-го стана Касимовского уезда В. Милованов».

В связи со строительством в данном месте нового металлургического завода весьма интересно проанализировать структуру населения села. По архивным документам в с. Курман Телебукинской волости Касимовскго уезда значится крестьянская община г-на Авдулина : число дворов – 45, мужчин – 148, женщин – 176, лошадей – 30, рогатого скота – 36, овец – 64, свиней – 14 [5. Л. 86 об.]. Далее, вторую ассоциацию составляют бывшие государственные крестьяне: число дворов – 35, мужчин – 60, женщин – 67, лошадей – 21, рогатого скота – 30,, овец – 50, свиней – 10 [5. Л. 87 об.]. Третьей структурой является имение касимовских купцов братьев Алексея и Ивана Григорьевичей Черновых: число дворов – 5, мужчин – 100, женщин – 8, лошадей – 4 [5. Л. 105 об.]. Четвёртой структурой выступает «вновь устраиваемый чугунно-плавительный горный механический завод – 1 – без производства» [5. Л. 106]. Пятой структурой являются священноцерковнослужители: число дворов – 3, мужчин – 3, женщин – 4, лошадей – 1, рогатого скота – 2, овец – 3, свиней – 2 [5. Л. 112 об.].

В **1893 г.** по Телебукинской волости Касимовского уезда при с. Курман значится чугунно-плавильный завод купцов Ивана и Алексея Черновых и Константина Веретенникова. На заводе числится 40 человек, которые выпустили продукции на 3 650 руб. [6. Л. 75 об.]. Примерно через 10 лет, в **1902 г.**, в Касимовском уезде при с. Курман близ р. Оки значится чугунно-литейный завод «Лашма» братьев Черно-

вых. Число рабочих составляет уже 205 человек, из которых 179 местных жителей, среди которых 50 семейных, и 26 иногородних, среди которых 14 – семейных. Зарплата в зависимости от специальности рабочего составляла: литейщик – до 18 руб. в месяц; слесаря токаря, кузнецы и столяры – до 20 руб. в месяц [7. Л. 31 об.]. **П. П. Семенов** в своем капитальном труде «Россия: Полное географическое описание нашего Отечества. Т 2. Среднерусская черноземная область», изданном в **1902 г.,** также отмечает чугунолитейный завод братьев Черновых под названием «Ламша» (это ошибочно! Хотя в этих местах также бытует и название «Ламша», правильно будет общепринятое название «Лашма»), имеющий годовой оборот 174 500 руб. Завод работает при помощи паровых двигателей и 200 рабочих и выплавляет до 100 тыс. пудов чугуна (в том числе половину чугунных изделий) [9. С. 324].

В справочнике Л. К. Езіоранского за **1909 г.** на С. 60-67(Б) за №66а числится завод братьев Черновых «Лашма»: №66а. Черновы Бр., чугуноплавильный и литейный з-д «Лашма». Местонахожд.: Касим. у. при с.Курман. Двигатель: паровой в 40 л. с. Число рабочих: 143. Изделия: чугун в штыках и припасах.

Справочник В. Е. Варзара за **1912 г.** даёт следующие сведения о заводе «Лашма» в разделе XIII – Обработка металлов, производство машин, аппаратов и орудий ремесл: Рязанская губерния. Бр. Черновы, А. и И. Г. Чугуноплав. и чугунолит. зав. «Лашма» Касимовск. у. Телебукинск. вол. при с. Курмане. *Поч. Лашма Касимовск. у.; тел.: Касимов-Лашма*. Выплав. чугун; выраб. чугун. кухон. и печн принадл., посуду и разное литьё. Год. произв. 109 500 руб. Двиг. пар. с ч. с. 40. Число раб. 162.

В связи с отсутствием железнодорожного сообщения, сырье и топливо завозились на завод во время речной навигации на весь зимний период. Водным транспортом также вывозили на рынки изделия, всю зиму хранившиеся на складах. Завод работал на местном и привозном сырье – руде. Первоначально руда добывалась неподалёку от д. Лядышкиной и с. Куземкино Касимовского уезда в шурфах с подъёмом на вороте бадьями. Далее доставлялась к месту использования гужевым транспортом, что удорожало себестоимость чугуна. Поэтому с 1903 г. начали использовать привозную руду со станции «Ясная Поляна» из д. Ясенок Крапивниковского уезда Тульской губернии.Также следует отметить использование привозной руды из с. Перевлеса с Истьинского рудного месторождения в Пронском уезде.

Завод имел следующие цеха – механический, литейный, слесарный и цех чистильщиков. В качестве топлива в доменном производстве использовался местный древесный уголь. Производительность доменной печи составляла 25 т в сутки. Полученный чугун использовался в литейном цехе для заливки форм. Кроме того создавался запас на лето, поскольку доменная печь работала только в зимний период. Летом в качестве плавильных агрегатов применялись вагранки. Литейный цех имел три вагранки производительностью 5 т в час. Для собственных нужд завод имел своё паросиловое хозяйство.

Наивысший уровень производства чугунного литья в 1913 г. составил 513 000 пуд (885 т) [12. С. 219]. В 1915-1918 гг. работал на военное ведомство. Выпускал чугунные гранаты, втулки, котлы и др. [11. Л. 1]. С 1919 г. выпускал кухонные изделия (горшки, сковороды, котлы), печные (вьюшки, задвижки, дверки, плиты) и части сельскохозяйственных машин (шестерни, косяки, подшипники, полозки, стойки). 17 июня 1919 г. на основании Постановления Президиума ВСНХ РСФСР завод был национализирован и передан в ведение металлургической секции отдела металла ВСНХ.

29 октября 1919 г. на основании Постановления Президиума отдела металла ВСНХ завод был присоединён к группе

чугунолитейных заводов Тульской, Калужской и Рязанской губерний. Управляло группой чугунолитейных заводов Главное управление государственных чугунолитейных заводов (Гозачугплав), которое находилось в г. Туле. С 1920 г. к группе чугунолитейных заводов были присоединены заводы Брянской губернии. Во главе группы заводов стояло районное Правление государственных чугунолитейных заводов «Райчугплав».

В 1922 г. на заводе «Лашма» начался капитальный ремонт и приведение завода в должный вид.

В мае 1923 г. правление треста «Гозачугплав» постановило закрыть чугуноплавильные заводы «Сынтул» и «Лашма» ввиду устарелости технического оборудования, невозможности снабжать рудой из Тульской губернии завод «Лашму» и субсидировать заводы. Однако Рязанский губсовнархоз через свою комиссию произвёл обследование производственно-финансового положения заводов. Выяснилось, что, по мнению комиссии, заводы во всяком случае жизненны и оснований для убыточности их пока не имеется, а постановление треста о закрытии заводов следует считать преждевременным. Инженер Крастинг сравнил работу Рязанских чугуноплавильных заводов с работой других заводов треста «Гозачугплав». Оказалось, что заводы «Сынтул» и «Лашма» занимают по производительности первые места. За 1922 г. они дали тресту 99 163 пуда готовых изделий, т. е. 32 % всей продукции треста, с наименьшим расходом топлива и угаром чугуна. При таком положении устарелость технического оборудования не имела решающего значения при рассмотрении вопроса о закрытии завода.

Второй мотив закрытия заводов – невозможность вследствие дороговизны снабжать заводы рудой из Тульской области. Но на местной руде эти заводы работали чуть ли не два столетия, и были в состоянии давать стране 150-200 тыс. пуд чугунных изделий по цене, не дороже других заводов. К тому же в результате закрытия безработными становились более 1000 человек рабочих. Крастинг делает вывод о том, что при пересмотре промышленности с целью концентрации рязанские заводы оценены неправильно, недостаточно учтено историческое прошлое и настоящие условия работы заводов. По его мнению заводы должны работать до тех пор пока местному природному богатству – древесине не будет дано другого какого-либо более полезного назначения.

Третьим мотивом закрытия Гозачугсплавом послужило отсутствие достаточных оборотных средств и невозможность субсидировать их. Однако производственно-финансовый анализ комиссии губсовнархоза показал, что оборотных средств для завода «Лашма» вполне достаточно, а некоторую нехватку оборотного капитала завода «Сынтул» можно обойти увеличением кредитных операций без ссуд государства. Погашение же Гозачугсплавом числящегося за ним долга заводу «Лашма» за 27 000 пудов чугунного литья на сумму 85 000 руб. золотом ни в коем случае нельзя рассматривать как ссуду заводу. Это долг заводу, от покрытия которого правление треста уклоняется. Может быть это и послужило главным основанием для закрытия заводов. Комиссия Губсовнархоза, производившая обследование заводов, не согласилась с их закрытием. По её мнению заводы следует признать жизненными и способными продолжать функционировать, если не в группе заводов, объединяемых трестом «Гозачугсплав», то в ведении Губсовнархоза на положении губернского объединения. Вопрос о дальнейшей судьбек заводов требовал срочного разрешения, чтобы немедленно возобновить остановленные работы по добыче руды, заготовке топлива и иметь возможность обеспечить домны необходимым сырьем [14].

В 1924-1925 гг. работа шла в 3 смены.

Количество рабочих в 1924 г. составляло**369** чел. В 1925 г. из количественного состава персонала завода в **502** человека производственных рабочих имелось 435, служащих – 50, младшего обслуживающего персонала – 17. Мужчин – 430, женщин – 23, из них подростков обоего пола – 29. Среди рабочих больше крестьян, чем на Сынтульском заводе. Техническое оборудование было несколько лучше, чем на Сынтульском заводе. Имелись одна доменная печь и 2 вагранки. В силовой – 2 двигателя в 40 и 60 л. с. и одна динамо-машина, дающая электрическое освещение заводу.

На заводе имелись основные цеха – доменный, литейный, вспомогательные – механический цех и хозяйственный – ремонтно-строительное отделение.

В доменной печи происходила плавка руды совместно с топливом – древесным углём или коксом и флюсами для облегчения процесса плавки. Успешный ход плавки зависел во многом от нагретого дутья. Воздух нагревался в особой печи газогенераторе. На газогенератор расходовалось ежедневно до 600 пуд. торфа и до 3 возов щепок или гнилых дров. Газогенератор завода обслуживал домну, вагранки и паровые машины.

Вагранки служили для переплавки готового чугуна. Из имеющихся вагранок одна работала на коксе и другая на древесном угле. В доменном цеху работало 91 чел.

В литейном цеху работало 273 человека. Здесь имелись 5 литейных палаток – мастерских и 2 литейных склада., в которых укладывается до 80 000 пудов литья. Чугунные отливки производились как из чугуна одной плавки, так и из чугуна двух плавок. Второй чугун более однороден, вязок и особенно пригоден для отливки частей машин. Из домны же чугун шёл на посуду, трубы и т. п., где особой чистоты отделки и вязкости не требуется. В особом формовочном отделении приготовлялись формовки для отливки, формовка из сырого песка заключена в т. н. опоки, т. е. формовочные ящики. Расплавленый чугун переносился в литейных ковшах и разливался в формах, где и остывал.

В механическом цехе работало 46 чел. Здесь имелись: 1) слесарная и столярная мастерские, 2) кузница в 3 горна, работающая по ремонту, 3) токарная для изготовления моделей и ремонта инвентаря. В механическом отделе исполняются на 10% и частные заказы. По хозяйству работало 37 чернорабочих. Кроме того при заводе имелись: 1) паровая мельница, 2) пыльная мельница, в которой получается угольная пыль из древесного угля, необходимая литейщикам на посыпку в опоках, 3) кирпичный завод, дающий огнеупорный кирпич из глины, доставляемой из Скопинского уезда. В 1923-1924 гг. на заводе было сделано **120 680** пудов чугунного литья на сумму **520 657** руб. В 1924-1925 гг. предполагается изготовить **164 890** пудов чугунного литья и **37 850** пудов чугунного штыка. Штыковой чугун – это чугун, отлитый в бруски. Продукция сбывалась через Металлсиндикат. При заводе имелись школа фабзауча, клуб, театр, библиотека-читальня. В партячейке – 50 человек [15. С. 177-179].

В 1927 г. доменный цех на заводе был демонтирован и завод начал работать на привозных чугунах, главным образом с тульских металлургических заводах. Производство чугунного литья до Великой Отечественной войны составляло примерно 4-5 тыс. т в год. В этот период каких-либо значительных капитальных вложений в производственную базу завода не производилось. В 1946 г. производственная мощность завода составляла 1148 т литья в год.

С 1946 по 1953 гг. производственная мощность выпуска чугунного литья возросла в 3, 9 раза, что позволило к 1953 г. произвести 4 503 т литья в год. Увеличение мощности завода по выработке электроэнергии позволило механизировать рабочие места по формовке тяжёлых изделий, применить пневматическую трамбовку на большинстве выпускаемых изде-

лий, на формовке ряда изделий внедрить пневматические формовочные станки модели 271. С 1953 по 1963 гг. были установлены два локомобиля суммарной мощностью 550 л. с., один дизель мощностью 65 л. с. Была произведена реконструкция литейного цеха и ремонтно-механического участка, организован участок эмалирования чугунной посуды. В 1963 г. выпуск литья составил 9 754 т.

Несмотря на предпринимаемые усилия по наращиванию энерговооружённости завода собственные энергоустановки не обеспечивали потребности в электроэнергии. Это тормозило дальнейшее развитие производства и рабочего посёлка. В результате было принято решение о подключении к государственной системе электроснабжения. Хозяйственным способом была построена 6-километровая ЛЭП-35 КВ с трансформатором, 2 подстанции и 13 июля 1967 г. завод был подключен к линии «Мосэнерго». Наличие устойчивого электроснабжения создало благоприятные условия для технического перевооружения завода. В течение 1970-1979 гг. основное внимание работников завода уделялось вопросам механизации литейного производства, облегчения трудоёмких производственных процессов. Так муфельные печи для обжига эмалированной посуды, работающие на угле, были заменены на электропечи. Сдана в эксплуатацию машина для формовки рам пианино производительностью 50-60 рам в смену. Установлена кран-балка для разгрузки и погрузки металлической шихты. Ручная формовка мелкого литья заменена машинной с транспортировкой форм к месту заливки конвейером. В результате механизации значительно повысилась производительность и условия труда. Улучшились и жилищно-бытовые условия рабочих. За 1953-1976 гг. построено 18 жилых домов. С 1965 по 1982 гг. пробурено 3 артезианские скважины, проложено около 10 км водопровода. В 1980-х гг. был разработан проект реконструкции завода, по которому предусматривалось строительство литейного цеха по выпуску рам для пианино и вспомогательных цехов. Однако проводимые в 1990-е гг. реформы не позволили довести намеченное до конца. В 1993 г. произошло значительное снижение объёмов производства, ухудшение финансового положения завода, сокращение числа работающих.

В советский период Лашманский металлургический завод имел различные названия и принадлежал к различным ведомствам. В период **1919-1929 гг.** завод имел название **Чугуноплавильный и механический горный завод «Лашма»**, находился в ведении Высшего Совета Народного Хозяйства РСФСР, местонахождение – пос. Лашма Касимовского уезда Рязанской губернии. В период **1929-1937 гг. – Лашманский чугунолитейный завод имени К. Либкнехта** Московского областного треста «Металлширпотреб», находился в ведении Народного Комиссариата местной промышленности РСФСР, местонахождение – пос. Лашма Касимовского района Московской области. В период **1937-1943 гг. – Лашманский чугунолитейный завод имени К. Либкнехта** Рязанского областного треста «Металлширпотреб», находился в ведении Народного Комиссариата местной промышленности РСФСР, местонахождение – пос. Лашма Касимовского района Рязанской области. В период **1943-1946 гг**. **– Лашманский завод станкопринадлежностей имени К. Либкнехта** Главного управления промышленности металлоизделий «Главметалл», находился в ведении Народного Комиссариата тяжелого машиностроения СССР, местонахождение – пос. Лашма Касимовского района Рязанской области. С **1946 г. – Лашманский чугунолитейный завод имени К. Либкнехта** Главного управления промышленности металлоизделий «Главметаллоизделий», находился в ведении Министерства местной промышленности РСФСР, местонахождение – пос. Лашма Касимовского

района Рязанской области [11].

В **1997 г**. завод был переименован в **ОАО «Лашмалит».** В 2001 г. ОАО «Лашмалит» объявляется банкротом и вводится внешнее управление. В **2002 г.** на территории ОАО «Лашмалит» образуется новое предприятие **ООО «Лашманский литейный завод»**. Исполнительным директором становится В. И. Иванов, который руководит заводом с 1986 г. [12. С. 220].

В советское время в разные годы директорами завода были А. М. Жиляев (1941-1949), Н. С. Карпеев (1949-1960), Н. П. Асонов (1960-1964), В. Т. Мурашов (1964-1979), В. В. Мясников (1979-1986), В. И. Иванов (1986-2002), А. В. Пузырных (2002-2008).

ПРИМЕЧАНИЯ

1.ГАРО. – Ф. 4. – 1891 г. – Оп. 557-573. – Д.(1941-1949), Н. С. Карпеев (1949-1960), ления (строительное отделение): По прошению касимовского купца Черновых о разрешении ему сделать прстройку к каменной кузнице для выгравания бочек паровым приводом в г. Касимове. Начато 21 декабря 1891 г. Окончено 31 декабря 1891 г.

2.ГАРО. – Ф. 4. – 1893. – Оп. 557-573. – Д. 3(1941-2008). Рязанского губернского правления (строительное отделение): По прошению касимовских купцов Черновых и Веретенникова о разрешении им устроить чугунолитейный завод при селе Курмане Касимовского уезда. Начато 24 апреля 1893 г. Окончено 23 декабря 1893 г.

3.ГАРО. – Ф. 5. – Оп. 2. – Д. 2078. // Об открываемых фабриках и заводах Рязанской губернии. Решено 26 ноября 1893 г.

4.ГАРО. – Ф. 7. – Оп. 1. – Д. 640. // Сведения о фабриках и заводах за 1892 год.

5.ГАРО. – Ф 7. – Оп. 1. – Д. 769. // Сведения о количестве населения, скота и имеющихся предприятиях по селениям Касимовского уезда за 1892 г.

6.ГАРО. – Ф. 7. – Оп. 1. – Д. 794. // Сведения о фабриках и заводах по Касимовскому уезду за 1893 г.

7.ГАРО. – Ф. 7. – Оп. 1. – Д. 1143. // По собиранию сведений о фабриках и заводах Рязанской губернии вследствие требований Рязанской губернии. Начато 19 июня 1902 г. Окончено 28 июня 1902 г.

8.**Фабрично-заводскія предприятия Российской империи** под наблюдением Редакционного Комитета, состоящего из членов Совета Съездов Представителей Промышленности и Торговли. Составил инженер **Л. К. Езіоранский.** – СПб: Издание Торгового Дома А. Срока и К°, Т-во «Справочник в СПб», отпечатано в типографии Н. П. Зайдмана под фирмою «В. Безобразов и К°», декабрь 1909.

9.**Россия: Полное географическое описание нашего Отечества (настольная и дорожная книга для русских людей). Т. 2. Средне-русская черноземная область.** Под общим рук. П. П. Семенова и В. И Ламанского, под ред. В. П. Семенова. – СПб: Издание А. Ф. Девріена, 1902. – С. 324.

10.**Список фабрик и заводов Российской империи.** Составлен по официальным сведениям Отдела Промышленности Министерства Торговли и Промышленности под редакцией **В. Е. Варзара.** – СПб: Типография В. Ф. Киршбаума (отделение), 1912.

11.ГАРО. – Ф. Р-3140. – Оп. 1. дел постоянного хранения за 1917-1921 гг.

12.ООО «Лашманский литейный завод» (Касимовский район). С. 219-220 // Рязанская энциклопедия. – Т. 4. Из истории трудовых дел Земли рязанской / Гл. ред. В. Н. Федоткин. – Рязань, 2004. – 325 с.

13.Очерки истории Рязанской организации КПСС. – М.: Московский рабочий, 1974. – 543 с. – С.12: Чугунолитейный з-д Черновых в д. Лашма Касим. уезда. Конец XIX века.

14.Крастинг (инж.). О судьбе заводов «Сынтул» и «Лашма» // Наше хозяйство. – 1923. – №8. – С. 18-21.

15.Осипов В.В. Экономическая география Рязанского края (пособие по краеведению для учащих и учащихся). – Рязань, 1925. – (Общество исследователей Рязанского края, вып. 2). – С. 177-179.

УДК 63.3(2)53 +27– 284
ББК 86.372

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

ПАМЯТИ ВЫДАЮЩЕГОСЯ АРХИТЕКТОРА ФЁДОРА ОСИПОВИЧА ШЕХТЕЛЯ (1859–1926) (О Кирицком усадебном комплексе)

Доктор искусствоведения Г. К. Вагнер

Вниманию читателей представляется ранее неопубликованный очерк выдающегося советского учёного-искусствоведа Г. К. Вагнера об одном из первых творений Ф. О. Шехтеля, одного из основателей нового архитектурного стиля – модерна – в России. Рассматривается архитектурный ансамбль в усадьбе С. П. фон Дервиза в с. Кирицы Спасского района Рязанской области.

Ключевые слова
Архитектура, стиль модерн, Шехтель, Рязанская область, Кирицы, архитектурный ансамбль



В нынешнем году исполняется 60 лет со дня смерти выдающегося русского архитектора Фёдора Осиповича Шехтеля. Случилось так, что Ф. О. Шехтель начал свою архитектурную деятельность на Рязанской земле. Одной из ранних его работ является архитектурный ансамбль (дворец и парковые постройки) в усадьбе С. П. фон Дервиза в селе Кирицы Спасского района Рязанской области (1887-1889 гг.).

Ф. О. Шехтель вошёл в историю архитектуры как один из талантливых создателей нового стиля – модерн. Этот стиль, который одно время было принято резко критиковать за его, якобы респектабельность, выдержал испытание временем и создал прочную конструктивную базу для современной архитектуры. Несмотря на некоторые вычурности, идущие навстречу вкусам богатых заказчиков, в стиле модерн на очень высоком уровне стояла материальная и инженерная сторона архитектуры, благодаря чему здания, построенные около 100 лет тому назад, до сих пор великолепно сохраняются и не несут следов разрушения. Достаточно сказать, что почти все иностранные посольства в Москве размещаются в зданиях стиля модерн.

До сих пор остаётся неизвестным, при каких обстоятельствах С. П. фон Дервиз (сын известного строителя Московско-Казанской железной дороги) познакомился с Ф. О. Шехтелем и заказал ему архитектурное проектирование своей усадьбы. Кирицкая усадьба расположена в очень красивой местности, по краю спуска в большой овраг и окружена густым лесопарком. Расположив дворец почти на бровке оврага, устроив красивые лестничные спуски в партер, замыкаемый гротом из дикого камня, Ф. О. Шехтель проложил каштановую аллею через парк, в конце которого устроил декоративные ворота. В парке были устроены «висячий» мост, а также разного рода павильоны. Перед дворцом

Ф. О. Шехтель или приглашённый им скульптор поставил две большие бронзовые статуи кентавров. В овраге была раскинута система прудов, питаемая соседним озером.

Среди старинных усадебных ансамблей Рязанской земли Кирицы фон Дервиза занимают одно из первых мест, уступая, пожалуй, только усадьбе А. П. Ермолова в селе Красном Михайловского района Рязанской области, созданной знаменитым архитектором В. И. Баженовым.

Как это ни странно, но молодой Ф. О. Шехтель начал в Кирицах с того, чем за 100 лет до него увлекался В. И. Баженов – с так называемой «ложной готики».

Во времена В. И. Баженова (конец XVIII – начало XIX в.) в увлечении средневековым готическим стилем проявился своего рода романтизм, влияние которого испытало всё русское искусство и литература. Во времена Ф. О. Шехтеля о готике вспомнили в связи с усилением национальных тенденций в русской культуре.

Романтический образы готической архитектуры – зубчатые башни, островерхие шатровые кровли, стрельчатые окна и т. п. – напоминали древнерусскую архитектуру допетровской и раннепетровской эпохи. Свобода фантазии очень подходила для рождающегося в конце XIX века стиля модерн. Как уже сказано, Ф. О. Шехтель был одним из его создателей на русской почве. Построенные им широко известные московские здания – Ярославский вокзал (1902), Художественный театр (1902), особняки Рябушинского (1900), Морозовой (1873) и др. до сих пор являются украшением Москвы. В архитектуре Кирицкого дворца заложено многое из того, что Ф. О. Шехтель разовьёт в более поздних постройках. Поэтому Кирицкий ансамбль особенно важен для изучения русской архитектуры конца XIX в., а также последующего времени.

В Кирицах уже исчезли скульптуры кентавров. Необходимо усилить охрану этого заповедного архитектурного уголка, своевременно произвести необходимые реставрационные работы, к чему призывает недавнее постановление ЦК и СМ СССР об... [текст не завершён]. 1980 г.

Южный фасад усадьбы Кирицы



Из энциклопедии «Кругосвет»:

ШЕХТЕЛЬ, ФРАНЦ АДОЛЬФ (Федор Осипович; 1859-1926), русский архитектор, представитель русского модерна. Родился в Саратове **26 июля (7 августа) 1859** в семье инженера. В 1875-1877 посещал Московское училище живописи, ваяния и зодчества. В 1880-е годы работал помощником у архитекторов А. С. Каминского и К. В.Терского, испытав большое воздействие их романтического историзма. Занимался книжно-журнальной графикой, дизайном театральных афиш, торжественных адресов и меню, вместе со своим другом Н. П. Чеховым (братом А. П. Чехова) писал иконы и эскизы церковных росписей. До начала 1890-х годов работал и собственно в театре, оформляя спектакли под руководством художника К. Ф. Вальца (Большой театр) и антрепренера М. В. Лентовского (народный театр «Скоморох»). Опыт графика и сценографа помог ему развить идею архитектуры как эксцентрически-живописного зрелища. В 1915 был крещен в православие и принял имя Федора. Жил в Москве.

К концу 19 в. по его проектам было построено уже немало зданий, преимущественно дач и особняков. Лейтмотивом образных концепций Шехтеля было чаще всего средневековое зодчество, романо-готическое либо древнерусское. Западное Средневековье с налетом романтической фантастики доминирует в особняке Морозовой на Спиридоновке (1893), ряд других зданий – таких, как павильоны русского отдела на Международной выставке в Глазго (1901) и композиционно-стилистически варьирующий их - московский Ярославский вокзал (1902), – решены в «неорусском» духе. В любом случае Шехтель весьма свободно трактует старинные прототипы, стилизуя их с учетом современных функций. Зачастую облик здания строится – как в известнейшей его постройке – особняке Рябушинского на Малой Никитской (1900) – на причудливом контрасте геометричной тектоники и беспокойного декора, как бы живущего собственной ирреальной жизнью.

Среди других его значительных работ – собственный особняк в Ермолаевском переулке (1896), особняк Дерожинской в Кропоткинском переулке (1901), дом Московского общества страхования от огня и гостиница «Боярский двор» на Старой площади (1901), перестройка Художественного театра (1902; собственно, именно благодаря Шехтелю он обрел свой «фирменный» дизайн), банк Рябушинских на Биржевой площади (1903-1904), типография «Утро России» в Большом Путинковском переулке (1907), кинотеатр «Художественный» на Арбатской площади (1912). В последних трех случаях артистический изыск уступил место т. н. рациональному модерну – с более скупым декором и строгой пластикой стен. Данью памяти А. П. Чехова стали выстроенные по проекту Шехтеля библиотека и музей писателя в Таганроге (1910).

После Октябрьской революции 1917 зодчий был председателем Архитектурно-технического совета Главного комитета государственных сооружений, членом и председателем целого ряда конкурсных жюри. Продолжал работать и как педагог (с 1896 преподавал в Строгановском художественно-промышленном училище).

Умер Шехтель в Москве **7 июля 1926.**

ЛИТЕРАТУРА

1. Кириченко Е. И. Федор Шехтель. – М., 1973.

2. Ф. О. Шехтель и проблемы истории архитектуры конца 19 – начала 20 веков. – М., 1988.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 94(410)
ББК 63.3(4Вел)61

ВСЕОБЩАЯ ИСТОРИЯ

ВНУТРЕННЯЯ ПОЛИТИКА ПЕРВОГО ЛЕЙБОРИСТСКОГО ПРАВИТЕЛЬСТВА ВЕЛИКОБРИТАНИИ

С. Б. Ценин

В статье анализируется внутренняя политика первого лейбористского правительства 1924 года, рассматриваются основные проблемы, с которыми ему пришлось столкнуться. Показано, как правительство лейбористов решало вопросы массовой безработицы, жилищного строительства, повышения уровня образования, расширения прав женщин. Характеризуются действия правительства во время забастовок рабочих.

Ключевые слова
Первое лейбористское правительство, забастовки рабочих, тред-юнионы, женский вопрос, жилищное строительство, Великобритания

Приоритеты первого лейбористского правительства во внутренней политике обозначил лидер лейбористской партии Великобритании Джеймс Рамсей Макдональд. Он склонял членов будущего правительства к сдержанной программе внутренней политики, включая борьбу с безработицей, улучшение жилого фонда и расширение образовательных возможностей населения.

Лейбористскому правительству, сформированному 23 января 1924 года, пришлось столкнуться с серией забастовок рабочих, которые поставили вопрос о его взаимоотношениях с тред-юнионами, а также о том, на что готово пойти правительство ради защиты государственных интересов в борьбе с бастующими рабочими, которая, по существу, шла между капиталистами и рабочим классом. Находясь в оппозиции, лейбористская партия выступала против действий коалиционного правительства Ллойд Джорджа, опиравшегося на Закон о чрезвычайных полномочиях 1920 года, который предоставлял правительству право вводить чрезвычайное положение и давал полномочия по ограничению свобод и гражданских прав населения, в частности, в случае проведения крупных забастовок и возникновения беспорядков.

Серьезным испытанием для правительства лейбористов стала угроза десятидневной забастовки докеров в феврале 1924 года. Соглашение о повышении зарплаты рабочих на 2 шиллинга в неделю было достигнуто в течение одного дня, но забастовщики отказались принять компромисс, потребовав выполнения своих первоначальных требований о более су-

щественном увеличении заработной платы, а также решении вопроса о социальном обеспечении и гарантированной рабочей неделе. Макдональду ничего не оставалось, как объявить о том, что правительство принимает меры для обеспечения населения продовольствием и имеет для этого соответствующий аппарат. Был мобилизован транспорт для доставки продовольствия в отдаленные районы, привлечены добровольцы для разгрузки иностранной почты, а также полиция и матросы, которые должны были заменить бастующих докеров. В то же время Кабинет стремился избежать столкновений с рабочими. Дело докеров было передано в следственную комиссию, после чего, под давлением лейбористского правительства, работодатели быстро согласились и с требованиями докеров относительно зарплаты, и с совместным контролем над социальным обеспечением и ликвидацией текучести рабочей силы. Таким образом, серьёзного конфликта удалось избежать, хотя на лидеров докеров было оказано такое сильное давление, которое могло сойти с рук лишь лейбористскому правительству[1].

Еще более жестко правительство действовало во время транспортной забастовки рабочих трамвайных и автобусных парков. Этот конфликт был воспринят в стране как угроза всему обществу. Новому лейбористскому правительству досталась в наследство сложная проблема столичного общественного транспорта: трамваев, автобусов и метро под разделённым контролем трёх частных компаний, Советом Лондонского Графства и различных муниципальных органов, с разной системой выплат зарплаты. Когда появилась опасность разрастания забастовки и остановки транспортной системы Лондона, Макдональд и министр внутренних дел А. Хендерсон заявили в парламенте, что правительство оставляет за собой право использовать Закон о чрезвычайных полномочиях для борьбы с забастовщиками. Это решение шокировало многих лидеров тред-юнионов. В результате данный трудовой конфликт был преодолен на основе компромисса, по которому заработная плата различных категорий транспортных рабочих была увеличена на 4-6 шиллингов в неделю.

Внутри страны угроза волнений среди рабочих была не единственной проблемой правительства, исходящей от его же сторонников.

Формирование первого лейбористского правительства сулило новую эру в продвижении женского вопроса в послевоенной Великобритании. В 1918 году избирательные права были предоставлены большинству британских женщин в возрасте от 30 лет, а также всем взрослым мужчинам от 21 года. В начале XX века политическая активность женщин возрастала, поэтому в 20-х годах политические партии, в которых доминировали мужчины, были вынуждены обратить внимание на женщин как на потенциальный электорат. В послевоенные годы лейбористская партия усилила свою привлекательность для них благодаря поддержке различных мероприятий, направленных на предоставление равных избирательных прав. В своём предвыборном манифесте 1923 года лейбористы взяли на себя обязательство предоставить женщинам «равные политические и законные права»[2]. Придя к власти, они одобрили принятие личного билля о равном избирательном праве, однако не смогли уделить для него достаточно парламентского времени, уйдя в отставку в октябре 1924 года[3].

На лейбористское правительство возлагались надежды многих женских движений в вопросе контроля рождаемости. Проблема информирования женщин различных социальных классов по поводу противозачаточных мер стала одной из центральных и противоречивых в отношениях женских движений и лейбористского правительства. Нежелание многих

членов партии, в особенности католиков, рассматривать данный вопрос могло привести к расколу партии, поэтому лейбористское правительство так и не предприняло мер по решению этой проблемы.

В 1924 году новое правительство не смогло предпринять эффективных действий для решения других проблем, поднятых женскими группами, как, например, увольнение женщин из госучреждений для обеспечения трудоустройства бывшим военнослужащим. В вопросах женской безработицы государство полностью полагалось на добровольные организации по «заполнению пробелов» в социальном обеспечении[4]. Им выделялись средства на программы обучения женщин домоводству. Однако работа прислуги, малооплачиваемая и низкостатусная, была крайне непопулярна среди многих женщин, даже тех, кто прошёл соответствующее обучение.

Несмотря на недостаток действий правительства в отношении женщин, лейбористская партия по-прежнему активно апеллировала к ним на протяжении всего периода нахождения у власти[5]. При этом, одно достижение в плане усиления роли женщин в местных органах власти вполне можно записать на счёт первого лейбористского правительства. В соответствии с «Законом о лишении право- и дееспособности по признаку половой принадлежности» (1919) женщинам больше не запрещалось становиться судьями. В 1924 в систему консультативных комитетов, ответственных за выдвижение мировых судей в Англии и Уэльсе были внесены изменения, благодаря которым увеличилось количество женщин, занимавших эту должность. Несмотря на то, что все эти изменения выглядели незначительными по сравнению с более важными проблемами борьбы с безработицей и жилищного строительства, они явились показателем особенности внутренней политики по отношению к электорату рабочего класса, на который опиралось лейбористское правительство в борьбе за власть.

Наряду ожиданиями и с надеждами рабочего движения на то, что социалистическое правительство внесёт положительные изменения в жизнь простого народа, безработица была главным вызовом лейбористскому правительству. Большая часть лейбористов придерживалась мнения, что она являлась неизбежным явлением в условиях капитализма, и что только социализм может решить эту проблему[6].

Канцлер казначейства в составе обоих лейбористских правительств в межвоенные годы, Филипп Сноуден, совместно с казначейством определил финансовую политику, основанную на введении принципов свободной торговли и необходимости возвращения золотого стандарта, в результате чего лейбористское правительство должно было придерживаться дефляционной экономической политики. По мнению Сноудена, государственные расходы на проведение социалистической политики должны были финансироваться исключительно из профицита бюджета. В результате, негибкий план лейбористского канцлера значительно сократил объём правительственных программ во внутренней политике, особенно, в отношении борьбы с массовой безработицей.

29 апреля 1924 года Сноуден вынес на рассмотрение Палаты Общин первый из когда-либо представленных британским лейбористским правительством бюджетов. В нем отдавалось предпочтение снижению косвенного налога на продовольствие, кроме того, немного уменьшалась стоимость телефонной связи и изменилась пошлина на зрелища, благодаря чему подешевели билеты. Был отменен налог на корпоративную прибыль, являвшийся помехой для торговли. Следующим шагом лейбористского канцлера была отмена пошлин Маккенны военного времени, введённых в 1915 году для ограничения приобретения иностранных автомобилей, мотоциклов, музыкальных инструментов, часов и кинолент, что было

воспринято нижней палатой парламента как «угроза автомобильной промышленности Великобритании». Но все же по основным пунктам бюджет Сноудена вызвал всеобщее одобрение со стороны либералов и консерваторов.

Одним из первых решений лейбористского Кабинета было учреждение подкомитета по жилищному строительству и безработице, который позже был разделён на 2 подкомитета – по жилищному строительству и по безработице. Однако последний не оправдал себя из-за того, что в действиях местных властей преобладали планы общественных работ, а сам подкомитет полагался на восстановление мировой торговли, основанной на свободной торговле и возвращении золотого стандарта.

На всем протяжении работы правительства было принято много проектов, том числе и связанных с электрификацией и дорожным строительством. Многие из заявленных проектов были обречены на провал в связи с вынужденными государственными расходами в перспективе. Хотя план общегосударственной электроэнергетической системы был реализован, большинство остальных проектов оказались свернутыми с падением правительства.

Несмотря на неудачи, связанные с реализацией новых проектов, лейбористы добились некоторых успехов в оказании помощи безработным. Для них были расширены льготы, а также увеличены пособия. Таким образом, безработица в годы лейбористского правительства медленно сокращалась.

Во внутренней политике первое лейбористское правительство столкнулось с проблемой иммиграции. К началу XX века данный процесс находился под усиленным правительственным контролем, и право на въезд в Великобританию было ограничено. Закон об иностранцах 1905 года, и последующие законы 1914 и 1919 годов, послужили началом закрытия открытых доселе дверей Великобритании для иностранцев. Закон об ограничениях для иностранцев 1919 года расширил полномочия министра внутренних дел, позволяя ему вносить изменения в существующий порядок иммиграционного контроля, если в таких изменениях возникнет необходимость. В 1920 году для получения разрешения на временное проживание в Великобритании всех потенциальных иммигрантов обязали либо получить разрешение на работу, либо продемонстрировать свою финансовую независимость, а компаниям, желавшим принять на работу иностранца, необходимо было обратиться в министерство труда, которое должно было выдать разрешение на временное проживание. По приезду в Великобританию эти рабочие должны были зарегистрироваться в полиции, не имели права менять место работы без специального разрешения и были обязаны соблюдать местные законы[7]. Отчасти общее беспокойство по поводу разрешения неограниченного въезда в Великобританию было обусловлено опасениями, что иностранные рабочие снизят уровень зарплаты британских рабочих, увеличив тем самым безработицу. После длительного рассмотрения иммиграционного вопроса, лейбористское правительство так и не смогло внести никаких изменений.

По сравнению с безработицей, которая оказалась для британских правительств межвоенного периода неразрешимой проблемой, в сфере жилищного строительства в 20х годах был достигнут значительный успех, немалую роль в котором сыграло правительство 1924 года. Министр здравоохранения Джон Уитли, в сферу компетенции которого входило также жилищное строительство, разработал программу предоставления местным органам власти субсидий на жилищное строительство для рабочего класса[8]. Для оживления строительной отрасли Великобритании и восполнения нехватки квалифицированных рабочих

Уитли организовал взаимодействие обеих сторон индустрии жилищного строительства – предпринимателей и тред-юнионов, а также способствовал улучшению отношений между местными властями и частными строительными компаниями. В результате их совместной работы была предложена долгосрочная правительственная программа на 15 лет для строительства 2,5 млн. домов, со стартовым планом 50 000 домов в год и последующим достижением показателя 225 000 домов в год. Среди прочих предложений для решения проблемы острой нехватки каменщиков, облицовщиков, кровельщиков и других квалифицированных рабочих, были предложения по внесению изменений в систему ремесленного ученичества, включая увеличение максимального возрастного ценза с 16 до 20 лет и уменьшения срока обучения на 1 год[9].

Уитли инициировал принятие самого успешного из законов о жилищном строительстве межвоенного периода, благодаря которому к 1934-35 годам было построено 520 298 домов. Подавляющее большинство этих домов были построены под аренду на средства местных властей, и некоторые из них получали субсидии до 1974 года. Несмотря на то, что в течение первого года действия закона, в 1924-25, было построено лишь 2486 домов[10], в последующие годы количество домов, субсидированных согласно закону Уитли, значительно возросло, однако изначально намеченного значения в 225 000 домов в год на протяжении 10 лет этот показатель не достиг.

В области образования первому лейбористскому правительству пришлось решать проблему расширения среднего образования и повышения возраста его выпускников, чему не способствовали сокращающиеся в данной сфере финансовые ресурсы. С приходом к власти лейбористы приступили к осуществлению нескольких ограниченных административных преобразований: уменьшение размеров класса в начальных школах, уменьшение числа неквалифицированных учителей, ремонт обветшалых зданий школ, увеличение количества бесплатных мест в средних школах с 25% до 40%. Однако, приоритетная цель правительства 1924 года - увеличение минимального возраста выпускника школы до 15 – была достигнута лишь в 1947 году при послевоенном правительстве Эттли.

Для оценки результатов внутренней политики первого лейбористского правительства Великобритании, следует помнить, что оно находилось у власти всего 9 с половиной месяцев, и что за столь короткий срок оно едва могло разработать свою политику, а уже тем более привести ее в действие. В течение этого периода правительству принадлежало меньшинство в парламенте, что вынуждало его считаться с мнением оппозиции и придерживаться сдержанного политического курса. Самым значимым достижениям правительства стал Закон Уитли, благодаря которому была запущена десятилетняя программа строительства муниципального жилья под аренду, также были совершены некоторые действия для осуществления планов по электрификации страны. Некоторых успехов удалось достичь в системе образования, здравоохранения и других областях социальной политики, однако меры, с помощью которых первое лейбористское правительство пыталось справиться с проблемой производственных отношений и решить женский вопрос, вызвали крайнее разочарование в рядах лейбористской партии. Финансовая скованность экономической политики Сноудена сделала осуществление дорогостоящих программ по борьбе с безработицей практически невыполнимым. Таким образом, лейбористское правительство 1924 года не смогло добиться значительного успеха в борьбе с безработицей и существенно изменить жизнь населения страны, однако его политика указала направление для будущих изменений и улучшений.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Bullock A. The Life and Times of Ernest Bevin. Vol. 2. Heinemann: London. 1967. P. 237.

[2] «Labour stands for equality between men and women: equal political and legal rights…». Labour Party General Election Manifestos, 1900-1997/ Editor: Dale I. London. 2000. P. 26.

[3] Smith H. The British Women's Suffrage Campaign, 1886-1928. Longman: London. 1998. P. 70.

[4] Laybourn K. Unemployment and Employment with Particular Reference to Women in Britain, c.1900-1951. Edwin Mellen: Lampeter. 2002; Laybourn K. «Waking up to the Fact that there are any Unemployed»: Women, Unemployment and the Domestic Solution in Britain, 1918-1939». History, 88: 4, 2003. P. 68.

[5] Zweiniger-Bargielowska I. Women in Twentieth Century Britain: Economic, Social and Cultural Change. Longman/Pearson Education: London, 2001. P. 24.

[6] Booth A. and Pack M. Employment, Capital and Economic Policy. Basil Blackwell: Oxford. 1985. P. 136.

[7] Cesarini D. «An Alien Concept? The Continuity of Anti-Alienism in British Society before 1940». Immigrants and Minorities, II: 3 (November 1992). P. 39.

[8] Howell D. A Lost Left: Three Studies in Socialism and Nationalism. Manchester University Press: Manchester, 1986. P. 137.

[9] Lyman R. The First Labour Government. ch. VIII. Chapman & Hall: London, 1957. P. 131.

[10] Gilbert B. British Social Policy, 1914-1939. Batsford: London. 1973. P. 197.

ЧЕРЕПОВЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ГУМАНИТАРНЫЙ ИНСТИТУТ



УДК 94 (47).084.8
ББК 63.3(2)622

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ АРХАНГЕЛЬСКИХ И ВОЛОГОДСКИХ ПАРТИЗАНСКИХ ОТРЯДОВ В КАРЕЛИИ С 1942 ПО 1944 ГГ.

А. Н. Подосёнов

В статье рассказывается о партизанском движении в Карелии в годы Великой Отечественной войны, на примере деятельности партизанских отрядов сформированных в Архангельской и Вологодской областях. В начале 1942 г. партийные комитеты и военные органы двух областей провели большую работу по отбору лучших кандидатов для зачисления в отряды. Партизаны, в труднейших условиях уничтожавшие врага на временно оккупированной территории, оказали огромную помощь Красной Армии в борьбе с немецко-фашистскими захватчиками.

Ключевые слова
Партизанское движение, оккупация, отряд, борьба, область, Великая Отечественная война, Карелия

Всенародное партизанское движение в тылу врага явилось неразрывной составной частью Великой Отечественной войны. С самого начала войны оно стало важным стратегическим фактором нашей победы. На оккупированной территории СССР остались десятки миллионов людей. Они не склонились под гнетом кровавого фашистского оккупационного режима, а по призыву партии и правительства поднялись на партизанскую борьбу против захватчиков. Сотни архангелогородцев и вологжан воевали в партизанских отрядах, действовавших на всей временно оккупированной территории СССР. В нашем исследовании хотелось бы остановиться на тех партизанских формированиях, которые были специально созданы партийными органами двух областей, для отправки в тыл немецко-финских войск, оккупировавших территорию Карело-Финской ССР и север Мурманской области. Подавляющее большинство бойцов в этих отрядах, были коммунистами и комсомольцами, направлявшимися в партизанские соединения по специальным мобилизациям.

Данная статья является составной частью диссертационного исследования посвященного военно-организаторской деятельности государственных и политических структур Архангельской и Вологодской областей в годы Великой Отечественной войны. Поэтому, автор сузил рамки в изложения материала, остановившись только на характеристике парти-

занского движения в Карелии с 1942 по 1944 г. и участия в нем архангельских и вологодских партизанских отрядов. На основе широкого круга источников, в том числе впервые опубликованных, был проведен анализ боевой работы четырех отрядов. Обо всех основных операциях проводимых партизанами мы знаем из докладных записок, отправленных штабом партизанского движения Карельского фронта, на имя первых секретарей обкомов ВКП(б) Архангельской и Вологодской областей.[1]

Переходя к освящению сюжетов партизанской войны в Карелии, необходимо остановиться на вопросах организационных мероприятий проводимых руководством страны в деле организации борьбы в тылу противника.

С целью расширения этой борьбы, повышения ее эффективности с первых дней войны был принят ряд важнейших партийных и правительственных постановлений.

Важной директивой партии явилось постановление ЦК ВКП(б) от 18 июля 1941 г. «Об организации борьбы в тылу германских войск». В нем были обозначены роль и место партизанского движения в Великой Отечественной войне.

Следующим документом, определившим действия партизан, стал приказ Народного Комиссара Обороны И. В. Сталина от 5 сентября 1942 г. «О задачах партизанского движения».[2] В приказе были подведены итоги деятельности партизан за первый год войны, определены их задачи и цели в новых условиях. В нем говорилось о необходимости коренным образом улучшить взаимодействие партизан и частей Красной Армии, шире развернуть наступательные операции. Крупным партизанским соединениям рекомендовалось провести глубокие рейды в тыл противника.

Ситуация сложившаяся в 1942 г. коренным образом отличалась от положения лета, осени 1941 г., к весне 1942 г. борьба в тылу врага приобрела широкий размах. Назрел вопрос о необходимости руководить партизанским движением из единого центра. Для усиления руководства боевой деятельностью партизан решением Государственного Комитета Обороны от 30 мая 1942 г. при ставке Верховного Главнокомандования был создан Центральный штаб партизанского движения (ЦШПД).[3] Этим же постановлением были созданы и фронтовые партизанские штабы. Штаб партизанского движения при Военном совете Карельского фронта возглавил член Военного совета генерал-майор С. Я. Вершинин. Штаб осуществлял руководство партизанской борьбой в Карелии и Заполярье, т. е. во всей полосе Карельского фронта, в необходимых случаях согласовывая свои действия с ЦШПД. Действия партизан стали заранее планироваться с учетом решаемых фронтом задач.

Партизанская война в Карелии и Мурманской области развивалась в своеобразных и трудных условиях, отличных от условий партизанской борьбы на Украине, в Белоруссии, западных регионах РСФСР. Данные особенности обусловили как размах партизанского движения, так и формы, методы и тактику партизанской борьбы. На занятой противником территории осталось немногим более 50 тыс. человек населения – в основном женщины, старики и дети. При этом большинство из них захватчики заключили в концентрационные лагеря. В этих условиях практически невозможно было рассчитывать на пополнение партизанских отрядов людьми и снабжение продовольствием за счет местного населения.[4] Серьезные трудности создавали и суровые климатические и природные условия севера: продолжительная зима с сильными морозами и полярной ночью, лето с частыми дождями и белыми ночами; бездорожье, скалы, топкие болота, многочисленные озера и реки.

В силу этих причин партизанские отряды вынуждены были базироваться на не оккупированной территории республики, вблизи от линии фронта, а осуществлять свои задачи путем диверсионных рейдов в тыл противника с последующим возвращением на свои базы. Чтобы выполнить ту или иную операцию во вражеском тылу, партизанам приходилось дважды пересекать линию фронта, преодолевать расстояние от 300 до 500 километров по лесистой, сильно пересеченной озерами, реками и болотами местности. Каждый партизан должен был нести на себе оружие, боеприпасы и продовольствие на весь период похода (часто на 30-40 дней) и другой груз весом до 35 – 40 килограммов.[5] Сложную проблему представляла транспортировка раненых и больных из вражеского тыла. В течение трех лет войны партизаны Карельского фронта наносили врагу ощутимые удары. Они уничтожали вражеских солдат и офицеров, громили штабы противника, взрывали мосты, портили линии связи, доставляли командованию советских войск ценные разведывательные данные.[6]

Своеобразие условий борьбы на Европейском Севере СССР сказалось и на формах организации партизанских сил. Как правило, в тылу врага действовали партизанские отряды, каждый из которых насчитывал до 100 бойцов.[7]

В Карелии военные действия начались 30 июня 1941 г. Оккупации подверглось более половины территории республики. В середине декабря 1941 г. войска Карельского фронта окончательно остановили продвижение вражеских армий на всех направлениях. Линия фронта стабилизировалась на рубеже: южный участок Беломорско-Балтийского канала – станция Масельгская – Ругозеро – Ухта – Кесеньга – Алакуртти.[8]

Хотя немецким и финским войскам удалось захватить значительную территорию, однако ни одна из стратегических задач фашистами, действовавшими на Севере СССР, не была решена. Советские войска отстояли жизненно важный для нашей страны незамерзающий Мурманский порт, Кировскую железную дорогу. Потерпел провал соединения немецкой и финской армий на Свири и создания вокруг героического Ленинграда второго кольца блокады.

Установившаяся в декабре 1941 г. стабильность линии Карельского фронта позволила финскому командованию снимать из резервов часть свих сил для борьбы против партизан. На путях возможного прохода партизан через линию фронта были сооружены многочисленные опорные пункты с пулеметами и артиллерией, минные поля, завалы и заграждения, светоракетная сигнализация. В небе постоянно патрулировали самолеты. Вдоль основных коммуникаций располагались сильные гарнизоны, в полосе до 200 метров вырубались леса.[9]

Для контрпартизанской борьбы, финское командование поставило на охрану флангов оперативных направлений карательные и пограничные батальоны, состоящие в основном из кадровых, физически крепких и хорошо обученных солдат. Для борьбы с партизанами также были созданы специальные части: партизанские роты и батальоны. [10]

В начале 1942 г. партийные комитеты и военные органы Архангельской и Вологодской областей провели большую работу по отбору лучших работников, организаторов из числа коммунистов, комсомольцев, советского и хозяйственного актива для формирования партизанских отрядов. Для работы по отбору кандидатов в партизанские отряды создавались специальные комиссии в составе – секретарь райкома, начальник РО НКВД и райвоенком. Партийным руководством областей комиссиям было предложено, в первую очередь отбирать лиц владеющих финским и карельским языками, а также знающих условия Карело-Финской ССР. [11]

20 августа 1941 г. бюро Архангельского обкома партии издает постановление, в котором на горкомы и райкомы ВКП(б), возлагалась обязанность в срок до 25 августа 1941 г., отобрать и направить в г. Архангельск для комплектования партизанского отряда 100 человек.[12]

Горкомы и райкомы ВКП(б) должны были обеспечить партийно-комсомольскую прослойку к числу отобранных не менее 50 %. Обмундирование будущие бойцы партизанских соединений должны были предоставить свое. Отобранным кандидатам было разъяснено, что они должны иметь крепкую обувь, одежду (сапоги, фуфайки, брюки, нательное белье), вещевой мешок, предметы первой необходимости (кружку, ложку, котелок и т. д.).[13]

19 февраля 1942 г. на территории Карело-Финской ССР начал действовать первый партизанский отряд «Полярники» (затем переименованный в «Полярник»), целиком сформированный из жителей Архангельской области. Первоначально в него входило 100 человек. Командиром соединения был утвержден Д. А. Подоплекин, комиссарами были – Р. П. Карелин, Д. Г. Майзер (с июня 1942 г.), А. Я. Уланов (с июня 1944 г.). [14]

Спустя шесть месяцев, 21 августа того же года, были сформированы еще два партизанских отряда – «Большевик» и «Сталинец». В каждом из них было по 70 бойцов. Командиром отряда «Большевик» был назначен Е. М. Кокора, затем с 27 октября 1943 г. Г. А. Калашников, комиссарами отряда в разное время были: И. А. Ипатков, с декабря 1943 г. И. Н. Карюпаев, бывший секретарь Котласского РК ВКП(б), а затем инструктор Архангельского обкома партии С. Е. Щукин. Отрядом «Сталинец» в разное время командовали: А. Г. Цветков, В. Т. Сысуев и В. А. Гонтаренко, обязанности комиссара в течение всего периода исполнял бывший секретарь Няндомского РК ВКП(б) А. А. Афанасов. [15]

Условия, в которых приходилось воевать этим трем отрядам, были еще более тяжелыми, чем у партизан Карелии. Формированиям из Архангельской области в походах приходилось преодолевать огромные расстояния по скалам и нехоженой тундре, вести боевые действия за Полярным кругом.

Вологодский обком сформировал партизанский отряд в августе 1942 г. Отряду было присвоено название – «За Родину».[16] В городах и районах области был проведен тщательный отбор добровольцев. Желающих вступить в отряд было много. «Прошу направить меня в партизанский отряд, – писал кандидат в члены ВКП(б) П. П. Порозов из Харовского района, – в такой момент хочу выполнять почетную задачу».[17] Однако стоит отметить, что в райкомах, во время работы по отбору коммунистов и комсомольцев, некоторые граждане, отказывались от направления их в партизанские отряды, как это случалось и в ходе партийных мобилизаций в Красную Армию. Например, Мяксинским райкомом ВКП(б) были направлены в партизанский отряд, член партии Удалов и член ВЛКСМ Сергеев, которые пойти в отряд категорически отказались. Удалов на комиссии заявил, что: «он боится, все равно подведет товарищей, струсит». Сергеев ссылался на то, что он болен и не сможет воевать в отряде. Медицинская комиссия признала его вполне здоровым и годным к строевой службе в РККА.[18]

Всего комиссией при обкоме ВКП(б) было отобрано и зачислено в отряд 100 человек, в том числе мужчин 92 и 8 женщин. Это были люди разного возраста, в основном молодые – от 17 до 35 лет, – разных профессий.

Отрядом «За Родину» в разное время командовали: И. Г. Залецкий, с сентября 1942 г. С. М. Шабалин, с октября 1943 г. И. Я. Чертков, должность комиссара в разное время занимали: В. Ф. Ругачев, с марта по август 1942 г. С. Н. Плеве, далее до августа 1944 г. Л. В. Борисов, бывший

заведующий военным отделом Грязовецкого РК ВКП(б), с августа 1944 г. и до расформирования отряда комиссаром был бывший прокурор Вашкинского района А. А. Ферапонтов.[19]

Как говорилось выше, большинство партизан были членами ВКП(б) и ВЛКСМ. В отрядах сформированных Архангельским обкомом партии, на 25 октября 1942 г. – 64 % партизан были коммунистами и комсомольцами[20], в составе вологодского отряда «За Родину» – 84 %[21]. На момент расформирования отрядов – 15 октября 1944 г., партийно-комсомольский состав: в архангельских отрядах – 57 %[22], в вологодском – 96 %.[23]

Данные партизанские отряды были интернациональны по своему составу, в рядах партизан за освобождение Карелии и Мурманской области, сражались: русские, карелы, финны, коми, украинцы, белорусы, татары, башкиры, евреи, грузины.[24]

В ходе боевых действий отряды пополнялись мобилизованными, направлявшимися на Карельский фронт Архангельским и Вологодским обкомами ВКП(б), а также штабом партизанского движения.

Более двух лет продолжалась эпопея партизанской борьбы в лесах Карелии. Вот несколько эпизодов его боевой деятельности: отряд «Полярник» в июле – сентябре месяцах 1942 г. совершил два похода в глубокий тыл противника и действуя в районе железной дороги Алакурти-Куолоярви провел несколько успешных операций:

«Группа партизан численностью 18 человек под командованием комиссара отряда тов. Майзер 22 июля 1942 г. выступила с задачей уничтожить гарнизон противника на 11 разъезде и сжечь станцию. Не доходя 3 км до станции партизан обнаружили финские охотники. Финны, ошеломленные внезапным нападением партизан, начали в панике в одном белье разбегаться по лесу, многие были без оружия. Часть разбегающихся солдат партизаны истребили.

В итоге дерзкого, внезапного налета и бесстрашных действий партизан, гарнизон финнов был разгромлен, при этом уничтожено: солдат и офицеров – 40, сожжено складов с боеприпасами – 2, казарм – 2, вагонов – 27, взорвано железнодорожных стрелок – 4». [25]

Партизанские отряды, сформированные в Архангельской области, имели опыт и совместных операций.

30 декабря 1943 г. отряды «Полярник», «Большевик» и «Сталинец» общей численностью 189 человек под командованием Д. А. Подоплекина выступили в тыл противника, имея задачей разгромить гарнизон противника Наруска-йоки.

Пройдя на лыжах по сильно пересеченной местности более 200 км, соединение вышло в район действий. 14 января 1944 г. партизаны расположились на отдых, примерно в 2 км от гарнизона противника.

Командир отряда разработал план немедленных действий, который заключался в том; чтобы обойти гарнизон противника с тыла и внезапно атаковать его с разных направлений. В 16.10 все отряды выступили на сближение с гарнизоном.

Когда отряды заняли исходное положение, командир соединения подал установленный сигнал атаки. Бой в гарнизоне противника и его траншеях длился 1 час 30 минут и окончился победой партизан. Партизаны уничтожили: солдат и офицеров – 69, раций – 1, телефонных аппаратов – 1, телеграфно-телефонной связи – 110 м. лыж – 29 пар, дзотов – 3, землянок – 2.

Потери отрядов: убитыми 16, пропавшими без вести 2, ранеными 27. В этом бою погиб командир отряда «Сталинец» В. Т. Сысуев. [26]

За время своего существования партизаны Архангельской области истребили 3304 вражеских офицеров и солдат, полностью разгромили 6 гарнизонов. Бойцами отрядов было совершено 17 крушений поездов, при этом разбито 300 вагонов,

платформ, цистерн, 17 паровозов, взорвано 232 железнодорожных и шоссейных моста, уничтожена 31 автомашина.[27]

За отвагу и героизм 237 партизан из трех отрядов были награждены орденами и медалями Советского Союза.[28]

Вологодский партизанский отряд «За Родину», так же активно и самоотверженно сражался против немецко-финских оккупантов на земле Карелии. 31 августа 1942 г. отряд выбыл к месту назначения. В целом контингент отряда был подготовлен в военном отношении, но в нем находилось немало и таких, которые не только не служили в армии, не только не представляли себе практики партизанской борьбы, но совершенно не имели навыков владения оружием. Поэтому, прежде всего отряд прошел в поселке Сегежа специальную подготовку в школе штаба партизанского движения Карельского фронта.

В начале декабря 1942 г. отряд прибыл на постоянное место дислокации и расположился в деревне Марнаволок, на небольшом мысу восточного побережья Онежского озера, в 20-25 км от противника, занимавшего западный берег озера. Районом операций отряда «За Родину» в зиму 1942-1943 гг. было западное побережье Онежского озера, от острова Большого Клименецкого до Крестовой губы (Заонежский район Карело-Финской ССР). Боевое крещение партизаны получили в ночь на 17 января 1943 г. Четырем отрядам – «За Родину», имени Тойво Антикайнена, имени Чапаева и «Боевые друзья» – было приказано разгромить крупный гарнизон противника в деревне Линдома и прикрывающие его гарнизоны в деревнях Крестовая губа и Тимбицкий маяк. Совместными усилиями этих партизанских отрядов было уничтожено три гарнизона противника.[29]

В течение января-апреля 1943 г. партизанский отряд «За Родину» осуществил нападения на вражеские гарнизоны, расположенные в деревнях Задняя, Типиницы, Бережная и Высокая нива. Всего за это период отряд выходил на боевые операции в тыл противника 14 раз.[30]

Наиболее крупной и успешной операцией вологодского отряда в зимний период 1944 г. был разгром вражеского гарнизона в деревне Конда, расположенной на западном берегу Онежского озера. В ходе боевых действий было сожжено три склада с артиллерийским имуществом и горючим, разрушена линия связи, захвачены документы и оружие.[31]

В весенний период 1944 г. партизанский отряд «За Родину» совместно с другими отрядами, неоднократно выходил в тыл противника, нанося удары по гарнизонам и отдельным группам войск.

Летом 1944 г. началась наступательная операция Ленинградского и Карельского фронтов по разгрому финской армии и освобождению Карельского перешейка и Южной Карелии. В этой связи партизанское движение вступило в новый период – период нанесения ударов по тылам отступающей финской армии. Перед отрядами была поставлена задача, организовать удары по коммуникациям противника, дезорганизовать работу транспорта, не допустить подвоза подкреплений терпящим поражение оккупантам.

После освобождения Карелии и капитуляции Финляндии партизанский отряд «За Родину», как и другие партизанские отряды Карельского фронта, выполнил свою задачу. 15 октября 1944 г. они были расформированы.[32]

При расформировании отряда Почетными грамотами Президиума Верховного Совета Карело-Финской ССР было награждено 78 человек и представлены к награждению орденами и медалями СССР 35 партизан отряда «За Родину».[33]

Партизаны Севера, в труднейших условиях уничтожавшие врага на временно оккупированной территории, оказали огромную помощь Красной армии в борьбе с немецко-финскими захватчиками. В этой борьбе многие из них, как и военнослужащие регулярных частей, отдали жизни за свою страну.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Государственный архив Архангельской области. Отдел документов социально-политической истории (далее ГААО. Отдел ДСПИ). Ф. 296. Оп. 1. Д. 1897. Л. 17-28; Вологодский областной архив новейшей политической истории (далее ВОАНПИ). Ф.2522. Оп. 6. Д. 281. Л. 39-48.

[2] По тылам противника: из истории боевого пути партизанского отряда «За Родину», 1942-1944 гг.: Сборник документов и воспоминаний / [авт. предисл. и сост. С. Н. Цветков; редколл.: О. А. Наумова (ред.) и др.]. – Вологда: Русь, 2005. С. 6.

[3] История второй мировой войны 1939-1945: В 12 тт. – Т. 5. – М.: Воениздат, 1975. С. 284.

[4] ГААО. Отдел ДСПИ. Ф. 296. Оп. 1. Д. 1897. Л. 18.

[5] Там же.

[6] Там же. Л. 21.

[7] Там же. Л. 19.

[8] По тылам противника: из истории боевого пути партизанского отряда «За Родину», 1942-1944 гг.: Сборник документов и воспоминаний/[авт. предисл. и сост. С. Н. Цветков; редколл.: О. А. Наумова (ред.) и др.]. – Вологда: Русь, 2005. С. 7.

[9] ГААО. Отдел ДСПИ. Ф. 296. Оп. 1. Д. 1897. Л. 18.

[10] Там же.

[11] ГААО. Отдел ДСПИ. Ф. 296. Оп. 1. Д. 1172. Л. 93.

[12] Там же.

[13] Там же.

[14] Во имя Победы: ратные и трудовые подвиги жителей Архангельской области в годы Великой Отечественной войны /Редкол. Я.В. Попаренко и др. – Архангельск: Б. и., 2005. С. 11.

[15] ГААО. Отдел ДСПИ. Ф. 296. Оп. 1. Д. 1897. Л. 19.

[16] ВОАНПИ. Ф.2522. Оп. 6. Д. 281. Л. 41.

[17] Тропами борьбы: [Сборник документов и воспоминаний о деятельности вологодского партизанского отряда «За Родину»]. – Вологда: Вологодское обл. кн. изд-во, 1961. С. 7.

[18] ВОАНПИ. Ф.2522. Оп. 3. Д. 484. Л. 226.

[19] Карелия в годы Великой Отечественной войны: 1941-1945: Документы. Материалы/ [Ред. К. А. Морозов (отв. ред.), Д. С. Александров]. – Петрозаводск: Карелия, 1975. С. 258-259.

[20] ГААО. Отдел ДСПИ. Ф. 296. Оп. 1. Д. 1897. Л. 19.

[21] ВОАНПИ. Ф.2522. Оп. 6. Д. 281. Л.41.

[22] ГААО. Отдел ДСПИ. Ф. 296. Оп. 1. Д. 1897. Л. 20.

[23] ВОАНПИ. Ф.2522. Оп. 6. Д. 281. Л.43.

[24] ГААО. Отдел ДСПИ. Ф. 296. Оп. 1. Д. 1897. Л. 20.

[25] Там же. Л. 22.

[26] Там же. Л. 24-25.

[27] Там же. Л. 21.

[28] Там же. Л. 28.

[29] ВОАНПИ. Ф.2522. Оп. 6. Д. 281. Л. 45-47.

[30] Там же.

[31] По тылам противника: из истории боевого пути партизанского отряда «За Родину», 1942-1944 гг.: Сборник документов и воспоминаний/[авт. предисл. и сост. С. Н. Цветков; редколл.: О. А. Наумова (ред.) и др.]. – Вологда: Русь, 2005. С. 13.

[32] ГААО. Отдел ДСПИ. Ф. 296. Оп. 1. Д. 1897. Л. 20.

[33] ВОАНПИ. Ф.2522. Оп. 6. Д. 281. Л. 48.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С.А. ЕСЕНИНА



УДК 94(470)+94(5)
ББК 63.3(55)
Всеобщая история

ПРЕМЬЕР- МИНИСТР МАЛАЙЗИИ МОХАММЕД МАХАТХИР

Кандидат исторических наук Б. В. Сафронов

Статья посвящена одному из самых известных политиков в АТР. Он долгое время стоял у руля власти и привел страну к процветанию. Он также стоял у истоков организации Азиатско-Тихоокеанского экономического сотрудничества (АТЭС) и много сделал для того, чтобы она заняла то место в экономическом сообществе мира, которое сейчас занимает.

Ключевые слова
Ислам, новая экономическая политика, бедность, процветание, расовая принадлежность, культура, образование, единство

Среди лидеров азиатских стран есть немало выдающихся личностей, но даже в этом ряду выделяется фигура лидера Малайзии Мохаммеда Махатхира.

Вот какую оценку ему дает президент Республики Корея Ли Мён Бак:

«Я с уверенностью говорю, что он – образец политика будущего. Сильная личность, с глубоким чувством долга, крепкой верой в свою страну, острым проницательным умом, умеющий добиваться своего, несмотря ни на какие преграды и запреты.»[1]

Как современного мусульманского политика М. Махатхира отличают следующие черты:

- интегральный комплексный подход к проблемам, стоящим перед ним;

- четкость и определенность во внешней политике;

- недопущение идеологических компромиссов.

Он стоял у истоков создания особой экономической организации азиатских стран - Азиатско – Тихоокеанского экономического сотрудничества (АТЭС). Правда, его предложение о создании чисто экономической организации, куда вошли бы только азиатские страны не получило поддержки. И он будучи прагматиком смирился с этим признавая необходимость участия в этой организации и других стран . но всегда имел своё особое мнение по этому поводу, которое не стеснялся доводить до всех участников сообщества.

Мухаммед Махатхир родился 20 декабря 1925 года в Алор-Сетар, штат Кедах, в семье школьного учителя и домохозяйки.

Махатхир закончил медицинский кол-

ледж имени Эдуарда VII (сейчас это Национальный университет), в Сингапуре.

В 1946 году он вступил в Объединенную Малайскую национальную организацию (ОМНО) идеологией которого была сочетание принципов умеренного малайского национализма и умеренного ислама, где начал свою политическую карьеру, активно сотрудничая в журналах издаваемых партией.

После окончания в 1953 году университета Махатхир вступил на малайскую государственную службу в качестве врача.

После получения независимости 31 августа 1957 года на территории Малайзии была создана Малайская Федерация. Исторически сложилось так, что коренные малайцы занимались в основном сельскохозяйственным трудом (60%) и жили гораздо беднее, чем пришедшие сюда китайцы (28%) и индийцы (8%) которые занимали ключевые посты в экономике страны. Это вызывало недовольство коренного населения.

В сентябре 1963 года Малайская Федерация превратилась в Малайзию, ког да к ней были присоединены территории на востоке страны. Мохаммед Махатхир прославился своей бескопромиссной борьбой в защиту коренных малайцев.

На третьих всеобщих выборах 1964, Махатхир был избран членом парламента. Он потерял это место на следующих всеобщих выборах в 1969 году.

На будущее Махатхира как политика большое влияние оказали события, произошедшие в Малайзии 13 мая 1969 года, когда начались межэтнические столкновения. Малайцы претендовали на собственность, китайцы на более широкое участие во власти. Возникли диспропорции в экономической и политической жизни страны, что привело к столкновениям.

После событий мая 1969 года в стране задумались о решении межэтнических проблем. В результате принятых решений, установившиеся равновесие получило название: «малазийский социальный контракт», который предусматривал:

- участие этнических политэлит во власти при признании ведущей роли малайских политиков;

- курс на улучшение социально-экономического положения малайского населения.

В 1969 году он был исключен из рядов партии за свое открытое письмо, направленное тогдашнему премьер-министру страны Тунку Абдул Рахману с обвинениями в недостаточном внимании к нуждам местного населения.

Находясь в отставке, Махатхир написал книгу «Малайская Дилемма», в которой он попытался объяснить причины инцидента 13 мая в Куала-Лумпуре . В ней он изложил свои взгляды на проблемы Малайзии, заняв позицию малайского национализма и антиколониализма. В книге он высказал мысль, что для поддержания мира в многонациональном государстве малайцам-мусульманам следует сделать ставку, прежде всего на конструктивные экономические преобразования в обществе, в том числе, на основе принципов, заложенных в исламе.

Затем он предложил политико-экономические решения в виде «конструктивной защиты», разработанной после тщательного изучения последствий наследственности и экологических факторов малайской расы. Эта книга, изданная в 1970 году, была сразу же запрещена Абдул Рахманом.

В феврале 1971 года к власти пришло правительство Национального фронта. Правительством в 1971 году была предложена программа получившая название «новая экономическая политика» (НЭП) и рассчитанная на 20 лет. Она включала в себя:

1) создание ряда крупных государственных корпораций;

2) обеспечение государственной монополии в области добычи нефти и газа;

3) курс на повышение роли малайцев в управлении бизнесом и их роли в акци-

онерных компаниях;

4) ликвидация бедности среди населения независимо от расовой принадлежности;

5) ликвидация расовой монополии на отдельные виды экономической деятельности;

6) развитие высшего образования;

7) трудоустройство;

8) ведение предпринимательской деятельности;

9) специальные льготы, правительственные контракты, лицензии в тех видах деятельности которыми занимались исключительно китайцы и иностранцы.

Решение этих задач должно было проходить в результате выполнения 5-ти летних планов.

7 марта 1972 года Махатхир, стал сенатором. Он оставил пост сенатора в 1974 году и был назначен на пост министра образования.

Он всегда верил в необходимость «образование для масс», с большим упором на математику и науки, на уровне средней школы, с тем, чтобы добиться своей мечты создания новой развитой Малайзии.

До М. Махатхира английский, китайский и тамильский языки изучались учащимися средних школ в частных и миссионерских организациях. Студенты из этих школ готовились для соответствующих зарубежных экзаменов. Он разработал план, с тем, чтобы малайский язык стал обязательным предметом обучения, в этих школах. Заморские экзамены были впоследствии отменены одно за другой на протяжении многих лет.

В целях удовлетворения потребности людей в образовании с низким уровнем доходов было начато строительство школ-интернатов. С помощью правительственных стипендий, десятки тысяч студентов направлялись ежегодно в университеты США, Великобритании и Австралии. Малазийцы со средним и высоким доходом, которые не смогли получить места в местных университетах, из-за ограничительной системы квот и стипендий правительства, самостоятельно направляли своих детей в эти университеты. Это привело Малайзии на третье место в Азии по количеству студентов, поступающих в западные страны для получения высшего образования, после Китая и Индии.

В 1975 году он стал одним из трех вице -президентов ОМНО, премьер-министр Тун Хуссейн Онн назначил Махатхира, своим заместителем.

15 сентября 1978 года, после перестановок в Кабинете, он назначил его одновременно министром торговли и промышленности.

Махатхир стал премьер-министром Малайзии от 16 июля 1981, когда Тун Хуссейн Онн ушел в отставку по состоянию здоровья.

Он стал первым премьер-министром, из народа, в то время как первые три премьер-министра были членами королевской семьи или представляли элиту малазийского общества.

Развитие страны в результате двух пятилеток (1971-1975) и (1976-1980) не достигло тех результатов, на которые рассчитывали создатели НЭПа. Поэтому требовалось внести новые изменения в социально-экономическую политику страны.

М. Махатхир получает возможность реализовать на практике свои идеи, получившие название «Концепция развития в Исламе». В первый год своего правления он основал несколько комитетов в сфере права, образования, науки и технологии, экономики. Он начал рестуктуризацию экономической системы, согласно исламским принципам.

Махатхир с самого начала своего правления являл верность исламу как цивилизационному выбору своего народа. Ислам впервые появился на малайской земле в 15 веке, через мусульманских купцов. Вначале его приняла верхушка общества, но со временем он распространился и среди остального населения. К 19 веку, когда

в Малайзии появились переселенцы, исповедующие другие религии, ислам превратился в индентификационное отличие коренного населения от пришельцев.

Была принята Декларация о реконструкции малайской экономики согласно исламским принципам, для реализации этих целей действовали Исламский банк и Исламский экономический фонд. Он постоянно обещал привести национальную правовую систему в большее соответствие с исламским правом и поддерживать исламскую направленность средств массовой информации. Мохаммед Махатхир старался не допускать того, чтобы экономическое развитие страны осуществлялось за счет отставания культуры, духовного развития нации. «Зачем нужны были изменения в сфере культуры? Ответ заключается в том, что степень преуспеяния любого сообщества или расы является по сути, отражением системы их ценностей, составляющих основу их культуры» [2]. Ислам в его политике выступал основным движетелем социальных и экономических преобразований в стране.

В 1983 и 1991 годах он провел конституционные реформы, касающиеся королевского права вето, а также королевского иммунитета от судебного преследования.

Во время своего пребывания в должности, Махатхир превратил Малайзию в региональный высокотехнологичный производственный, финансовый и телекоммуникаций центр, используя экономическую политику на основе корпоративного национализма.

М. Махатхир принимал активное участие в интеграционных процессах, происходящих в АТР. В 80-х годах он неоднократно озвучивал идею создания восточноазиатской экономической группировки (ВАЭГ), с участием только азиатских стран. В 1989 году он был одним из учредителей Азиатско-Тихоокеанского экономического сообщества (АТЭС).

Экономический рост в стране за период между 1988 и 1997 доходил до десяти процентов, и уровень жизни поднялся в двадцать раз. Бедность относительно практически ликвидирована и социальные показатели, такие как грамотность, младенческая смертность становятся практически на одном уровне с развитыми странами.

В течение этого периода, Махатхир приступил к осуществлению различных крупномасштабных национальных проектов. Но не всё проходило гладко и Махатхир подвергался критике за провалы и неэффективность некоторых из его любимых проектов.

Махатхир старался не допустить того, чтобы экономическое развитие страны осуществлялось в отрыве от духовного развития нации, основу которого составлял ислам и который выступал двигателем социальных и экономических преобразований в стране. Основной упор делался на умеренность и экономическую справедливость для сохранения мира между малайцами мусульманами и остальными группами населения, особенно китайцами и индийцами. Для государственной политики Махатхира проблемы малайцев всегда были центральными. Эти идеи продвигались через ОМНО.

- больший упор и внимание к проблемам малайцев;

- признание особой роли ислама, поскольку малаец в Малайзии – мусульманин.

Был заключен своеобразный малазийский социальный контракт:

- совместное участие этнических элит во власти при признании ведущей роли малайцев;

- курс на улучшение социально-экономического положения коренных жителей.

а) расходы на образование;

б) изучение малайского языка;

в) увеличение доли малайцев среди частных владельцев и менеджеров компаний;

г) раздача пустующей земли крестьянам.

Запрет на раздувание вражды по национальному признаку.

При этом активно использовался опыт США.

Махатхир в последствии так оценивал политику НЭПа: «На деле НЭП был весьма умеренной формой позитивной дискриминации» [3].

Главную свою задачу он видел в том, чтобы Малайзия стала развитым государством. Он пробыл на посту премьер-министра до 31 октября 2003 года.

За эти годы Малайзия совершила прорыв, превративший её из страны-источника топливного и сельскохозяйственного сырья в высокоразвитое индустриальное государство, где ставка сделана на инновационные и наукоемкие технологии. Все это произошло на основе разработанным Махатхиром «малазийском плане» В его основе лежат принципы экономики « корпоративного национализма» суть которого в создании корпораций в прорывных высокотехнологических отраслях экономики приоритетом для таких корпораций должна быть не прибыль, а работа на благо и процветания всего общества.

Государство со своей стороны должно по отношению к такой корпорации быть не палкой в колесе и не хозяином, а равноправным партнером. «Бизнес – это не та сфера, где государство оказывается успешным. Когда оно излишне начинает контролировать, то цены начинают расти, а производительность падать» [4].

В Малайзии были созданы специальные территории, в которых действуют льготы для бизнеса связанного с инновационными технологиями.

В области политики он считал, что исламские страны должны играть большую роль в международных делах: «Коран и Сунна учат нас, что если бы Пророк (мир ему) был столь же не активен в преодолении трудностей, с которыми он встречался на своем пути, то ислам не был бы сегодня нашей религией» [5].

В стране были осуществлены масштабные преобразования. Махатхир много внимания уделял азиатскому единству. На этот счет у него были свои собственные взгляды: он верил, что азиатские страны не нуждаются в объединении с странами не мусульманского порядка и поэтому, когда шла речь об образовании АТЭС он резко выступал против приема туда США. Он проигнорировал встречу лидеров АТЭС в 1993 году в Сиэтле, так как думал, что на этой встрече США постараются установить своё главенство в организации. Так же он поступил в 1999 году, демонстративно не приехав на саммит глав государств АТЭС, полагая, что присутствие США может привести к потере самостоятельности экономик.

Непростые отношения складывались у него и с другими странами англоязычной группы, претендующими на лидерство в АТЭС(Австралия, Новая Зеландия, Канада).

М. Махатхир был ярым сторонником палестинского дела, и установил дипломатические отношения с Организацией освобождения Палестины .

Он осуждал политику двойных стандартов стран Запада: «В следствии событий 11 сентября у западных стран появилось оправдание для политики завоеваний… Делай что я говорю тебе, однако не поступай так как поступаю я» [6].

Во время поразившего Азию кризиса в 1997 году Махатхир отклонил пакет мер помощи, предложенный Международным валютным фондом, заявив, что его страна собственными силами выйдет из кризиса. Махатхиру постоянно приходилось сталкиваться с нарастающим количеством проблем и вызовов. Ставка была сделана на инновационные и наукоемкие технологии.

Махатхир поддержал вступление России в АТЭС: «Россия снова может уравновешивать мощь других стран, это дает шанс многим слабым странам выбирать, на чьей стороне они выступят» [7]. В августе 1999 года он посетил Россию. В 2002 году был с официальным визитом

в Москве.

31 октября после 22 летнего правления он покинул свой пост премьер министра. « Мои дни прошли. Теперь – очередь других людей. У меня было 22 года и жаловаться мне не на что»[8].

Уйдя в отставку, он остался в политике, стал председателем организации Исламская конференция.

Огромный резонанс во всем мире, вызвало выступление премьер-министра Малайзии Махатхира Мохаммеда на саммите Организации «Исламская конференция» 16 октября 2003 года. Председатель ОИК очень эмоционально призвал всех мусульман пересмотреть взгляды на роль и место исламской уммы в современном динамично развивающемся мире: «Некоторые верят, что нищета соответствует исламу страдания и подверженность угнетению тоже… В то время, как средневековые европейцы были по-прежнему суеверными и отсталыми, просвещенные мусульмане уже построили великую мусульманскую цивилизацию, уважаемую и могущественную, более чем способную конкурировать с остальной частью мира и защищать свою умму от иностранной агрессии. Европейцы были вынуждены кланяться мусульманским ученым, чтобы получить своё собственное научное наследие…Мы очень сильны, нас нельзя стереть с лица земли. Тем не менее, кое в чем мусульмане должны поучиться у евреев. Европейцы в свое время уничтожили шесть из двенадцати миллионов евреев, однако они продолжают контролировать весь мир. Они выжили, несмотря на две тысячи лет погромов. Их главным оружием, которым они наносили ответные эффективные удары, всегда была мысль» [9].

Эта речь вызвала огромный резонанс в мире и была расценена многими государствами как носящая антиеврейский характер.

Несмотря на то, что он находится в отставке, тем не менее к его мнению по прежнему прислушиваются многие лидеры стран Азиатско-Тихоокеанского региона.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Ли Мён Бак. Чудес не бывает / Независимая газета. – 2009. – 12 ноября.

2. Махатхир Мохаммед. Путь вперед //http://bookz.ru/authors/Mahathir-Mahamad/Mahathir/1-mahathir html

3. Там же.

4. Выступление М. Махатхира на экономическом форуме в Джиде 2004 год – http://www.e-islam.ru/newsall/news/?id=600 «Официальный сайт Духовного управления мусульман Республики Татарстан»

5. Выступление М. Махатхира на экономическом форуме в Джиде 2004.

6. Выступление на саммите лидеров Движения неприсоединения 24 февраля 2004 года – http://islam.com.ua/gazeta/0203/news.shtml

7. Путин может вернуть величие России //Власть. – 2002. – 26 марта. – www.president.kremlin.ru

8. http://podrobnosti.ua/podrobnosti/2003/10/31/85437.html

9. Выступление М. Махатхира на конференции Исламская конференция – http://www.jtg.ru/rossia/o3o html/

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА



УДК 004.358
ББК 86.37+87.3(2)6-63

Л. Н. ТОЛСТОЙ: СОФИЗМЫ В РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКИХ РАБОТАХ

Доктор философских наук В. А. Игнатьев

Анализ текстов религиозно-философских работ Л. Н. Толстого показывает, что многие положения восстанавливаемого им «подлинного» христианства оказываются софизмами – внешне правильными, но по существу ошибочными положениями. Их наличие позволяет характеризовать «истинное» христианство писателя как вариант лжеучения. Непреходящее значение сохраняет критика Толстым «псевдохристианства», а также – его идеи, послужившие основой этики ненасилия.

Ключевые слова
Л. Н. Толстой, софизмы, бог, душа, бессмертие, религия, наука, искусство, ненасилие

«…Прошу…в случае несогласия, не с презреньем и ненавистью, а с сожалением и любовью поправлять меня»
(Л. Н. Толстой. Христианское учение).

Введение

Обращение к религиозно-философским работам Л. Н. Толстого оставляет противоречивое впечатление. Великий писатель осуществил грандиозный по замыслу самостоятельный перевод канонических Евангелий и ряда других текстов Библии. Они послужили основанием для аргументированной критики христианства, которое Толстой за многочисленные отклонения от подлинных, как он считал, библейских текстов назвал «псевдохристианством». Писатель в мучительных духовных поисках смысла жизни, счастья и бессмертия попытался противопоставить псевдохристианству ориентиры и идеалы восстанавливаемого им «истинного» христианства. Л. Н. Толстой начал с того, что объявил противоречащими разуму непорочное рождение и воскрешение И. Христа. Из книг Нового Завета соответствующими разумности реформатор христианства считал Евангелия, а в них – сохранившиеся в текстах свидетельства о поступках и поучениях И. Христа и его ближайших последователей–апостолов. Ссылаясь на новозаветное свидетельство [1.(Тим. **2:** 5)], Л. Н. Толстой считал И. Христа не богом-сыном, а выдающимся

проповедником, посредником между богом и людьми. Писатель отверг или перетолковал описание евангельских чудес. «Чудес же никогда не было и не бывает, и все рассказы о чудесах пустые выдумки. Неправда и то, что есть такие книги, в которых всякое слово истинно и внушено Богом. Все книги дело рук человеческих, и во всех может быть и полезное, и вредное, и истинное, и ложное» [2. С. 13].

При внимательном чтении работ Л. Н. Толстого выясняется, что его доводы при конструировании новой религии нередко оказываются паралогизмами (греч. paralogismos – непреднамеренная логическая ошибка) – суждениями, построенными при нарушении логических приёмов получения истинных знаний. Обычно в доказательствах правильности своей позиции, авторы из разновидностей паралогизмов часто используют (порою неосознанно) софизмы (от греч. sophisma – внешне формально правильные, но по сути неверные, содержащие скрытую ошибку положения, выражающие хитрость, уловку спорящей стороны). Софистикой называют использование софизмов для утверждения своей правоты или истинности доводов. ***Цель*** данной работы: ***показать неадекватные величию замысла убогие результаты попытки Л.Н. Толстого реформировать православие, заменяя принятые представления о душе и бессмертии иными, новохристианскими толкованиями***. В их анализе выявлены софизмы, обесценивающие стремление писателя обновить христианство.

1. Софизмы в представлениях о боге, душе, сущности жизни и бессмертии

Душа и бог в представлении Л. Н. Толстого. Софизм о нашем изначальном знании души чётко выражен в «Предисловии» к сочинению «Путь жизни» : «…Мы не знаем и не можем знать, каков тот телесный мир, в котором мы живём. Одно, что мы верно и вполне знаем, это нашу душу» [2. С. 2]. Как мы видим, софизм этот – в не имеющем обоснования, произвольном утверждении, что «мы лучше всего на свете» знаем такое, «чего мы не видим, не слышим, не ощупываем и про что никто ничего не говорил нам… Это то, что даёт нам жизнь и про что мы говорим «я» [Там же. С. 5]. Приведённое софистическое суждение писатель ввёл (возможно неосознанно), желая иметь исходную для последующих рассуждений аксиому, принимаемую за истину. Какой же представляется писателю душа, которая вне времени и пространства и которую мы лучше всего знаем, не изучая? Душа у Л. Н. Толстого неразрывно связано с богом. Определения – дефиниции бога и души оказываются взаимосвязанными. Приведём их. «Неосязаемое, невидимое бестелесное, дающее жизнь всему существующему, само в себе мы называем Богом. То же неосязаемое, невидимое, бестелесное начало, отделённое телом от всего остального и сознаваемое нами собою, называем душою» [2. С. 20]. Получается, что «…сознание себя и есть то, что мы называем душою» (Там же. С. 29). Даны, как мы видим, умозрительные, определения Бога и души. Согласно им, Бог – некое нематериальное активное начало мироздания и любой формы жизни. Он же – сущность сознания, т.е. души человека. Нам о них никто мог ничего не говорить, но мы всё равно знаем о Боге и о душе в отличии от нашего тела и иных существ и предметов физического, материального мира.

Мотив непостижимости замыслов и дел бога звучит в размышлении Л. Н. Толстого об отдельности телесного и духовного, о причине их раздельности, определяющей несовершенство человека. Для чего существо духовное и единое разделилось, само в себе? Для чего божественная сущность заключена в условия отдельности и телесности? Ответ писателя, когда дело касается понимания дел бога,

предсказуемо агностичен. «Для чего бессмертное заключено в смертное, связано с ним? И ответ может быть только один: есть высшая воля, цели которой недоступны человеку… Бог… есть и та сущность жизни, которую человек сознает в себе и познает во всем мире как желание блага; и вместе с тем и та причина, по которой сущность эта заключена в условия отдельной телесной жизни» [3]. Согласно этому представлению, для верующего «не может 6ыть вопроса о том, что будет с его душою после смерти тела. Душа не была и не будет, а всегда есть в настоящем. О том же, как будет сознавать себя душа после смерти тела, не дано знать человеку, да и не нужно ему» [2. С. 7].

Вера Л. Н. Толстого и его отношение к Богу изменялись в течение жизни. В дневнике, в записи от 8 июля 1853 года, в возрасте 26 лет, он писал: «...Не могу доказать себе существования Бога, не нахожу ни одного дельного доказательства… Легче и проще понять вечное существование всего мира с его непостижимо прекрасным порядком, чем существо, сотворившее его» [4. С. 90. На закате жизни писатель убеждён, что Бог, как нечто, дающее начало всему и всё определяющее, не может быть познан. В него просто надо верить: «…человек непосредственно познает бога своим сознанием в самом себе» [3]. Безличный, неопределённый бог Л. Н. Толстого близок к представлениям восточных культов, главным образом – буддизма. Но если в буддизме допускается совершенствование людей в череде перерождений, то учение ЛНТ не предполагает ни реинкарнаций, ни достижения нирваны. Писатель создал свой вариант религиозно-философского учения. В него включён мотив агностицизма (непостижимости бога, создания им людей и определения судьбы каждого из них) и положения «истинного» христианства, включающие некоторые буддистские представления.

Разумение, как начало жизни. В основу критики псевдохристианства Л. Н. Толстой положил принцип разумности – соответствия содержания библейских текстов разуму, как воплощению Бога, творца мироздания. Слово «логос», которое в каноническом православном Евангелии от Иоанна обозначает бога («Вначале было Слово…И Слово было Бог (Ин. **1**: 1-4]), Л. Н. Толстой в «Соединении и переводе четырёх Евангелий» представил как «разумение». У него получилось, что началом всего стало разумение жизни. «Без разумения ничего не может быть: все произошло от разумения. В разумении – сила жизни. … только разумение дает жизнь… Жизнь заключается только в разумении ее» [5]. Разумение ведёт человека от осознания ограниченности личной жизни, цель которой «состоит в увеличении наслаждений внешней жизни и продолжении ее», к истинной жизни [3]. Если разумение (оно же бог) – основа жизни, то какое разумение имел в виду писатель, когда провозгласил, что «неизвестно и не может быть известно человеку, для чего нужно было единому духовному существу – богу – проявить себя в разумном человеке желанием блага всему существующему» [3].

В живой природе из стремлений к благу отдельных существ возникает «борьба за существование». Она вряд ли попадёт под растущее в мире желание блага всему живому, поскольку каждое существо стремится к своему благу, за редкими случаями альтруизма, когда индивидуальная жизнь может быть отдана для сохранения (блага) семьи, рода или вида. В сообществах людей, включающих разные типы характеров, темпераментов здоровых и больных с нарушениями нормы, также не может быть всеобщего желания блага всем живущим. Например, как относиться к психически ненормальным индивидам? Им можно искренне и много желать блага, но придётся вводить ограничения их деятельности, в ряде слу-

чаев – до лишения дееспособности, что уже будет благом не для них, а для других людей. Как относиться к проявлениям агрессивности и состояниям аффекта в определённых условиях обычно уравновешенных людей? Представление о жизни, как стремлении к благу, открываемому в сознании человека [6], является умозрительной конструкцией, представляющей очередной софизм писателя, который, наряду с другими софизмами, ведёт к утопии толстовства, определяя неверное толкование сущности истинной жизни человека в этом мире. Однако гениальная интуиция художника позволила Л. Н. Толстому из неверного постулата сделать противоречащий умозрительным софистическим допущениям правильный вывод о том, что «наибольшее благо людей, к которому стремятся все люди, может быть достигнуто только при наибольшем единении и согласии людей….» [3]. А **единение людей**, как оказывается, **и есть царствие божие**: «…увеличение любви есть то самое, что одно содействует тому делу, которое совершается в мире: замены разъединения и борьбы единением и согласием, то, что в христианском учении называется установлением царства божия» [Там же].

Сущность, основной закон и основное противоречие жизни. По Толстому сознание в самом себе показывает человеку, что «сущность его жизни есть желание блага всему существующему, есть нечто необъяснимое и не выразимое словами и вместе с тем самое близкое и понятное человеку…» [3]. С высоты создаваемой писателем абстрактной картины подлинно христианского общества допускалось желание блага всему существующему. Но как быть с возбудителями болезней, гельминтами, переносчиками заболеваний, вредителями сельского хозяйства и другими, подобными им, существами? Как желать им блага? Можно через софизмы или просто через голословные утверждения, как у Толстого. Однако в мире объективной реальности благо для всего живого практически неосуществимо из-за наличия прозаических пищевых цепочек в мире организмов, даже если принять этот порядок божественным установлением. Ведь даже малолетние зрители передач о природе усваивают, какими трогательными являются рождающиеся крокодильчики, львята, саранчата, орлята и т. д., и как родители, заботясь об их пропитании, нещадно, но, по Толстому, видимо с желанием блага, уничтожают другие существа, не имеющие желания отдавать жизни для блага тигрят, волчат и иных хищников и паразитов.

Как же, вопреки известным фактам «борьбы» за существование в органическом мире и конкурентных отношений в обществе, объясняет Л. Н. Толстой, что в мире реализуется желание блага всему существующему? Здесь великий писатель почти не отличается от обычных верующих. Хотя верит он в своё, обновляемое им христианство, но вера становится фанатичной, вытесняя провозглашённое им же разумение, как божественное основание всего. Писатель не замечал, что его софизмы требуют иного миропорядка, исключающего потребление необходимых для жизнедеятельности органических продуктов, включающих незаменимые аминокислоты. Признаваемый Л. Н. Толстым порядок жизни – вне обмена веществ и потребления человеком органических веществ – бог не устанавливал.

Допустив загадочное нечто, как желание всем блага, писатель пояснил, в чём оно, по его мнению, проявляется. «Рождаясь к новой жизни, человек сознает, что в его отдельном от всех других существ существе заключено желание блага не себе одному, а всему существующему – любовь» … [3]. Любви писатель присвоил статус основного закона жизни и полагал, что его легко и приятно исполнять. Закон жизни ? «…любить Бога и ближнего, прост и ясен, – всякий человек, когда

войдет в разум, сознает его в своем сердце»[2. С. 13]. В представлении Л. Н. Толстого об основном законе жизни, как законе любви, – очередной софизм. Понятие «любить» предполагает: надо что-то отдавать другому, жертвовать ему своё, в том числе и самое дорогое – личное время. По записям в дневнике и воспоминаниям лиц, знавших Л. Н. Толстого, не заметно, чтобы он жертвовал своим временем для блага близких и знакомых. Скорее, наоборот, занявшись писательством, уединялся, отгораживался интеллектуально, а порою и в пространстве-времени любимой скамейки, комнате под сводами и другими местами от текущих забот и тревог, погружаясь в мир переживаний героев своего литературного творчества. Призывая следовать истинному, восстановленному им христианству, писатель учил, что стремление людей к личному благу является злом и не ведёт к истинной жизни.

Цель истинной жизни, «состоящая в расширении области любви и увеличении ее, – полагал писатель, – ничем не может быть воспрепятствована, так как все внешние причины, как-то: насилие, болезни, страдания, которые мешают достижению цели личной жизни, содействуют достижению цели духовной» [3]. Если религиозный философ и богослов С. Н. Булгаков не пошёл дальше того, чтобы допустить, будто по неведомому нам замыслу бог попустительствовал появлению зла в мире [7], то Л. Н. Толстой решал труднейшую для любой религии проблему, объявляя зло благодетельным для людей. О том, что страдания (болезни, другие беды) и вообще, всякое зло, содействуют жизни духовной, Толстой писал многократно. В частности, в работе «О жизни» [6] есть глава XXXV «Страдания телесные составляют необходимое условие жизни и блага людей», а в книге «Путь жизни» [2] выделен специальный раздел: IV. «Болезни не препятствуют, а способствуют истинной жизни». В учении Толстого получается, как принято и в каноническом, официальном христианстве, что страдания, лишения и другие тяжкие испытания содействуют духовному росту человека. Если так, то фашизм наиболее кардинально повысил духовность миллионов людей безмерными по масштабу насилиями над ними и их страданиями. Если человек живет духом, а не телом, и «жизнь свою полагает не в теле, а в духе, то закуй его… посади на железные запоры, он все-таки свободен» [2. С. 32]. Это суждение – один из софизмов писателя. Согласно ему, свободными оставались заключённые в застенках инквизиции ХШ-ХУШ веков, а в недавнем прошлом нашей страны – в печально известных Бериевских камерах сталинского периода отечественной истории.

По учению Толстого, желание благ себе и ближним вступает в конфликт с основным законом жизни. Возникает внутреннее противоречие жизни, которое находится в связи с истинным благом и истинной жизнью, одинаковыми по проявлениям в поколениях людей разных стран и народов. Это противоречие осознавалось великими учителями человечества. Они, будучи проповедниками, показывали людям, в чём их истинное благо и подлинная жизнь. В силу одинаковости проявлений внутреннего противоречия жизни были «одинаковы, по существу, и все определения истинного блага и потому истинной жизни, открытые людям величайшими умами человечества» [6]. Л. Н. Толстой полагал, что сущность христианства включает определения истинной жизни и блага, которое дали Конфуций, брамины, Будда, Лао-Цзы, иудеи, стоики. Иисус Христос выразил квинтэссенцию всех предшествовавших определений [8]. Определения жизни, данные в разное время пророками, как полагал писатель, разрешают противоречие человеческой жизни

и дают ей разумный смысл. Христианство, по Толстому, охватывает обобщения предшествовавших религиозно-философских учений и позволяет выразить смысл подлинной жизни людей, стремящихся к соединению с богом и с душами других людей. «В этом всё большем и большем соединении с душами других людей – любовью, и с Богом – сознанием своей божественности, заключается и смысл, и благо человеческой жизни [2. С. 5].

Реалии объективного мира не считаются со схемой Л. Н. Толстого, как и других верующих, стремящихся через софизмы подчинить противоречивые процессы в природе и обществе богу-благу, богу-любви. В общей форме постулат Толстого о пробуждении в людях желания блага всему существующему выражает не научное обобщение, а утопическое пожелание. Конечно, можно желать блага (и даже предоставлять их) тем, кто необходим для меня или других лиц в качестве средств существования – животным, растениям, выращиваемым для пищи, одежды, или иных потребностей. Но то ли это желание блага, как растущей любви ко всему существующему, которую Толстой делает центром веры обновляемого им христианства? Относя содержание канонического учения к псевдохристианству, писатель сам совершил грех обмана веры, начиная с произвольных, субъективно принимаемых им положений в качестве истин, играющих фактически роль догматов его, толстовской веры, утверждению которой посвящена работа «В чём моя вера?» [9].

Софизмы в учении о бессмертии. Заявляя о своей обновлённой вере в учение И. Христа, Л. Н. Толстой сохранил основу христианства – не рассуждающую, фанатичную веру в могущество и мудрость бога, дарующего людям бессмертие. «Смерть – это изменение той оболочки, с которой соединен наш дух. Не надо смешивать оболочку с тем, что вложено в нее» [2. С. 373]. В понимании и толковании безличного бессмертия души в её единении с богом писатель разошёлся с официальным христианством. В работе «О жизни» Л. Н. Толстой отметил, что есть только два строго логических взгляда на жизнь: «один ложный – тот, при котором жизнь понимается, как те видимые явления, которые происходят в моем теле от рождения и до смерти, а другой истинный – тот, при котором жизнь понимается как то невидимое сознание ее, которое я ношу в себе» [6]. Далее следует маловразумительное для обычного читателя пояснение сути истинной жизни, как жизни вне времени и пространства. «Жизнь моя проявляется во времени, пространстве, но это только проявление ее. Сама же жизнь, сознаваемая мною, сознается мною вне времени и пространства... И потому временное и пространственное прекращение телесного существования при этом взгляде не имеет ничего действительного и не может не только прекратить, но и нарушить моей истинной жизни. И смерти при этом взгляде не существует» [6].

Толстой признал бессмертие как вневременное и внепространственное сохранение божественной сущности души без каких-либо её трансформаций. Божественная сущность души выводилась из разумности, рождающейся в победах над соблазнами и грехами, при стремлении человека к благу, равному богу. При соблюдении религиозных запретов и ограничений верующий умирает самоуспокоенным и радостным от сознания, что душа есть, и она не может исчезнуть при смерти, завершающей земную жизнь. « …Умирая, я иду туда, откуда исшел. И если я верю в то, что то, от чего я исшел, есть разумная любовь (два эти свойства я знаю), то я радостно возвращаюсь к нему, зная, что мне будет хорошо. И не только не сокрушаюсь, но радуюсь тому переходу, который предстоит мне» [3]. Это –

один из постулатов, который следует принимать без надежды проверить, допуская, что конечная цель существования людей утаена от них богом.

В высказываниях писателя о бессмертии чётко выражена его агностическая позиция, представляющая попытку уйти от прояснения непонятного безличного бессмертия при воссоединении души с богом. Эта попытка не обходится без софизма: «Веру в бессмертие нельзя принять от кого-нибудь, нельзя себя заставить верить в бессмертие. Чтобы была вера в бессмертие, надо понимать свою жизнь в том, в чем она бессмертна [2. С. 373]. Софизм здесь – в принятии изначально постулата о наличии бессмертия, не требующего ни подтверждения, ни убеждения какими-либо доводами. По Толстому, мы «…знаем только то, что душа после смерти становится чем-то другим и таким другим, о чем мы в этой жизни судить не можем» [2. С. 397]. Писатель ставит вопрос: «Что будет после смерти?» и даёт однозначный ответ: «…Тело сгниет и станет землею, это мы верно знаем. О том же, что будет с тем, что мы называем душою, мы ничего не можем сказать…» [2. С. 387]. Снова и снова в работах писателя звучит это, по-видимому утешительное для него, суждение: «Спрашивают: что будет с душою после смерти? Не знаем и не можем знать» [2. С. 390].

Что противопоставил Л. Н. Толстой христианскому учению о воскрешении? Безличную жизнь сына человеческого, требование исключить зло, не делать зла, не противиться злому. Для этого требовалось, в первую очередь, устранить соблазны, не впадать в грех. Требования реформатора – более строгие, чем в официальном христианстве. Не зря их часто характеризуют как ригористические. Так не хотелось Толстому умирать, что, не принимая алогизмов и несообразностей христианства, он дал иную, вряд ли более понятную интерпретацию безличного бессмертия, нагромоздив софизмы о различии истинной и неистинной жизни, животного и разумного сознания. Различия эти сводятся к особенностям любви, хотя и не познаваемой, но выражающей специфику жизни. Подходя к проблеме бессмертия с разных сторон, писатель справедливо отмечал, что, следуя древней традиции иудеев Ветхого Завета, И. Христос не обещал верующим личного бессмертия. Он проповедовал бессмертие рода, т. е. в смене поколений людей индивидуально смертных.

В представлениях формировавшегося иудаизма речь шла о бессмертии поколений избранного народа. Древние иудеи заботились, чтобы их колена не были изглажены из книги жизни. Это подтверждают неоднократные обещания Бога в Ветхом Завете, что нарушитель заповедей или его душа «истребится из народа своего» (Исх. **30**: 33, 38; Лев. **7**: 21, 27; **19**: 8; **20**: 3, 5, 6). Такая же мера ожидала «народ жестоковыйный»: «… Я истреблю их, и имя их изглажу из поднебесной» (Втор. **9**: 14). Позже появилось представление о всеобщем царстве благодати, которое установит Мессия иудеев. В подчинении у них будут все остальные народы-иноземцы, «…и дом Израиля усвоит их себе на земле Господней рабами и рабынями, и возьмёт в плен пленивших его, и будет господствовать над угнетателями своими» (Ис. **14**. 2). В учении И. Христа, в отличие от Ветхозаветных представлений, появилось новое положение о возможности бессмертия не только для избранного народа, но и всех верующих, когда «нет ни Еллина, ни Иудея…варвара, скифа, раба, свободного…» (Кол. **3**: 11). С распространением нового учения преодолевались «различия между Иудеем и Еллином, потому что один Господь у всех…Ибо всякий, кто призовёт имя Господне, спасётся» (Рим.**10**: 12-13). Христианство стало мировой религией, приняв единый принцип, объединяющий разные народы: «Все мы одним Духом крестились в одно

тело, Иудеи или Еллины, рабы или свободные и все напоены одним Духом» (1 Кор. **12**: 12-13). Все верующие христиане, независимо от их этнической принадлежности, могли обрести бессмертие в смене поколений людей, соблюдающих установленные богом предписания.

В суждениях Толстого о бессмертии оказался встроен ряд софизмов, переворачивающих соотношения материального и идеального. Отречение от своей личности для блага других – хорошая мысль, но, как сказано в мудром изречении: «Если я только для себя – то зачем я, а если я не за себя – то кто за меня?». Интересно, чего мог ожидать гений Толстого от своих читателей, предлагая суждения софистики о непонятном безличном бессмертии без воскрешения вместо принимаемых в официальном христианстве личного спасения и возможной вечной жизни на небе? Включённые в Никео-Цареградский «Символ веры» и в каноническое учение «псевдохристианства» положения о возможности личного воскресения и бессмертия души, отсутствуют в Священном Писании (Библии). Это доказал скрупулёзным анализом Л. Н. Толстой и подтверждают исследователи текстов Библии во второй половине XX века, представленные в Интернете, как наиболее оперативном источнике новейшей информации [10]. Тем не менее, идеи спасения, личного воскресения и посмертного воздаяния официального христианства («псевдохристианства», по Толстому) остаются привлекательными для верующих, компенсируя в их представлениях испытания и страдания земной жизни.

2. Кратко о других софизмах

Софизмы в представлениях о науке подлинной и мнимой, об истине и вере. Несколько софизмов Л. Н. Толстой ввёл, возможно, не осознанно, в представления о науке подлинной и мнимой [2, 11, 12] о соотношении религии, науки и искусства. Он выразил недоверие существующей науке. В книге «Путь жизни» писатель дал суровую и несправедливую характеристику науки как суеверия, включающего по большей части ненужные знания, «которые в известное время обратили на себя внимание небольшого числа освободивших себя от необходимого для жизни труда людей и потому живущих безнравственной и неразумной жизнью» [2. С. 246]. По Толстому, в общепринятом смысле наукой считается не то, что нужно всем людям (проникаться любовью и личным физическим трудом обеспечивать себя всем необходимым), а праздный интерес к случайно выделяемым предметам. Поэтому «наука не может не быть ложной. Так это и сделалось в нашем мире» [Там же]. Наука должна открывать истину. Что понимается под истиной в системе взглядов реформатора христианства? Конечно, это религиозная истина: «…Религиозная истина есть единственная истина, доступная человеку, христианское же учение считаю такой истиной, которая – хотят или не хотят признавать это люди – лежит в основе всех людских знаний» [4. С. 304-305].

По мнению писателя «… душа человека есть божеская искра, сама истина. Дело только в том, чтобы снять с этой искры божьей (истины) все то, что затемняет ее» [13. С.160] Получалось, что «Истина не нуждается во внешнем подтверждении и принимается свободно всеми теми, которым она передается» [3]. Ещё чётче агностическая позиция Толстого выражена в суждениях: «И сказал Иисус фарисеям: доказательств истинности моего учения не может быть, как не может быть освещения света. Учение мое есть свет настоящий, тот свет, при котором люди видят, что хорошо и что дурно, и потому доказать учение мое нельзя: оно доказывает все остальное» [5]. Толстой здесь выступает против подтверждения истины экспериментами, объективными производственными и социальными процессами. Чем же тогда свободное принятие верующими

канонического христианства отличается от свободного принятия исходных субъективных положений самого Толстого? Предложенное понимание им истины не позволяет отличать ложную веру от истинной веры.

Софистичной оказывается характеристика писателем веры как знания. «Вера – это знание того, что такое человек и для чего он живёт на свете. И такая вера была и есть у всех разумных людей» [2. С. 9]. Настоящая вера и есть знание. «Учения … мудрых людей все в самом главном сводятся к одному… одно для всех людей учение о том, что такое жизнь человеческая и как надо проживать ее, и есть настоящая вера.» [Там же]. Для истинного, по Толстому, знания – зачем и как жить – традиционно принимаемая обществом наука не нужна, или она имеет второстепенное значение для неистинной жизни. «Определяет же для людей степень важности как чувств, передаваемых искусством, так и знаний, передаваемых наукой, религиозное сознание известного времени и общества, то есть общее понимание людьми этого времени и общества назначения их жизни» [12. С. 272].

В исследовании «Что такое искусство?» Л. Н. Толстой говорит о неразрывной связи науки и искусства. Наука и искусство так же тесно связаны между собой, как легкие и сердце, так что если один орган извращен, то и другой не может правильно действовать. Но и то, и другое сейчас на ложном пути, с которого надо сойти [12. С. 201 и др.]. Каков же истинный путь науки и искусства? Его критерий определён писателем однозначно. Это – соответствие подлинной (истинной, настоящей) религиозности, которая должна установиться в обществе при реализации важнейшего божественного закона любви. «Искусство всенародное имеет определенный и несомненный внутренний критерий – религиозное сознание; искусство же высших классов не имеет его…» [12. С. 218]. Назначение искусства в наше время – в том, чтобы перевести из области рассудка в область чувства истину о том, что благо людей в их единении между собою, и установить на место царствующего теперь насилия то царство божие, то есть любви, которое представляется всем нам высшею целью жизни человечества [12. С. 279].

Софистика в представлениях Л. Н. Толстого о ненасилии, как стержне новой религии. Суть морального учения Л. Н. Толстого иногда концентрируют в формуле: «непротивление злу насилием». Формирование этики (и более широко – идеологии) ненасилия, выросшей из устремлений писателя к праведной жизни, её благотворное воздействие на социальные процессы стало предметом усиленного внимания исследователей во второй половине XX века [14]. Но и разработка учения о ненасилии, как проявлении любви бога и необходимости следовать этому принципу, не обошлась без софистики. Л. Н. Толстой не один раз отмечал, что всякое насилие человека над человеком ничем не может быть оправдываемо и есть не только нарушение любви или справедливости, но и здравого смысла. Тут софизм, который фактически исключает пользу соразмерных с проступком наказаний и отрицает необходимость применять в определённых условиях усилия, необходимые для блага индивида, его родных и близких. Парадоксально, но излюбленная писателем формула непротивления расходится с религиозным требованием усилий по обретению Царства Небесного. Насилие как применение силы, как усилие, требуется и для обретения царства божия, ибо «…Царство Небесное силою берётся, и употребляющие усилие восхищают его» (Мф., **11**:12). В таком контексте не каждое и не всякое насилие есть нарушение любви.

Разнообразные приёмы поощрений и

наказаний предполагают элементы насилия не только у людей, но и в сообществах «братьев наших меньших», особенно в периоды формирования поведенческих реакций воспитуемых. Например, неслабые шлепки медведицы непослушному медвежонку. В людских сообществах без насилия не обходится воспитание дисциплинированности, практика переделки плохо выполненных заданий в семье, школе или исправление брака на производстве, «наказание рублём», ограничение свободы действий и т. д. Универсальность постулируемого Л. Н. Толстым закона любви страдает существенными ограничениями и исключениями. Подлинная любовь, как забота о благе ближнего, не может исключить усилий в формах ограничений эгоизма, наказания за нежелание соблюдать правила коллектива, воспитания стойкости, мужества в трудных обстоятельствах. В жизненных испытаниях и самовоспитании также требуются усилия (сила) для преодоления возникающих неблагоприятных обстоятельств и совершенствования в сфере духа и в практических добрых делах на благо окружающих.

Соответствовала ли жизнь Л. Н. Толстого подлинному христианству с центральной идеей непротивления злу насилием? Религиозно–философские публикации Л. Н. Толстого дали начало движению непротивления, опирающемуся на этику ненасилия, реализованную в XX веке последователями М. К. Ганди в Индии и М. Л. Кинга в США. Но ненасилие – не пассивная бездеятельность, а, напротив, сила любви при воздержании от применения грубой физической силы. Учение о непротивлении в интерпретации Л. Н. Толстого, имевшее видных последователей, является его выдающимся достижением, которого добиваются единицы в истории поколений. Практические же дела своей жизни, как ни хотел этого писатель умозрительно, он не смог привести в соответствие с проповедуемыми максимами «подлинного» христианства. Пробовал он включить в свою жизнь физический труд, участвуя в крестьянской работе. Но односторонняя ограниченность такой жизни не позволяла реализовать писательский и педагогический труд. Приходилось, как писатель ни возмущался теоретически, присваивать результаты труда других людей в виде дохода, чтобы реализовывать тягу к творчеству в иных формах, чем простая физическая работа.

Учение Л. Н. Толстого вступило в противоречие с реальной жизнью. Сам граф Толстой не смог во имя торжества духа осуществить многие из провозглашённых им норм жизнепроживания, требовавших преодоления суеверий, соблазнов, да и просто потребностей телесной жизни. Наглядное тому свидетельство – сохранённая в дневнике программа отказа от излишних материальных благ, которые писатель характеризовал как предрассудок, или суеверие. Приведём несколько пожеланий Толстого по переходу от барской к трудовой жизни, предполагающей самообеспечение и самообслуживание: «…Себе, то есть нам с женой и малыми детьми, оставить пока доход Ясной Поляны, от 2-х до 3-х тысяч…Прислуги держать только столько, сколько нужно, чтобы помочь нам переделать и научить нас и то на время, приучаясь обходиться без них» [4. С. 304] Эти и другие намерения [15] наглядно показывают, чего стоят утопические пожелания Л. Н. Толстого, когда они соприкасаются с практикой. Практически, своими поступками, реформатор Толстой стремился, но не смог доказать, что исполнять предписания подлинного, восстанавливаемого им христианства, легко и радостно.

Учение и призывы проповедника обновлённого христианства вошли в противоречие с реалиями земной жизни, т.е. теми условиями, которые с позиции верующих, в том числе и Л. Н. Толстого, были созданы самим богом. Попытка пре-

одолеть это противоречие удалась гению литературы в теоретической форме, в религиозно-философских работах, но обернулась внутренним душевным разладом и конфликтами в личной жизни. Любовь, ведущая к преодолению раздоров и разногласий, требует объединения усилий людей, как некоего эффекта синергии (кооперативного взаимодействия компонентов в интересах сохранения системы за счёт потребления ресурсов извне). В религиозных помыслах, отвлечённых от материальных оснований жизни, при игнорировании тягот материального обеспечения жизни, слова о всеобщей любви, устанавливающей царство божие на земле, остаются, без создания достойных условий жизни для всех людей, красиво звучащей фразой, утопией, обречённой на неудачу. Учёт роли материальных условий обеспечения достойной человека жизни не исключает, а ставит на почву реальных усилий достижение идеала единства общества через соблюдение выработанных «простых» норм нравственности, освящаемых разными религиозными учениями, в том числе и христианством. Бог – «Разумение» требует выполнять моральные заповеди, усиленные ригоризмом Толстого. Их соблюдение убережёт общество от самоистребления, которое неизбежно при нарушении норм общежития, выработанных обществом (для верующих – установленных богом), и обеспечит вечность жизни в поколениях людей, – то бессмертие, которое и было обещано богом Библии в Ветхом и Новом Заветах [10].

Заключение. Какие выводы можно сделать, знакомясь с духовными исканиями Толстого? Полезна его критика неточностей в переводе библейских терминов, использованных адептами официального христианства для выдумок о посмертной судьбе души (у католиков она попадает в чистилище, у православных – через мытарства на промежуточный суд). Но по контрасту с величием критики псевдохристианства и той титанической работой, которая для этого потребовалась, религиозно-философское учение Льва Николаевича поражает убогостью позиции агностицизма и утопичностью положительных решений. Попытка противопоставить критикуемому псевдохристианству позитивные, не искажённые взгляды на религиозный идеал и на бессмертие представляются скромным результатом, интересным, как свидетельство ограниченности односторонней религиозной ориентации, даже если ею руководствуется великий мыслитель, каким без сомнения был Л. Н. Толстой..

Многие суждения писателя о науке и познании, боге и душе, о смерти и бессмертии, будучи софизмами, оказываются несостоятельными, как и его попытки подчинить науку своеобразно понятой им «истинной религии» и вере, как особо важному знанию. При этом игнорируются принципиальные различия религиозной и научной истины. Научные данные в учении Л. Н. Толстого предстают ничтожными по сравнению со знанием, открываемым, «подлинной» верой. Только она учит, как жить, к чему стремиться, чтобы соответствовать благу жизни – всё большему слиянию с Богом и всеми живыми существами через усиление любви и воздержание от насилия. Великий моралист, искатель истинной жизни, нашедший её в неискажённом, по его представлению, христианстве, не избежал противоречий в своих суждениях о боге и душе, о стремлении всего существующего к благу-любви, т. е. к богу.

За софизмами открываются утопические желания изменений, не предполагавшихся Богом иудеев и христиан, который создал первых людей не бестелесными, не ангелами, но существами, нуждающимися в пище, жилище и других условиях жизни. Софизмы, включённые в толкования наставлений И. Христа, обесценивают содержание религиозной части учения Толстого. При этом остаются актуальны-

ми размышления писателя об этических нормах и роли ненасилия в улучшении отношений людей в меняющемся мире, к совершенствованию которого прилагали усилия великие реформаторы – Учителя нравственности, философы и основатели религий. Реальная жизнь показывает, что преобразовать мир на основе благих пожеланий, не считаясь ни с природой человека, ни с его реальной историей, не удаётся. Да это и невозможно, поскольку даже с точки зрения верующего, в мироздании, которое создал Бог, нельзя пренебрегать теми телесными минимальными потребностями, без которых и дух не в состоянии себя проявлять.

Нельзя принять бездоказательные, научно не выверенные, субъективные постулаты Л. Н. Толстого, в выдвижении которых играли роль воздействующие из сферы бессознательного импульсы боязни смерти, желания вечной жизни души и стремление в духовной сфере преодолеть комплексы, вызванные жизненными неурядицами (они были и у графа Толстого, – богатые и удачливые ведь «тоже плачут» [16]). Преодоление сводилось к утешительной формуле о неизвестности и непостижимости того, что будет после смерти с душой. В неоднократно воспроизводимых вариациях подобных суждений видно желание Л. Н. Толстого отстраниться от мыслей о неизбежности смерти и об отсутствии личного бессмертия, которое Бог не обещал ни в Ветхом, ни в Новом Заветах, что открылось писателю в критическом изучении текстов Библии

При субъективности конструкций обновлённой писателем религии нельзя поручиться, что «истинной жизни» в толковании Толстого соответствует посмертная судьба каждого человека, у которого (при отсутствии личного бессмертия) есть неумирающая душа, вручаемая богу. **Великий писатель, моралист и философ,** блистательно критиковавший псевдохристианство, **создал свой вариант религии, не имеющий надёжного основания и потому являющийся «лжеучением».** Таков, быть может, главный итог религиозно-философских исканий Л. Н. Толстого и полного пренебрежения им наукой (особенно – естествознанием) в стремлении благими пожеланиями изменить с сегодня на завтра эволюционно-исторически сложившуюся (или, с точки зрения верующих, – сотворённую богом) природу человека.

Не оправдывается предположение Л. Н. Толстого о том, что общественный прогресс совершался под руководством религии [12. С. 243]. Пренебрежение наукой в который раз подвело писателя. Научные данные, в частности, в работах Д. Д. Фрейзера (1854-1941), К. Лоренца (1903-1989), Ю. И. Семёнова (р. 1929), на идеях которых здесь мы не можем останавливаться, показывают, что смена религиозных воззрений вызывается опосредованными воздействиями социально-экономических факторов. Они, в конечном счёте, определяют изменения в типах мировоззрения и формах общественного сознания, к которым относятся религиозные учения и религиозное сознание. В работах названных авторов [17], при различной направленности их исследований и возможной субъективности толкований отдельных фактов, содержится обширный материал, раскрывающий объективно-научную картину возникновения и эволюции религиозных взглядов, формирования религиозных идей и учений.

Из исследований многих учёных и философов, кроме указанных в примечании [17], следует вывод о трансформации религиозных взглядов и учений в зависимости от изменений условий жизни общества. Научные данные о детерминации смены форм религии экономическими, политическими и иными изменениями, в корне расходятся с умозрительной схемой Л. Н. Толстого, по которой руководство со стороны религии определяет общественный прогресс. Софистически

выводимое из суждения о ведущей роли религии в общественном прогрессе представление о том, что должна быть современная религия «нашего времени» (то есть его, графа Толстого, вероучение), свидетельствует об амбициях писателя. В них реализовались прорывающиеся из сферы бессознательного вытесненные туда ранее желания славы и вечной жизни, как антипода смертия души. Они трансформировались в сублимированную (превращённую) форму желания бессмертия души, что позволяет Библии

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Библия: Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М., 1976. Все ссылки на Библию приводятся по этому изданию: первая цифра показывает главу, последующие цифры – стихи (после двоеточия) текста. [Ин. **1**: 1-4 означает: От Иоанна святое благовествование (Евангелие от Иоанна) Глава **1**, Стихи 1-4.]

2. Толстой Л. Н. Путь жизни. М., 1993.

3.Толстой Л. Н. Христианское учение – http://az.lib.ru/t/tolstoj_ lew_ nikolaewich/text_ 0475 – по рук. N.N 112 (предисловие) и 113 (статья). Автор данной публикации не имел возможности ссылаться на большинство печатных религиозно-философских работ Л.Н. Толстого, включённых в остающиеся редкими издания его сочинений (например, акад. изд.: Л. Н. Толстой. Полн. собр. соч.: В 90 т. (Юбилейное). М.-Л.: ГИЗ-Гослитиздат, 1928–1964). В этих случаях использовались работы, опубликованные в Интернете, что не позволяет указывать страницы текстов, на которые делаются ссылки в статье.

4. Толстой Л. Н. Дневники. 1847-1894 // Собр. соч.. В 22-х т. Т. 21. М., 1985.

5. Толстой Л. Н. Соединение и перевод четырех евангелий. Толстовский листок № 6. М., 1995 - http://az.lib.ru/t/tolstoj_ lew_ nikolaewich/text_0510.shtml

6. Толстой Л. Н. О жизни – Версия 1.1, 3 октября 2007 г – http://www.rvb.ru/ tolstoy/ 01text/vol_ 17_18/vol_ 17/01text/ 0349.htm

7. Булгаков С. Н. Свет невечерний. Созерцания и умозрения. М., 1994.

8. «Жизнь – это распространение того света, который для блага людей сошел в них с неба», сказал Конфуций за 600 лет до Р. Х. «Жизнь – это странствование и совершенствование душ, достигающих все большего и большего блага», сказали брамины того же времени. «Жизнь — это отречение от себя для достижения блаженной нирваны», сказал Будда, современник Конфуция. «Жизнь – это путь смирения и унижения для достижения блага», сказал Лао-Дзи, тоже современник Конфуция. «Жизнь – это то, что вдунул бог в ноздри человека, для того, чтобы он, исполняя его закон, получил благо», говорит еврейская мудрость. «Жизнь – это подчинение разуму, дающее благо человеку», сказали стоики. «Жизнь – это любовь к богу и ближнему, дающая благо человеку», сказал Христос, включая в свое определение все предшествующие». Таковы определения жизни, которые за тысячи лет до нас, указывая людям вместо ложного и невозможного блага личности действительное, неуничтожимое благо, разрешают противоречие человеческой жизни и дают ей разумный смысл. [6].

9. Толстой Л. Н. В чём моя вера? // Исповедь. В чём моя вера? Л., 1991.

10. Например, работы: Признаёт ли Библия бессмертие души? – http://www. zagorsk.ru /duhovn/kazakov/04.ph; О бессмертии души – http://www.cdrm.ru/iegova/ issl/evm/22.htm; Опарин А.А. «И камни возопиют…» – http://nauka.bible.com.ua/kamni/kam2-06.htm; Свидетельства «Еврейской Энциклопедии» – http://www.biblestudy.ru/qna /3470. shtml; Также: Душа // Электронная еврейская энциклопедия – http://www.eleven.co.il/article/1149 и другие публикации.

11. Толстой Л. Н. О науке (Ответ крестьянину) // Педагогические сочинения. М.,

1989; То же – http://az.lib.ru/t/tolstoj_ lew_nikolaewich/ text_ 0760.shtml

12. Толстой Л. Н. Что такое искусство? // Что такое искусство. М., 1985.

13. Толстой Л. Н. Дневники 1895-1910 // Собр. соч. В 22-х т. Т. 22. М., 1995

14. Например: Гусейнов А. А. Л. Н.Толстой. Непротивление злу насилием – http: // ethics.iph.ras.ru/works/N/10.html. Показательно, что А. А . Гусейнов, работы которого по этике ненасилия получили широкую известность, стад директором Института философии и академиком РАН.

15. О том, как граф Толстой собирался исполнять учение И. Христа, свидетельствуют, помимо приведённых, другие пожелания из дневниковых записей 1881 года: « Взрослым троим предоставить на волю: брать себе от бедных следующую часть Самарских или Никольских денег, или, живя там, содействовать тому, чтобы деньги эти шли на добро, или, живя с нами, помогать нам. Меньших воспитывать так, чтобы они привыкали меньше требовать от жизни. Учить их тому, к чему у них охота, но не одним наукам, а наукам и работе… Жить всем вместе: мужчинам в одной, женщинам и девочкам в другой комнате. Комната, чтоб была библиотека для умственных занятий, и комната рабочая, общая. По баловству нашему и комната отдельная для слабых… Жизнь, пища, одежда все самое простое. Все лишнее: фортепьяно, мебель, экипажи – продать, раздать. Наукой и искусством заниматься только такими, которыми бы можно делиться со всеми. Обращение со всеми, от губернатора до нищего, одинаковое. Цель одна – счастье, свое и семьи – зная, что счастье это в том, чтобы довольствоваться малым и делать добро другим [4. С. 304].

16. Психоанализ мотивов и особенностей творчества писателя может приоткрыть завесу над загадкой феномена величайшего работника-трудолюба и одновременно – барина-сноба. Интересно было бы проанализировать «арзамасский ужас» Л.Н. Толстого как предварение и начало духовного кризиса, те обстоятельства, которые вызывали намерения свести счёты с жизнью, или – перейти на уровень рядовых тружеников, зарабатывающих на жизнь в основном обычным физическим трудом. Известные факты биографии позволяют предположить, что в пренебрежительном отношении писателя к науке не последнюю роль играло воздействие вытесненных в сферу бессознательного неприятных переживаний, вызванных смертью близких родственников, поражением на фронте учёбы – исключением из университета. Всемирное признание творчества писателя и пиетет перед ним не должны скрывать за благородной сединой и поиском нравственных оснований жизни его постоянную, до последних дней гипертрофированную боязнь смерти, периодические, порою длительные депрессии, душевный дискомфорт от осуждаемых в дневниках увлечениях «девками» и женщинами, игрой в карты, привычки к праздности в молодые годы, от раздражительности, тщеславия, честолюбия.

17. Фрейзер Д. Д. Золотая ветвь. Т. 1- 4. М., 1928. Другое издание: Фрэзер Д. Д. Золотая ветвь: Исследования магии и религии. М., 1986.

Лоренц Конрад. Агрессия (Так называемое Зло). Восемь смертных грехов цивилизованного человечества // Вопросы философии. № 3. 1992; Он же: Агрессия (так называемое Зло). М., 1994.

Семёнов Ю. И. Как возникло человечество. М., 1966; Он же: Происхождение брака и семьи. М., 1974; Он же: На заре человеческой истории. М., 1989; Он же: Введение во всемирную историю. М., 1995; Он же: Философия истории. М., 2003 и другие работы.

РЯЗАНСКОЕ ВЫСШЕЕ ВОЗДУШНО-ДЕСАНТНОЕ КОМАНДНОЕ УЧИЛИЩЕ ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. Ф. МАРГЕЛОВА

УДК 122/129
ББК 87 + 60.52
Философия

ФИЛОСОФИЯ

КРИЗИС ИДЕНТИЧНОСТИ РОССИЙСКОГО СОЦИУМА: СУЩНОСТЬ, ПРИЧИНЫ И ВЛИЯНИЕ НА МИРОВОЗЗРЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ОФИЦЕРА

В. Ю. Закиров

В статье рассматриваются философские проблемы кризиса идентичности российского социума. Показаны взгляды на проблему идентичности социума ряда российских и зарубежных философов. Определены сущность, причины и влияние кризиса идентичности на мировоззрение личности офицера. Представлено авторское видение последствий кризиса идентичности. Предложена система условий, обеспечивающая восстановление идентичности.

Ключевые слова
Кризис идентичности, мировоззрение, личностное «Я», внутриличностный конфликт

Современное российское общество на нынешнем этапе своего развития оказалось духовно и нравственно больно, ибо пораженными, разрушенными или размытыми оказались важнейшие центры общественного и личного сознания – ценностные ориентиры, духовно-нравственные идеалы и ценности, без которых ни одно общество не может существовать. Создается впечатление, что современное российское общество просто самоуничтожается. Причем самоуничтожается потому, что не видит смысла в жизни. Это делает философскую проблему кризиса идентичности российского социума актуальной для определения методов воздействия на мировоззрение офицера как активную, творческую личность.

Научная проблема состоит в том, что, не решив для себя основного философского, мировоззренческого вопроса о смысле жизни, отдельные личности и общество в целом движется к самоуничтожению.

В связи с этим, целью нашего исследования явился анализ сущности и причин кризиса идентичности российского социума и выработка рекомендаций командованию и воспитателям военных вузов для целенаправленного влияния на мировоззрение личности офицеров и военнослужащих проходящих службу по контракту на рядовых и сержантских должностях.

Кризис идентичности в наше время становиться основной причиной душевных заболеваний человека и общества, что сильно затрудняет поиск жизненного смысла, обретение ценностных ориентаций, ведет к правовому и нравственному нигилизму. Невозможность личности осуществить и реализовать себя в социаль-

ном плане рождает внутриличностные конфликты. Явление негативной социальной идентичности, столь характерное для кризиса идентичности, проявляется в форме наркомании, алкоголизма, проституции. А среди офицеров силовых структур кризис идентичности приводит к девиантному поведению на службе, в семье и социальной сфере, что вызывает большую озабоченность всего гражданского общества и руководства страны.

Дискредитирована идея о ценности творческого труда как важнейшем условии процветания общества и способе самореализации личности. Ценности потребительства и гедонизма, внедренные в сознание, становятся факторами дезинтеграции и деструктивности, разрушая целостность личности, как на индивидуальном, так и на общенациональном уровне. Как итог, наблюдается страшная статистика самоуничтожения страны: небывалый за всю историю рост наркомании и алкоголизма, рост числа самоубийств и рост числа прерываний беременности, рост детской беспризорности сопоставим с периодом Великой Отечественной войны.

Термин «кризис идентичности» введен в научный обиход профессором Гарвардского университета Эриком Хомбургером Эриксоном (1902—1994). Он утверждал, что личностное, «Я» стремится к целостности, однако эта целостность может быть нарушена в из-за «кризиса идентичности», возникшего, прежде всего, в результате социальных трансформаций, социальных катаклизмов.

В чем же сущностная особенность идентификационного кризиса в нашей сегодняшней России?

Сегодняшний кризис идентичности переживается как духовный вакуум, сопровождающийся ощущением исторической обреченности, «бездомности» и потерянности человека в обществе и мире.

В условиях кризиса идентичности теряется или деформируется социальная модель поведения индивидов и социальных групп, происходит упрощение мотивации. С другой стороны происходит ее усложнение в связи с частичной переориентацией на нетрадиционные цели и ценности. При этом глубина кризиса зависит от того, сколько факторов нарушено, и очевидно, что разные факторы приводят к очень разным типам кризиса.

Философ В. Хёсле одной из причин кризиса идентичности, общих для всех социокультурных оснований, называет потерю идеала. Когда всеобщие нормы, которым человек следовал с чистой совестью и даже жертвуя собой, не могут претендовать на обоснованность и законность, что признание их было личной и коллективной ошибкой. Мыслитель приводит в качестве примера этого типа кризиса идентичности состояние политика или солдата, служившего системе, которую они сегодня должны признать аморальной [1. С. 34].

Самый глубокий и отчаянный кризис идентичности, по В. Хёсле, является результатом убеждения в том, что не существует никаких моральных норм. В этом случае кризис безысходен, ведь человек не будет рассматривать свое состояние как кризис, поскольку понятие «кризис» имеет нормативные коннотации, которые он отвергает, он не признается в ошибке, поскольку освободился от мысли об объективном различии между ошибкой и истиной.

Одной из самых распространенных причин кризиса идентичности является, по В. Хёсле, дисгармония между личностным «Я» и социальным «Я». «Немногие люди могут сохранить свою идентичность в неприкосновенности, если сталкиваются с беспричинным презрением со стороны своего окружения, особенно тех людей, которых они уважают» [7].

Кризис идентичности может быть результатом разочарования человека в свойственных ему моделях общения. Посколь-

ку наша вера в ценности в огромной мере зависит от веры тем людям, которые их воплощают, осознание несоответствия моделей поведения человека его собственным стандартам вполне может привести к отвержению ценностей, которым он учил.

Вообще разочаровывающее поведение или даже более того – предательство со стороны человека, который вызывал восхищение или любовь, разрушает идентичность другого человека. И если первый человек приходит к выводу, что поведение второго не поддается никакому оправданию, он упрекает в несправедливости именно себя. Он начинает сомневаться в своей способности оценивать других, доверие человека к другим людям сильно подрывается – и вместе с ним, один из факторов стабильной идентичности. В армейской среде это проявляется в потери веры военнослужащих в своих командиров и начальников.

Сущностью же кризиса коллективной идентичности является уменьшение идентификации индивидов с коллективной реальностью, которую они прежде поддерживали. Причины этого кризиса отчасти аналогичны причинам кризисов индивидуальной идентичности. Здесь можно назвать отрицание символов, распад коллективной памяти, представленной традициями, утрату веры в общее будущее, дисгармонию между описательным и нормативными образами себя, прерывность в истории, несоответствие между представлением культуры о самой себе и ее образами в других культурах, чувство неполноценности относительно более совершенной культуры. Можно добавить и некоторые другие факторы: поскольку общественные институты зависят от поддерживающих их индивидов, кризис идентичности последних приведет к кризису идентичности зависящих от них институтов. Конечно, кризисы индивидуальной идентичности часто вызываются кризисом коллективной идентичности. Еще Э. Эриксон, рассуждая об идентичности, говорил о том, что «нельзя отделить кризис идентичности» отдельного человека от современных ему исторических кризисов, поскольку они очень взаимосвязаны и помогают понять друг друга. «Говоря о «кризисе идентичности» у молодежи, иногда забывают, что формирование идентичности, хотя и носит в юности кризисный характер в действительности является проблемой смены поколений. Старшее поколение в какой-то степени пренебрегло своим долгом и не предложило молодежи сильных идеалов» [7. С. 43].

Другие причины кризиса коллективной идентичности выделяет А. П. Марков. В идеологической, мировоззренческой плоскости он вызван, во-первых, истощением культурных, духовных факторов национальной идентичности, с тотальным нигилизмом по отношению к историческому прошлому, а также кризисом веры. Во-вторых, с отсутствием национальной идеи и общенациональной идеологии, способной консолидировать общество.

По его мнению, истоки сегодняшнего кризиса коренятся в характере и проведении реформ конца 80-90-х годов, в результате которых произошла резкая смена ценностных ориентаций, складывающихся на протяжении многих поколений. Идеология реформ была стратегически ориентирована на отрицание уникальности того духовного пространства, которое объединяло народы бывшего СССР. В процессе реформирования модели государственной культурной политики было утрачено представление о культуре как консолидирующем смыслообразующем факторе, основном ресурсе возрождения России [4. С. 18].

В культурологической плоскости анализа источником кризиса ценностно-нормативной базы отечественной культуры является мировоззренческое несоответствие моделей реформирования традиционному этносу российской культуры.

Мировоззрение представляет собой исторически развивающийся процесс. Каждая историческая эпоха вырабатывала свои представления о мире и о назначении человека в мире. Являясь системой взглядов на мир и место человека в этом мире, определяющая отношение человека к этому миру, другим людям, себе самому и формирующая его личностные структуры, мировоззрение возникает как сложный результат практического взаимодействия психически нормального человека с окружающей действительностью – природой и обществом.

Мировоззрение определяет социальное самочувствие, самосознание личности, ее ценностные ориентации, оценки и поведение.

Кризис различных идентификационных оснований напрямую приводит к мировоззренческому кризису личности и его ценностных установок. Что в дальнейшем приводит к мировоззренческому нигилизму, отказу от поиска и утверждения универсальных принципов, к децентрализации и плюрализму. Современная картина мира отражает положение человека в мире массовой культуры, мире массового производства, управленческих технологий, тотального рынка, манипуляций в сфере общественного и индивидуального сознания. Мировоззренческая ситуация потерянности человека, его отчуждённости от природы, общества, др.человека и, в конечном счёте, от самого себя - показатель кризиса базовых общественных структур и призыв к социальным преобразованиям.

С.Г.Кара-Мурза указывая на системность российского кризиса выделил двенадцать угроз, которые составляют ядро системы опасностей для России в нынешней фазе кризиса, реализация которых может повлечь за собой лавинообразные цепные процессы распада, угрожающие гибелью страны.

Одной из таких наиболее серьёзных угроз является угроза ликвидации Русской армии.

«Армия – пишет С. Г. Кара-Мурза – ключевая опора любой цивилизации. Это – важная ипостась народа. Свою современную армию Россия выращивала, как и науку, 300 лет. В армии воплощены главные смыслы и коды культурных ценностей и мировоззренческих установок. С 1991 г. делаются попытки изменить культурный и мировоззренческий тип Российской армии, превратить её в «силовую структуру», равнодушную к проблеме добра и зла. Армию – защитницу народа хотят переделать в профессиональное «охранное предприятие».

Это пока не удается и, скорее всего, не удастся. Но вынуть из армии духовный стержень и лишить боеспособности возможно. Так получилось во многом потому, что мы не желали понять, чем наша армия отличается от наёмных западных армий, что именно в ней так стремятся сломать. Потеря своей национальной армии – фундаментальная угроза. Эта угроза может при её реализации вызвать мультипликационный эффект распада многих культурных норм»[2. С. 33-34].

Главным носителем мировоззренческих универсалий, ценностных оснований в русско-советской армии всегда являлся офицер. Потому наиболее существенно и остро болезненно мировоззренческий идентификационный кризис переносится именно офицерами. Служа государству, которое неолиберальная «интеллигенция» всячески пытается опорочить, черпая духовные силы из героического прошлого, которое та же «интеллигенция» пытается очернить, российский офицер испытывает серьёзнейший идентификационный кризис.

В связи с этим, встает вопрос о восстановлении идентичности и прежде всего мировоззренческой. Несмотря на серьезную опасность нестабильности, кроющуюся за каждым кризисом индивидуальной и коллективной идентичности, невозможно оценивать последние

исключительно отрицательно. Данный кризис – это не болезнь, а поворотный пункт, необходимый скачок в развитии личности. Если бы не было кризисов идентичности, не было бы и прогресса индивидов и институтов; значит, следует не избегать кризисов идентичности, но направлять их в правильное русло. Можно даже сказать, что более глубокий кризис идентичности всегда является результатом умелого преодоления кризиса.

Каковы же условия разумного восстановления идентичности?

Для преодоления мировоззренческого кризиса и восстановления культурной идентичности важным является воссоздание в сегодняшней жизни тех духовно-нравственных ценностей, которые составляют онтологическое ядро культуры российского общества, определяют его специфику, уникальность, идентичность.

В социально-философском плане обретение идентичности предполагает систему условий, позволяющих обрести многоуровневую самотождественность (мировоззренческую, социальную, культурную, этно-национальную) в трех временных ипостасях: прошлом, настоящем и будущем. Что означает:

- поиск духовных символов и оснований идентичности в историческом прошлом (и целенаправленное включение в актуальное поле национального самосознания образов духовых лидеров России, в концентрированном виде олицетворяющих ценности и идеалы нашей многообразной культуры);

- мировоззренческое и ценностно-нормативное самоопределение в настоящем;

- идентификация с будущим (возрождение и утверждение в новом историческом контексте национальной идеи как формы общественной консолидации).

П. Бергер и Т. Лукман писали, что с точки зрения социального конструирования реальности, об идентичности человека можно говорить лишь в контексте конкурентного общества. «Идентичность представляет собой феномен, который возникает из диалектической взаимосвязи индивида и общества» [3].

Общество претерпевает сильнейшие трансформации. Радикальное возрастание количества инноваций и просто информации, приходящихся теперь на жизнь одного поколения, приводит к тому, что традиционный опыт сохранения идентичности во времени уже не срабатывает. Становится сложным не только подразделение старого и нового, но и вычленение прошлого из общей истории. Происходит это потому, что процесс накопления новых культурных объектов заметно превосходит, опережает возможности и отдельного, и коллективного субъекта. На этом фоне традиционные человеческие нужды – находиться в безопасности, видеть смысл происходящего, надеяться на лучшее – как бы «провисают», их не на что опереть.

Важной предпосылкой для преодоления кризиса является обретение будущего, особую роль в обеспечении которого может сыграть формирование национальной идеологии, которая смогла бы дать, в свою очередь, сколь-нибудь ясные ориентиры.

В центре любой системы находится определенная персонифицированная ценностно-нормативная модель, которая для нее является условием устойчивости во времени и формой реализации своих возможностей. Личность обретает социальную и культурную идентичность путем отождествления с духовными референтами нации, людьми, достигшими высот святости и нравственного совершенства. Образы таких людей являются связующим центром культуры. Отсутствие же духовных лидеров свидетельствует о кризисе национальной идентичности, способствует морально-нравственному разложению и дальнейшему распаду общественного организма, ведет к социальной и духовной смуте.

Выход из кризиса, построение нового

общества, эффективных Вооружённых Сил невозможны без преобразования мировоззрения личности офицера, поскольку именно мировоззрение задаёт пространство культуры, в котором воспитывается личность, способная к активным социальным действиям.

Таким образом, мы делаем вывод, что философская проблема кризиса идентичности имеет не только большое научное значение, но и огромное мировоззренческое основание, и от ее решения зависит морально-психологическая стабильность целых воинских подразделений. В связи с этим, мы можем рекомендовать командирам и воспитателям, работающим с различными категориями военнослужащих, в первую очередь с офицерами, учитывать в своей деятельности вскрытые в статье причины возникновения и условия преодоления кризиса идентичности с целью безболезненного разрешения внутриличностных конфликтов у военнослужащих вызванных кризисом идентичности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Апокалипсис смысла. Сборник работ западных философов XX-XXI вв. – М.: Алгоритм, 2007. – 272 с.

2. Кара-Мурза С. Г. Россия под ударом. Угрозы русской цивилизации / Сергей Кара-Мурза. – М.: Яуза-пресс, 2010. – 384 с.

3. Ковалёва А. И, Лукова В. А. Социология молодежи. – М., 1999. – С. 299.

4. Марков А. П. Аксиологические и антропологические ресурсы национально-культурной идентичности. – СПб., 2000.

5. Социальное самочувствие военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации в 2002 году // Ракурс. – 2003. – №1. – 84 с.

6. Хёсле В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности// Вопросы философии. – 1994. – № 10.

7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Толстых А. В. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.

8. Ядов В. Д. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. – М.: Наука, 1979. – 212 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА



УДК 81 – 119
ББК 80.9

ПОЛИДИСКУРСИВНОСТЬ КАК СПЕЦИФИКА ПЕЧАТНОГО РЕПОРТАЖА

Кандидат филологических наук Т. А. Ленкова

Полидискурсивность – одна из основных характеристик репортажа. Ведущей композиционной формой репортажа считается нарративная стратегия. Анализ немецкой прессы позволяет говорить не только о наличии нескольких стратегий, но и о случаях оформления ядерной информации композиционной формой «Описание». В смене текстообразующих стратегий заложена нередко имплицитная информация, а значит возможность манипулирования общественным мнением.

Ключевые слова
Полидискурсивность репортажа, текстообразующие стратегии, имплицитная информация

Текст репортажа, особенно, когда он удался, представляет собой утончённую комбинацию нарративных, дескриптивных и итеративных текстообразующих стратегий. На микроуровне текстообразующие стратегии проявляются в виде смены грамматических времён, наклонения, прямой и косвенной речи [1]. Основным признаком репортажа немецкий исследователь Г. Бургер считает перспективное изображение, то есть нечто репрезентируется для адресата *с определённой целью*, причём не как целое, а лишь в одном или нескольких своих аспектах. Наличие в высказывании цели и освещение лишь отдельного аспекта проблемы предполагает, что в ходе дискурса будет выполнена не только и не столько информирующая, сколько воздействующая (манипулятивная) функция репортажа.

В данной статье на основе анализа конкретных газетных материалов немецких репортажей мы постараемся показать, что

1) текст репортажа полидискурсивен;
2) ядерное высказывание в немецком репортаже может быть оформлено не только композиционной формой «констатация»;
3) в смене текстообразующих стратегий заложена имплицитная информация.

***Anschlag auf Bundeswehr in Kundus – Soldat verletzt.* BZ 23. Februar 2006, Nr. 46**

Ядерное высказывание в данном материале относится к нарративным высказываниям в форме композиционной формы «констатация». Автор, сообщая о факте ранения служащего бундесвера в результате взрыва, никак себя не проявляет.

«Bei einem Anschlag auf eine Bundeswehr-Patrouille im afghanischen Kundus ist gestern ein deutscher Soldat leicht verletzt worden». Далее следуют дескриптивные конструкции, служащие расширению фактографии: это рассказ очевидцев и первая официальная информация от шефа местной полиции.

«Der Sprengsatz sei an einem Fahrrad ferngezundet worden, sagte der Polizeichef». «Ein afghanischer Jugendlicher sei durch die Denotation getotet und neun weitere Zivi- listen seien verletzt worden, erklarte ein Sprecher. Der Anschlag ereignete sich in der Nahe eines Marktes, wo die Soldaten gehalten hatten».

В рамках одного небольшого репортажного материала встречаются две текстообразующие стратегии – нарративная и дескриптивная – и две композиционные формы – «констатация» и «описание».

Кроме вербального, текста статья снабжена иконической вставкой – это иллюстрация с подписью «Bundeswehrsoldat in einer Basarstrasse von Kundus». Между иллюстрацией и текстом возникают риторические отношения в форме метонимии: один служащий бундесвера олицетворяет собой все вооружённые силы Германии, и в частности, германского корпуса, расквартированного в Афганистане.

Название материала и содержание иконки анонсируют рассказ о потерях с немецкой стороны. На фото действительно изображён солдат бундесвера и не просто leicht verletzt, а совершенно здоровый. Более того, очевидец, который никак не обозначен автором, говорит о погибшем афганском юноше и о девяти раненых из гражданского населения городка. Таким образом говорить о функции аутентичности фотоснимка не приходится. Иконка выполняет скорее функцию актуальности и повышения интереса к вербальной части статьи.

Очевидно, что репортёр, основываясь на фоновых знаниях читателей, осведомлённых о нахождении немецкого корпуса в Афганистане, не случайно делает акцент, казалось бы, на небольшом происшествии. Нет никаких подтверждений тому, что именно немецкий патруль был объектом террористов, для читателей в Германии это и не важно. Вероятнее всего, так же не важны и жертвы со стороны афганского населения, они используются лишь для красочного подкрепления ядерного высказывания.

Помимо информирующей цели в данном материале прослеживается несколько иная воздействующая цель, а именно: общественности предлагается задуматься о целесообразности нахождения немецкого корпуса в Афганистане. Если бы мы имели возможность прочитать о том же самом происшествии в афганских СМИ, наверное, акценты были бы расставлены несколько иначе. В статье так же преследовались бы другие приоритеты, если другими бы они были у инициатора материала в немецком печатном издании.

Kinderfanger. **Die Zeit. 27.11.2008, Nr. 49.**

Статья начинается с итеративного высказывания (оформлено композиционной формой «констатация»), требующего от читателя не столько осведомлённости в политической ситуации в мире, сколько слепой веры в то, что всё именно так и есть. Об этом говорят резкие, безаппеляционные высказывания автора, не допускающего существование другой точки зрения. И. М. Кобозева называет данный феномен одним из видов имплицитной информации, а именно пресуппозицией (пресуппозиция – фоновые аспекты соержания высказывания) [2. С. 112]. Адресат исходит из презумпции осмысленности, того, что преподносится в качественных, уважаемых печатных изданиях, поэтому он склонен принять на веру содержание пресуппозиции. «Paschtunen gelten als Krieger. Sie kennen angeblich weder Angst noch Schmerz». Если автору надо было представить пуштунов бесстрашными дикарями, то, скорее всего, ему это удалось.

Почти сразу же автор проявляет себя через первое лицо множественного числа и притяжательное местоимение соответствующей формы, чем создаётся впечатление, что журналист не просто причисляет себя к большинству, а выражает мнение этого большинства. Грамматическая форма первого лица множественного числа позволяет снять возможную конфликтность в паре «автор – читатель». «Das sind die Karl-May-Geschichten, an die wir uns gewohnt haben, seit die Turme des World Trade Center in sich zusammenbrachen und das Volk der Paschtunen als Taliban auf die Weltbuhne trat, so wie sie in unseren wil- desten Fantasien leben, hart, ruckstandig, fanatisch».

После того, как в ходе итеративного фрагмента совершён небольшой экскурс в суть проблемы, репортёр использует ядерное дескриптивное высказывание в форме «динамическое описание». «Nur dieser eine Paschtune namens Bahader will heute Morgen nicht die Erwartungen erfullen. Er weint bitterlich, als er hort, dass seine Frau Amna im Krankenhaus verstorben ist. Seinen neun Kindern, die sich um ihn scharen, laufen Tranen uber die staubbedeckten Wangen. Auch die Manner, die gekommen sind, um Bahader zu kondolieren, blicken mit feuchten Augen zu Boden, wahrend sie die Hande zum Gebet erheben».

Вокруг фактографического высказывания начинает нанизываться расширяющая его информация в виде нарративных фрагментов. Автор прибегает к самым разнообразным формам выражения нарративных стратегий: «рассуждение», «повествование», «статическое описание».

«Рассуждение» – «Woran ist Amna gestorben? Keiner kann es genau sagen… Amna ist gestorben, weil die pakistanische Armee das macht, was der Westen seit Jahren von ihr verlang: Sie kampft gegen die Extremisten in den Stammesgebieten».

«Статическое описание» – «Islamabad ist gezeichnet von den Spuren dieses Kontrollverlustes. Immer mehr Stacheldraht, immer dickere Betonwalle, immer hohere Mauern verbreiten ein Gefuhl der Unsicherheit. Eine Spur Bagdad, eine Prise Kabul, ein Schuss Hysterie, das ist Islamabad heute».

«Повествование» – «Eine Schule, sagen sie mit einem Lachen, hatten sie nie von innen gesehen. So was gabe es bei ihnen nicht. Die drei konnen weder lesen noch schreiben, doch das hat sie fruher nicht daran gehindert, in die Millionenstadt Karachi zu fahren, um sich dort als Tagelohner zu verdingen, so lange, bis sie genugend Geld hatten, um zuruckzukehren und Haus und Grund zu erwerben».

Статья «Kinderfanger» без сомнения является креолизованным текстом. Между вербальным текстом и иконической вставкой существуют риторические отношения в форме метонимии, а именно: люди с фотоснимка олицетворяют всех пуштунов, всю огромную «армию» беженцев. Фрагмент географической карты, также приведённой автором, выполняет функцию аутентичности, то есть наравне с иллюстрацией служит доказательством вербального содержания материала.

Es geschah in Manhattan. Die Zeit. 11.12.2008, Nr. 51.

Материал посвящён манифестации у башен-близнецов в Нью-Йорке на месте трагедии 11 сентября и начинается с перформативного высказывания в форме призыва принять участие в шествии. «Banker! Um 16 Uhr kommt die Bewegung auf am Hinterausgang der machtigsten Borse der Welt».

После перформативного речевого действия репортёр переключается на дескриптивные высказывания в виде «статического описания» и «динамического описания» непосредственно участников манифестации. «Ganz konservativ in Mantel und Hut die einen, andere legerer, gruβen sie den uniformierten Wachmann an der Tur, nehmen den Parcours durch den abgesperrten Auβenbereich, rennen fast durchs plasti- kuberdachte letzte Tor, nur raus, heim, wer weiβ, wohin. Manche fluchen. „Fuck! Media!“ Manche heben

abwehrend die Hand. Einer versucht, an einen mitrennenden Freund gewandt, einen Witz. „Deine Papa- razzi?“ Einer lachelt, einer unter Hunderten».

Авторское «я» проявляется через итеративные высказывания в форме рассуждения, например: «Ja, es war Krieg. Und ja, es gibt eine Sprache der Bilder, die unter den Worten liegt. Uberlebende haben ein Dokumentationszentrum eingerichtet. Die verzweifelten Suchzettel dort mit Fotos und Namen der Vermissten aus den Tagen nach dem 11. September – der deutsche Besucher kann sie nicht ansehen, ohne an die Suchzettelwalder in zerstorten Stadten im Sommer 1945 zu denken». Не случайно, что журналист сравнивает листки с фотографиями и именами пропавших 11 сентября в Нью-Йорке с подобными же листочками в послевоенных немецких городах 1945 года. Именно такое сравнение близко и понятно немцу, для читателей других стран оно не имело бы смысла. Здесь же автор ориентируется на те кластеры знаний, которые есть как у пожилого поколения немцев, так и у молодого, хотя, может быть, в другой степени.

В тексте появляется лишь одно имя собственное Джим. Для этого персонажа как будто всё решено, именно эта внутренняя определённость делает его незримым оппонентом автора статьи. Например, такие имена и понятия, которые теперь уже, к сожалению, стали фоновыми знаниями, чуть ли не для всего человечества, как Бен Ладен, Аль Каида, являются для Джима табу: «Kein Wort uber die, die uns das antaten, nicht einmal im Zorn». Получается, что Джим – выразитель официальной точки зрения, по крайней мере, точки зрения большинства, большинства простившего, но уже осудившего.

Репортёр использует и другую возможность самореализации – посредством предоставления слова участникам манифестации, людям выжившим, но, скорее всего, не пережившим случившееся. Большинство интервьюеров лишь обозначены автором как A и B, die Dame, а это значит, что они высказывают вероятностные предположения, что в деле не поставлена точка и, что автор с ними согласен, например: «Bald wissen wir mehr». Журналист прибегает к использованию местоимения первого лица множественного числа, причисляя себя таким образом к говорящим, но и не выставляя своё личное.

После слов Джима, вселяющих некоторую надежду, веру в будущее «Blau ist unsere Symbolfarbe. Wie der blaue Himmel heute. Wie die vielen wunderbar blauen Tage, die noch kommen», автор сразу же задаёт вопрос «Ist das naiv, blauagig eben?»

Иллюстрация к тексту имеет подпись: Von Ground Zero zur Wall Street – ein Spaziergang durch das kalte Jahrzent. Между словами kalt и blau прослеживается взаимосвязь, ведь blau принадлежит к холодной цветовой гамме. В таком толковании будущее Джима и будущее автора две разные вещи.

Вообще встречаются материалы, в которых не сразу улавливается фактографическое высказывание. Несмотря на название *Es geschah in Manhattan*, ядерной не является информация о случившемся в 2001 году. К ядерному высказыванию мы отнесём информацию о манифестации в память тех событий, и она тоже *geschah in Manhattan*, то есть в данном материале ядерный фрагмент выражен перформативным высказыванием, все же остальные дискурсивные стратегии лишь расширяют фактографический материал.

Extremisten sprengen Schiiten-Heiligtum im Irak. **BZ 23. Februar 2006, Nr. 46.**

Если в предыдущем репортаже перформативное высказывание является ядерным, то в следующем материале перформативная дискурсивная стратегия имплицитно пронизывает всю статью, являясь не только речевым действием, но и призывом к действию физическому. По-

средством скрытой перформативной стратегии осуществляется манипуляция общественным мнением, что особенно опасно в исламской стране, раздираемой межконфессиональными конфликтами.

Репортаж сразу начинается с ядерного дескриптивного высказывания в форме «динамического описания». «Ein Bombenanschlag hat im Irak eines der bedeutendsten schiitischen Heiligtumer zerstort und schwere Unruhen ausgelost. Der von Ext- remisten platzierte Sprengsatz brachte gestern die imposante Goldkuppel des als "Goldene Moschee" bekannten Askari-Schreins in der nordirakischen Stadt Samarra zum Einsturz. Zehntausende aufgebrachte Schiiten gingen im ganzen Land auf die Strasse. Mindestens 60 sunnitische Mos- cheen seien angegriffen oder in Brand gesetzt worden…»

Далее автор прибегает к нарративным и итеративным дискурсивным стратегиям. Так, по словам очевидцев, «… hatten bewaffnete Manner, die Uniformen einer Einheit des Innenministeriums trugen, am fruheren Morgen die Wachmanner vor dem Schrein uberwaltigt und gefesselt». Однако униформу могут носить как сунниты, так и шииты. Кроме того, «Nach den Parla- mentswahlen vom Dezember, die eine relative Mehrheit fur die schiitische Allianz erbracht hatten, wird versucht, eine Regie- rung unter Einleitung kurdischer und sun- nitischer Parteien zu formen» – вывод: униформу могли носить представители всех племён. Не случайно, что человек в камуфляже, изображённый на фотоснимке, стоит спиной к читателю, словно скрывая свою истинную принадлежность к той или иной группировке.

Интересной представляется связь между заголовком (там встречается слово «Extremisten» и указывается на то, что разрушена именно шиитская святыня), подзаголовком, где говорится о нападениях на суннитов (два племени уже как минимум противопоставлены друг другу), и началом текста, в котором, практически бездоказательно выносится окончательный вердикт. С этой позиции предостережение гражданской войны, также содержащееся в подзаголовке, кажется насмешкой.

В процессе прочтения материала складывается впечатление, что журналист пытается «столкнуть» две стороны.

Во-первых, почему в названии говорится о разрушении шиитской святыни, если далее автор утверждает, что «Da auch zwei weibliche Angehorige der Familie des Propheten Mohammad dort begraben sind, pflegen auch sunnitische Glaubige dort zu beten»? Более того, с помощью небольшого экскурса в историю в виде итеративного высказывания и с помощью фрагмента географической карты автор показывает геополитическую и религиозную общность суннитов и шиитов.

Во-вторых, «Die schiitische Regierung hatte das Attentat gegen die Pilgerstatte sunnitischen Rebellen angelastet, die mit der Al-Kaida im Irak verbundet seien». Почему же тогда президент страны объявляет, что: «Ziel dieses Verbrechens ist es, Zwietracht zwischen den verschiedenen Religions- gruppen zu saen»?

В-третьих, президент Дж. Буш и генеральный секретарь ООН К. Аннан осуждают акт вандализма, причём американская сторона обещает помощь в восстановлении «US-Prasident George W. Bush und UN-Generalsekretar Kofi Annan verurteilten den Anschlag. Die USA kundigten an, sich am Wiederaufbau des Mausoleums zu be- teiligen». Однако вместо благодарности США автор показывает абсолютно другую реакцию: «Tausende Demonstranten versammelten sich beim beschadigten Heiligtum und forderten lautstark, es durfte fur die Tater keine Gnade geben». А кто же эти преступники, которым нет пощады? Ответ: «Gott ist groβ. Tod Amerika».

Даже духовный лидер Ирака, который должен более других радеть за разрушенный храм, не обранил ни слова обвинения суннитам, напротив «Das ist ein politisches Verbrechen, seine Wurzeln kqnnen

bei den Geheimdiensten der irakischen Besatzer und Zionisten gefunden werden».

Таким образом, с помощью умелой игры нарративных и, особенно, итеративных высказываний, в основе которых лежат фоновые знания целевой аудитории, реципиент имплицитно подталкивается всем ходом повествования и имеющимися в конце статьи перформативными речевыми действиями типа «Gott ist groβ. Tod Amerika» к реальному конфликту.

В условиях использования текстообразующих стратегий в письменном дискурсе репортажа можно говорить об их специфике в области СМИ. Так, например, итеративная стратегия считается автокоммуникативной, то есть её ориентация на потенциального адресата достаточно слаба, функция итеративного дискурса сводится к генерализации категорий, фоновых знаний. В условиях современного общества нет никаких гарантий, что теоретические знания, необходимые для раскрытия темы репортажа, не будут обобщены в пользу инициатора материала. В случае отсутствия фоновых знаний инициатор посредством автора получает возможность свободного манипулирования общественным мнением. Таким образом, итеративный дискурс, «призванный» образовывать и просвещать, в СМИ может использоваться не в совсем благовидных целях.

Что касается способности итеративных стратегий оформлять ядерные высказывания, то нам не встретилось ни одного подобного случая, несмотря на то, что композиционные формы лежащие в основе итеративного дискурса («констатация», «повествование») довольно часто применяются для этого.

Интересной представляется роль перформативных высказываний. В отечественной науке перформативным высказываниям отказывают в возможности образовывать фактографические высказывания, немецкие исследователи говорят о квинтэссенции в репортаже нарративных, дескриптивных и итеративных стратегий. Мы осмелимся предположить, что перформативность как организующий принцип речевого действия пронизывает всю «ткань» репортажа.

В очень редких случаях, это, скорее даже исключения, перформативные высказывания образуют ядерные, как в примере с материалом *Es geschah in Manhattan*. Die Zeit. 11.12.2008, Nr. 51.

Бывает, по нашему мнению, и так как в репортаже *Extremisten sprengen Schiiten-Heiligtum im Irak.* BZ 23. Februar 2006, Nr. 46, когда на протяжении всего материала автор имплицитно навязывает атмосферу конфронтации, подводя своих персонажей в конце к перформативному высказыванию – призыву: то, что лишь ощущалось, обрело языковую форму «Gott ist groβ. Tod Amerika».

Интересным представляется также и то, что любая информация не только вербализуется, возможно потом креолизуется, и преподносится реципиенту только в одном своём аспекте, но и подвергается категоризации. На первом этапе обработки информации адресат лишён свободы выбора того самого аспекта, который в перспективе будет освещён для него журналистом. Возможно, так происходит потому, что на передний план последнее время всё чаще выходит воздействующая функция, а информирующая несколько затеняется. На втором этапе обработки информации, при её категоризации, автор вынужден считаться с целевой аудиторией. Категоризация – лексический выбор слов как средств активации в сознании адресата не просто отдельного понятия, а целостной системы представлений, частью которой это понятие является. Активируются также эмоционально-оценочные коннотации, аппелирующие к эмоциям, ценностям читателя [2, С. 109].

Ein ganz, ganz ьbles Thema. **Die Zeit, 4.12.2008. Nr. 50.**

Подзаголовком автор заявляет то, о чём пойдёт речь в материале: «Seekrankheit ist ein Albtraum. Manche Menschen lassen sich dagegen sogar Psychopharmaka verschrei- ben. Der Wiener Arzt Reinhart Jarisch will beweisen, dass es auch sanfter geht». Так как тема уже проаннонсирована, да к тому же подкреплена визуальным рядом, изображающим шторм в иллюминаторе корабля, в голове читателя моментально активизируются кластеры с соответствующим ситуативным опытом. Опыт этот у каждого отдельного представителя целевой аудитории свой: кто-то сам испытал морскую болезнь, кто-то читал об этом – большинство людей, как правило, имеют некоторое представление или фоновые знания по теме. Однако журналист вынужден ориентироваться на «среднего потребителя», даже на того, кто может вообще не обладать предварительной информацией о морской болезни.

Donnernd rollen die Brecher heran – wie bei einem Sturm auf hoher See. Die Rettungsinsel tanzt auf den Wellen. Es ist heiβ und stickig im Schutzraum. Verzweifelt versuchen die sieben Testpersonen das Gleichgewicht zu halten. Am Rand des Wellenbeckens blickt der Marinestabsarzt auf die Stoppuhr. «Funf Minuten!», brullt er, um das Rauschen der Wogen zu ubertonen. Eine Viertelstunde noch. Werden sie durchhalten? Oder sich im Dienste der Wissenschaft doch noch ubergeben?

Knapp zwei Minuten spater kapituliert der Erste. Ein junger Bursche winkt panisch aus der Luke. Der Versuchsleiter schaltet die Welleenmaschine aus, der Proband darf die Rettungsinsel verlassen. Sein Gesicht ist weiβ wie Schafskase.

Фрагмент статьи показывает, насколько автор «завязан» на теме материала, он вынужден прибегнуть к помощи категоризации для наилучшего раскрытия темы, описать не только состояние природы, но и состояние людей. Лексику тематически можно разделить на две части: одна живописует шторм на море, другая – влияние качки на людей.

Итак, отечественная наука подтверждает факт оформления фактографического высказывания в информационных жанрах исключительно композиционной формой «констатация», немецкие исследователи допускают возможность появления в репортаже ядерного высказывания в виде композиционной формы «динамическое описание», в этом специфика взглядов отечественных и зарубежных учёных. О перформативном высказывании как о ядерном не упоминает никто, Г. Бургер даже не включил его в перечень текстообразующих стратегий, которые могут иметь место в репортаже [1. S. 221].

Проведённое же нами исследование показало, что не только композиционная форма «констатация» может оформлять ядерное высказывание в репортаже как жанре информационного подстиля газеты. В тех случаях, когда фактография выражена «динамическим описанием», репортаж получается более образным, эмоциональным, а значит и более интересным и понятным читателю. Таким образом, для письменного дискурса репортажа характерно не только нарративное высказывание в качестве ядерного, но и дескриптивное.

Другие типы высказывания рассматривались в русле общей полидискурсивности текста и не являлись предметом исследования. Особого внимания заслуживает случай, когда, на наш взгляд, именно перформативное высказывание послужило для оформления ядерной информации.

Креолизованные тексты проявили себя как эффективнейшее орудие манипулирования общественным мнением [3]. Текст, лишённый иконической вставки, воспринимается совершенно иначе, нежели материал, снабжённый визуальным рядом. Если в вербальной части статьи утверждается что-то, будь это истинно или ложно, иконическая вставка лишь докажет справедливость написанного: такова психология большинства читателей. Один и

тот же знак совершенно по-разному воспринимается представителями отличных целевых аудиторий. Так, визуальный образ солдата воспринимается шиитами как символ врага - суннита, потому что так написано журналистом; образ солдата бундесвера вызывает сострадание среди германских читателей, потому что в статье говориться о пострадавших от взрыва немецких военнослужащих в Афганистане. Лишь малая часть людей задумается о том, а действительно ли изображено то, о чём написано.

Мы полагаем, что при выборе вербальных и невербальных средств журналист предполагает возможное аберрантное декодирование информации, но не только для того, чтобы устранить потенциальное недопонимание. Нестандартность восприятия может осознанно вводиться в канву статьи как особое средство воздействия, и даже манипуляции.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Harald Burger Mediensprache. Eine Einfurung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien. 3., vollig neu bearbeitete Auflage. – Berlin, 2005.

2. Кобозева И. М. Лингво-прагматический аспект анализа языка СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. Учебное пособие. – М., 2003. – С. 109-112.

3. Ленкова Т. А. Текстообразующие стратегии создания письменного дискурса репортажа в современной немецкой прессе: Автореф. канд. дис. … канд. филол. наук. – М.: МГУ, 2009.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА



УДК 808
ББК 80.9
Когнитивная лингвистика, стилистический анализ

ТРАКТОВКА ОКСЮМОРОНА ПОСРЕДСТВОМ ТЕОРИИ МЕНТАЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВ

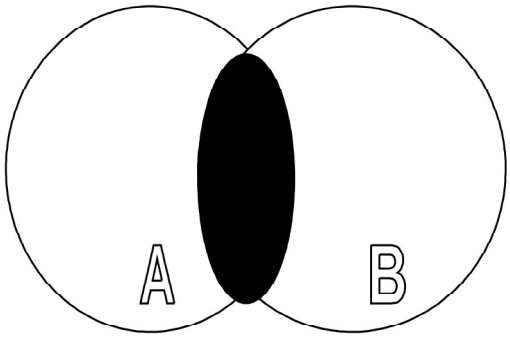
Кандидат филологических наук Л. И. Татанова

Теория ментальных пространств рассматривается в статье как средство интерпретации стилистического приёма оксюморона. Оксюморонные сочетания анализируются автором в художественном дискурсе с когнитивной и социокультурной точки зрения. Также раскрывается роль модели концептуальной интеграции для трактовки значения оксюморона. Помимо этого автор представляет краткий обзор описания механизмов образования оксюморона в докогнитивной семантике.

Ключевые слова
Оксюморон, лексическая семантика, когнитивный подход, художественный дискурс, концептуальная интеграция, ментальные пространства

Конструирование значения композиционно сложного и противоречивого единства, каким является стилистический приём оксюморона, а также его интерпретация в художественном дискурсе затруднительны без привлечения когнитивного инструментария исследования. Когнитивно-дискурсивный ракурс в изучении традиционных тропов, к числу которых относится и оксюморонное сочетание, позволяет выйти за пределы привычного лексико-семантического описания парадоксального значения оксюморона.

В русле лексико-семантического подхода механизм образования оксюморона понимался как наложение определяющего компонента на определяемый, что достигается лишь в части признаков, характерных для обеих составляющих. Считалось, что семантическое значение оксюморона не обладает линейной структурой, т. е. не приравнивается к сумме значений составляющих его компонентов. Исходя из этого, на оксюморонное сочетание распространяется «правило неаддитивности сложения» (термин Ю. Д. Апресяна), по которому значение целого (в нашем случае значение оксюморонного сочетания) больше, чем значение отдельных частей (компонентов оксюморона). Схематически семантическая структура оксюморонного сочетания представлялась следующим образом:



Заштрихованная зона символизирует «возникающий комплекс признаков – семантическое новообразование, не включенное в систему языка и требующее для своего восприятия индивидуального творческого акта со стороны воспринимающего» [3. С. 81]. Это так называемые «комбинаторные приращения смысла», смысловые элементы, образующиеся при взаимодействии составляющих оксюморонного сочетания [4. С. 33]. Слияние определяющего компонента «А», представляющего предицирующий признак, и определяемого компонента «В», представляющего предмет, действие или явление, сильнее обычного семантического согласования. В результате устранения разнонаправленности семантики составляющих оксюморона происходит предикативное уподобление антонимичных смысловых элементов, поэтому каждый компонент перестает казаться «семантически оторванным» [1. С. 11] от другого, более не существует отдельно, а воспринимается как часть единого, вполне осмысленного целого. Семантический сдвиг, происходящий в компонентах оксюморонного сочетания, приводит к тому, что в новых своих значениях они утрачивают логическую несовместимость.

Таким образом, с позиции лексико-семантического подхода, значение оксюморонного сочетания рассматривается как значение «комбинаторное», по-разному детерминируемое значениями его составляющих, взятых на семантическом уровне. Заслугой докогнитивного направления является признание возможности изменений семантической структуры слов-компонентов и учёт роли контекста: «контекст в таких случаях не генератор значений, а их внешний «проявитель» [2. С. 42].

В процессе декодирования оксюморона докогнитивная семантика отмечает одновременное присутствие и взаимодействие в сознании интерпретатора «содержательно различных элементов». Однако когнитивные механизмы этого взаимодействия остаются за пределами исследований. Использование исключительно лексико-семантического метода не позволяет определить, каким образом поверхностная синтаксическая структура оксюморона соотносится с когнитивной моделью, обобщающей лингвистический опыт носителей языка, а также знания о мире, ситуации и т. п.

Анализ когнитивных аспектов интерпретации оксюморона даёт основания утверждать, что формирование сложных значений происходит на основе универсальных принципов создания фреймов. Одним из таких фундаментальных принципов является концептуальная интеграция, создающая концептуальную сеть, в состав которой входят ментальные пространства, внутри которых и происходит процесс формирования значения.

Центральным понятием «много-пространственной» теории или теории «смешения» Жиля Фоконье и Марка Тернера является понятие «концептуальной интеграции» – основополагающей когнитивной операции, выделяемой наряду с категоризацией, аналогией и представлением фреймовых структур. Модель концептуальной интеграции представляет собой модификацию двухпространственной модели метафоры, со времен античной риторики использовавшейся для исследования тропов. Двух-пространственная модель легла в основу теории концептуальной метафоры Лакоффа и Джонсона, утверждающих, что метафора и другие когнитивно близкие ей образные явления базируются на взаимодействии двух концептуальных пространств: пространства-источника и пространства-цели.

Главный недостаток двухпространственной модели заключается в том, что реальная структура знаний о мире, участвующая в создании тропов, родственных метафоре, не всегда дает возможность конструирования и расшифровки их сложного значения с учетом лишь упомянутых пространств. Нередки случаи, когда определенное (иногда кажущееся не столь релевантным) знание является общим для каждого пространства и выполняет роль посредника, связующего звена между концептуальными сферами, интегрирующим эти пространства [9. С. 133-187]. Помимо этого часто в результате взаимодействия пространств источника и цели возникает новое концептуальное пространство, обладающее собственным концептуальным существованием и способностью к развитию вне зависимости от своих прототипов. Схема концептуальной интеграции Фоконье и Тернера и модель концептуальной метафоры Лакоффа и Джонсона близки по целому ряду тезисов, например в обеих теориях постулируется концептуальная, а не языковая природа тропеических средств, аналогичным образом рассматриваются систематические проекции образ-схематических, инференциальных и языковых структур из одной концептуальной сферы в другую.

Основное отличие модели концептуальной интеграции Фоконье и Тернера, называемой также моделью «смешивания» (the model of 'blending') или «мыслительного связывания» ('mental blending'), от теории Лакоффа и Джонсона – наличие четырех, а не двух ментальных пространств ('mental spaces'), участвующих в интеграции. Помимо двух традиционных вводных ('input') пространств Фоконье и Тернер предлагают пару дополнительных пространств: родовое пространство ('generic space'), содержащее фоновые знания, являющиеся общими для пространств источника и цели, и выходное смешанное пространство, которое представляет собой концептуальный продукт интеграции.

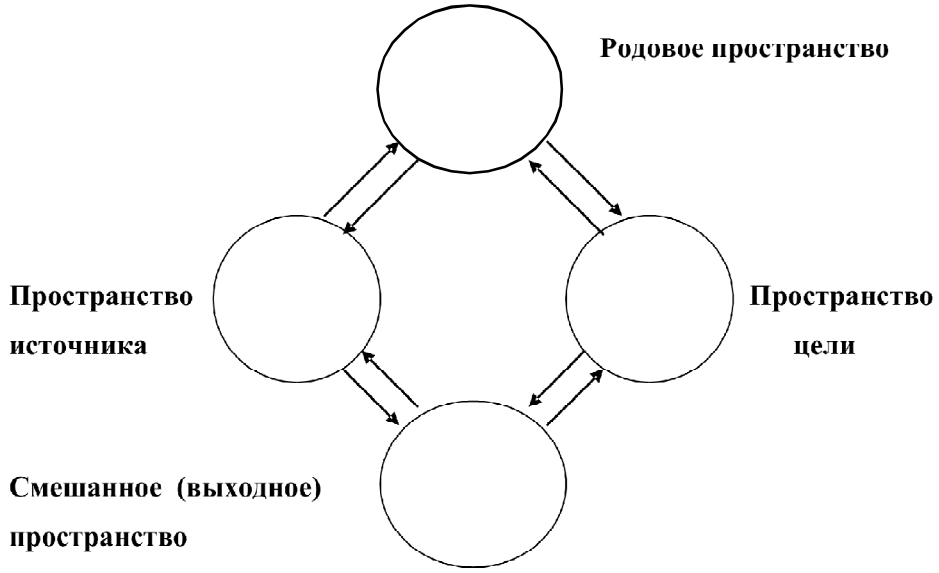
Основное достижение Фоконье и Тернера заключается в использовании особого координирующего родового пространства, концептуальные структуры которого, будучи созвучны содержанию входных пространств, помогают им прийти в структурное соответствие. Структурное соответствие требует такого отображения концептуальных структур одного входного пространства в другом, в результате которого происходит структурное выравнивание элементов обоих пространств. Под влиянием структурных условий родового пространства структуры из пространств источника и цели смешиваются и создают результирующую структуру в выходном пространстве (blended space) [5, 6].

С точки зрения Ж. Фоконье и М. Тернера, мыслительные пространства – это некрупные концептуальные построения, возникающие в ходе мышления и говорения, необходимые для осуществления понимания и действия, имеющие последовательную образ-схематическую структуру, сохраняемую ими в процессе проекции из вводных пространств в общее: Структурно правильное применение схемы концептуальной интеграции, по мнению Тернера и Фоконье, должно удовлетворять пяти ограничительным условиям, обеспечивающим эффективность смешивания:

1) интеграционное условие (смешиваемые элементы должны легко подвергаться объединению в единый концептуальный объект с тесно связанной структурой);

2) условие переплетенности (предыдущее интеграционное условие не должно нарушать связи между заново смешанными элементами и их оригинальными прототипами из входных пространств);

3) условие расшифровки (интерпретатор, осмысливающий результирующую интеграционную структуру, должен быть способен восстановить сеть пространств, из которой она была образована: «распаковывание» предполагает легкость восстановления исходной ситуации);



4) топологическое условие (отвечает за «семантическую законность» интеграции, настаивая на том, чтобы «схожее смешивалось со схожим», т. е. соответствующие друг другу смешиваемые элементы должны соотноситься с другими элементами своих пространств похожим образом, т.е. элементы смешанного пространства должны быть связаны отношениями, аналогичными тем, что связывали соответствующие им элементы вводных пространств);

5) условие полезности, по которому концепты, принимающие участие в смешении, должны быть достаточно значимыми в плане их обширной связанности с другими элементами интегрирования: элемент, появляющийся в смешанном пространстве, должен обладать определенным значением, т.е. релевантными связями с другими пространствами и значимыми функциями при формировании смешанного пространства [9].

Теория концептуальной интеграции уже доказала свою состоятельность для толкования таких средств выражения иносказательности, как метафора, метонимия, персонификация, антономазия, гипербола, синекдоха и т. п. Проверим эффективность ее применения для трактовки оксюморонного сочетания на примере атрибутивной группы ‘cold fire’:

His fair eyebrows stood bushy over light blue eyes that were always flashing with cold fire [8. С. 80].

После приведения компонентов оксюморона к одной части речи путем грамматической трансформации мы обнаруживаем, что языковым механизмом создания данного тропа является антонимия составляющих: существительные ‘cold’ и ‘fire’ – разнокорневые антонимы. Понятиям источника и цели (являющимися центральными в терминологическом аппарате теории концептуальной метафоры) в модели концептуальной интеграции соответствуют два вводных ментальных пространства (в данном случае это ‘cold’ и ‘fire’), которые содержат фреймы семантически противопоставленных составляющих оксюморона ‘cold fire’. Вводные мыслительные пространства находятся, таким образом, в отношениях противоположности, однако тот факт, что они оба использованы автором для создания одного и того же образа (описание глаз офицера-садиста, центрального персонажа рассказа Лоуренса «The Prussian Officer»), делает возможной объединение этих взаимоисключающих ментальных пространств.

Всё то общее, что объединяет вводные пространства, и в первую очередь терминал ‘temperature’ с заполнением ‘low’ для фрейма ‘cold’ и ‘very high’ для фрейма ‘fire’,

содержится в общем родовом пространстве ‘matter’. Общее пространство – важный элемент много-пространственной модели, которому не нашлось места в двухпространственной теории Лакоффа и Джонсона. В процессе концептуальной интеграции структура общего пространства переносится на каждое из вводных пространств, определяя перенос, происходящий между ними в данный момент, и обеспечивая структурную согласованность элементов вводных пространств.

Объединение вводных пространств ‘cold’ и ‘fire’ предполагает интеграцию их структур и построение отношений, не существующих при их отдельном рассмотрении. В результате интеграции элементам 1) ‘qualities’ и 2) ‘colour’ в смешанном пространстве соответствуют аналогичные элементы из вводных пространств с содержанием 1) ‘can cool and freeze people’ для пространства ‘cold’, ‘can warm and burn people’ для пространства ‘fire’ и 2) ‘colour of ice’ для пространства ‘cold’, ‘red and blue’ для пространства ‘fire’. Отметим, что некоторые свойства вводных пространств не подвергаются переносу в смешанное пространство, например характеристика ‘form’(с информацией ‘no form’ в пространстве ‘cold’ и ‘form of flames’ в пространстве ‘fire’) остается невостребованной выходным пространством.

По завершении процесса смешения вводных пространств ‘cold’ и ‘fire’ получаем выходное пространство, избирательно объединяющее структуры вводных и родового пространства в целях создания новой результирующей структуры знания. Система связей и отношений, возникающая в смешанном пространстве в ходе интеграции вводных пространств, отражает значение оксюморона ‘cold fire’ и проясняет характер взаимоотношений между концептами его составляющих, логически не совместимых друг с другом при рассмотрении в отдельности.

Интерпретация оксюморонного сочетания с социокультурной несовместимостью компонентов ‘well-bred anarchy’ также может быть осуществлена в рамках модели концептуальной интеграции, на основе взаимодействия вводных ментальных пространств, организованных вокруг концептов лексем ‘breeding’ и ‘anarchy’ (полученных в результате приведения составляющих оксюморона к одной части речи – существительному):

«Well, I like Proust’s subtlety and his well-bred anarchy». [7. С. 202]

На когнитивном уровне декодирование атрибутивной группы ‘well-bred anarchy’ строится благодаря процессу концептуальной интеграции мыслительных пространств, который обусловлен фоновыми знаниями (прежде всего, культурно-исторического характера) из вводных пространств и культурологическим знанием, извлекаемым из непосредственного контекста предложения и интегрируемым в смешанное пространство. Элементом контекста, предваряющим оксюморонное сочетание ‘well-bred anarchy’ и влияющим на его трактовку, является притяжательная конструкция ‘Proust’s subtlety’. Упоминание Д. Лоуренсом имени французского писателя Марселя Пруста, мастера литературы «потока сознания» передаёт историко-филологическую информацию, способность к использованию которой предполагается у читателя. Пруст, как известно, происходивший из весьма зажиточной семьи и получивший в юности превосходное классическое образование, в личном плане был далек от буржуазного морального кодекса, проповедуя гомосексуальный образ жизни. В своем творчестве автор цикла романов «В поисках утраченного времени» сочетал рафинированность и утонченность стиля с шокирующим по своей откровенности содержанием. Противоречивый характер данной историко-филологической информации во многом помогает читателю правильно интерпретировать мысли автора, заложенные иносказательно в оксюмороне с социокультурной несовместимостью составляющих ‘well-bred anarchy’.

Анализ процесса интеграции вводных концептуальных пространств 'breeding' и 'anarchy' становится возможным благодаря тому, что оба они возникают вокруг концептов составляющих выше упомянутого оксюморонного сочетания, употребленного автором в целях характеристики творчества великого французского романиста двадцатого века М. Пруста. В качестве родового (общего) пространства – основы для совмещения – выступает ментальное построение 'types of behaviour', обладающее структурой, общей для смешиваемых пространств и координирующей их структурное соответствие. Под влиянием структурных условий родового пространства (а именно наличия таких семантических характеристик, как 'manners', 'attitude to rules and restrictions') структура из пространства 'breeding' смешивается со структурой из пространства 'anarchy'. Происходит структурное выравнивание элементов обоих пространств и создается интегрированная структура в выходном пространстве, в котором содержится следующая информация: анархистские взгляды и тип поведения личности могут сосуществовать с хорошим воспитанием. Причем образующееся смешанное пространство приобретает собственную структуру, не свойственную ни одному из исходных, подвергающихся объединению пространств, структуру, основанную не только на принципе композициональности, а возникшую в результате выборочной проекции информации из всех других пространств сети. Так, к примеру, информация 'typical of upper class' из пространства 'breeding' или характеристика 'political system' из пространства 'anarchy' по всей вероятности останется за пределами результирующей структуры выходного пространства.

Очевидными преимуществами теории ментальных пространств Фоконье и Тернера, продемонстрировавшей, на наш взгляд, свою убедительность для целей трактовки и репрезентации оксюморона в художественном дискурсе, являются, во-первых, использование в модели интерпретации родового (общего) пространства в функции координатора и посредника между содержанием и структурой вводных пространств, во-вторых, регулярное включение в интерпретативный процесс факторов контекста и культурологического знания, а в-третьих, избирательное проецирование элементов вводных пространств в интегрированную структуру выходного пространства.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Атаева Е. А. Лингвистическая природа и стилистические функции оксюморона: Автореферат дис. … канд. филол. наук. – Москва, 1975. – 29 с.

2. Кацнельсон С. Д. Типология языка и речевого мышления. – Л.: Наука, 1972. – 215 с.

3. Обнорская М. Е. Синтаксические конвергенции // Стилистика романо-германских языков. (Материалы семинара). – Ленинград, 1972. – С. 76-86

4. Шишкина Т. И. Комбинаторно-семантические особенности атрибутивных оксюморонных сочетаний (на материале английского языка.): Дис. … канд. филол. наук. – Л., 1982. – 151 с.

5. Fauconnier Gilles. Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in natural Language. – Cambridge UK: Cambridge University Press, 1994. – 190 p.

6. Fauconnier Gilles, Turner Mark. Blending as a Central Process of Grammar Conceptual Structure // Discourse and Language. / Ed. by A. Goldberg. – Stanford, CA: CSLI, 1996.

7. Lawrence D. H. Lady Chatterley's Lover. – Penguin Books, 1997. – 314 p.

8. Lawrence D. H. Odour of Chrysanthemums and Other Stories. – M.: Progress, 1977. – 293 p.

9. Turner Mark, Gilles Fauconnier. Conceptual Integration Networks // Cognitive Science. – 1988. – № 22. – P. 133-187.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА



УДК 808
ББК 80.9
Филология

СООТНОШЕНИЕ ПРОСПЕКЦИИ, РЕТРОСПЕКЦИИ И ИНТРОСПЕКЦИИ

Кандидат филологических наук О. С. Федотова

В данной статье рассматривается соотношение интроспекции с категориями проспекции и ретроспекции. В статье суммируются основные лингвистические характеристики проспекции и ретроспекции и указываются прямые и косвенные маркеры ретроспекции и проспекции в англоязычном художественном тексте. Все три явления относятся к внутренней реальности персонажа. Основными критериями, позволяющими их разграничить, являются а) учет событийного плана; и б) учет пространственного параметра.

Ключевые слова
Интроспекция, проспекция, ретроспекция, внутренний мир персонажа художественного произведения, грамматическая категория

Целью данной статьи является рассмотреть, как соотносится интроспекция персонажа с категориями проспекции и ретроспекции.

Под интроспекцией мы понимаем внутреннее эмоциональное, интеллектуальное и физическое состояние персонажа, оцениваемое им самим. Мы считаем, что интроспекция персонажа может коррелировать с такими текстовыми категориями как проспекция и ретроспекция.

Проспекция и ретроспекция относятся к грамматической категории пространственно-временного континуума, которая представляет собой «определённую последовательность фактов, событий, развёртывающихся во времени и пространстве» [7; 8]. При обращении в прошлое или будущее меняется время повествования и одновременно с ним место действия, то есть осуществляется переход в другое пространство. Интроспекция – это также, прежде всего, пространственное явление. Персонаж на время выходит из того пространства, где он действовал совместно с другими персонажами, и углубляется в свой внутренний мир, своё индивидуальное пространство. Отличительной чертой интроспекции является то, что пространством, в котором происходит действие, является сознание персонажа. В этом пространстве может быть своё движение во времени [17. С. 10].

Кратко суммируем основные лингвистические характеристики проспекции и ретроспекции.

Работа проводится в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы.

Ретроспекция (лат. retro – обратно, назад, spectare – смотреть; ретроспективный, лат. retrospicere – обращение к прошлому), по И. Р. Гальперину, – грамматическая категория текста, объединяющая формы языкового выражения, относящие читателя к предшествующей содержательно-фактуальной информации [8. С. 106]. Ретроспекция может проявляться как при последовательном изложении информации, так и при перестановке временных планов повествования.

Ретроспекция как литературный приём играет большую роль в художественном произведении. Она является связующим звеном между прошлым и настоящим. Благодаря ретроспекции читатель может восстановить в памяти полученные ранее сведения, переосмыслить их и, в конечном итоге, проникнуть в авторский замысел. Отсюда следует, что категория ретроспекции влечёт за собой переакцентуацию смыслового содержания отдельных частей текста. То, что сначала казалось неважным, второстепенным благодаря повторному упоминанию приобретает определенную значимость.

И. Р. Гальперин отмечает, что ретроспекция как категория текста предполагает целенаправленное действие со стороны автора, который, обращаясь мысленно к прошлому и описывая прошедшие события, стремится направить внимание читателя на факты, которые могут быть основополагающими для раскрытия основной идеи всего произведения.

Ретроспекция является своеобразным повтором, который замедляет движение повествования, является паузой, перерывом континуума повествования для того, чтобы ещё раз уделить внимания каким-то важным моментам. Таким образом создаётся целостность повествования и прослеживается взаимосвязь отдельных частей текста. Ретроспекция по своим характерным признакам может рассматриваться как процесс парадигматического плана. Соотношение того, о чём было сказано раньше, с тем, о чём речь идёт сейчас, создаёт в нашем сознании связи системного, а не линейно-функционального, поступательного плана [8. С. 109].

И. Р. Гальперин выделяет субъективно-читательскую и объективно-авторскую ретроспекцию. Если вторая из них целенаправленно возвращает читателя к определённым отрезкам текста, то первая является непосредственным результатом умственной деятельности читателя и выступает важным компонентом порождения сопереживания. Как объективно-авторская, так и субъективно-читательская ретроспекция является в какой-то степени, по мнению И. Р. Гальперина, результатом «активности бессознательного», которое схватывается с творческим импульсом и подвергается сознательной обработке [8. С. 111].

В своей статье «Грамматические категории текста (опыт обобщения)» И.Р. Гальперин выделяет два типа объективно-авторской ретроспекции:

1. Композиционно-текстовую, вводящую новую, не упоминавшуюся в тексте информацию, относящуюся к прошлому.

2. Ретроспекцию, возвращающую читателя к ранее сообщённой содержательно-фактуальной информации [7].

Л. Н. Фёдорова называет ретроспекцию, возвращающую к ранее предъявленной содержательно-фактуальной информации, отсылочной [16. С. 24].

Наличие в тексте композиционно-текстовой ретроспекции ведёт к образованию отрезка текста, который Л. Н. Фёдорова называет ретроспективной частью повествования. Действие отсылочной ретроспекции проявляется в том, что в тексте возникают ретроспективные ссылки или ретроспективные экскурсы.

Выделенные два типа ретроспекции отличаются по темпоральной соотнесённости с сюжетным временем. Композиционно-текстовая ретроспекция выводит читателя за рамки сюжетного времени, в то время как отсылочная функционирует

в рамках синхронного развития сюжета. Кроме того, указанные виды ретроспекции, взаимодействуя в структуре текста, расширяют содержательно-фактуальную информацию и выделяют наиболее информативные отрезки текста.

По мнению Л. Н. Фёдоровой, основной функцией ретроспекции является информативная, которая непосредственно связана с содержательной стороной художественного произведения [16. С. 111]. Текст, организованный как линейная последовательность элементов, не воспринимается линейно. В процессе чтения, понимая текст, читатель адекватно воспринимает содержательно-фактуальную информацию и получает приблизительное представление о его идейной стороне. Субъективно читатель может ретроспективно выделить наиболее существенные для него в данный момент элементы текста. Это объясняется не авторской инициативой, а особенностью нашего мышления, связанного с ассоциативной памятью. Процесс полного декодирования информации, заложенной в тексте, предполагает возвращение к уже выполнившим свою информативную функцию отрезкам текста.

Л. Н. Фёдорова отмечает, что в зависимости от формы презентации и вида ретроспекции меняется характер соотношения между содержательно-фактуальной и содержательно-концептуальной информацией [16. С. 112]. Композиционно-текстовая ретроспекция является прежде всего средством передачи содержательно-фактуальной информации, которая может переосмысливаться в процессе становления текста. Постепенное расширение фактуальной информации влияет на содержательно-концептуальную. Отсылочная ретроспекция непосредственно связана с процессом переакцентуации и не всегда сопровождается расширением содержательно-фактуальной информации.

Следующей функцией, которую выполняет ретроспекция, является обеспечение целостности и завершенности художественного текста [16. С. 115]. Текст представляет собой сложное единство многообразных и разнородных элементов, взаимосвязанных и взаимодействующих друг с другом. Целостность текста не конструируется из заранее готовых элементов, она создается по мере развёртывания текста во времени и пространстве. В тексте каждый элемент значим для создания художественного целого.

Таким образом, ретроспекция, способствуя объединению текста в единое смысловое и структурное целое, в то же время является источником последующего развития сюжета. Поэтому Л. Н. Фёдорова считает возможным выделить следующие функции данной категории:

1. функцию продвижения сюжетного развития;

2. функцию замедления сюжетного развития [16. С. 116].

Ретроспективная часть в начале произведения выполняет функцию продвижения сюжета. В этом случае ретроспективный отрезок текста содержит информацию, которая или предопределяет сюжетное развитие, либо намекает на тот или иной поворот в ходе повествования. Введённый в начале текста ретроспективный отрезок повествования способствует построению художественного пространства, характеризует персонажей произведения. Замедляющая функция ретроспекции не влияет, по мнению Л. Н. Федоровой, на развитие сюжета. Как мы видим, в трактовке Л. Н. Федоровой ретроспекция связана, прежде всего, с временем действия, а не с пространством.

Н. В. Брускова, которая рассмотрела ретроспекцию на примере немецкой художественной литературы, дает следующее определение этой категории: ретроспекция - это «такое изложение событий, когда последующий отрезок текста отсылает читателя к событиям, имевшим место раньше событий, описанных в предыдущем тексте» [5. С. 23]. Как и Л. Н. Федорова, автор считает категориальным

признаком ретроспекции темпоральные скачки, нарушающие линейную последовательность событий. В своей классификации Н. В. Брускова исходит из грамматических критериев и выделяет по параметру структурно-синтаксической организации текста фразовую, межфразовую и текстовую ретроспекцию; по языковым способам выражения эксплицитную и имплицитную ретроспекцию; а также различает следующие семантические виды – дистантную, контактную, длительную и краткую ретроспекцию.

Авторы обращаются к категории ретроспекции при рассмотрении других текстовых категорий, а именно при изучении взаимодействия текстовых категорий в поэтическом тексте [9], в связи с проявлением категории в сопутствующем тексте [1], в связи с пресуппозицией [14], а также в связи с категорией завершенности [12].

Категория ретроспекции подвергалась исследованию не только на примере художественного текста. Проблема ретроспекции затрагивалась также в связи с выявлением текстовых категорий в мемуарной литературе [11], в газетном тексте [6], в тексте газетного и журнального интервью [2], а также в научном тексте [3].

Обратимся теперь к рассмотрению категории проспекции.

Проспекция (лат. pro – перед, spectare – смотреть) – грамматическая категория текста, объединяющая различные языковые формы отнесения содержательно-фактуальной информации к тому, о чём речь будет идти в последующих частях текста [8. С 112].

Так же, как и ретроспекция, проспекция даёт читателю возможность более полно представить связь и значение наиболее важных эпизодов. Благодаря упоминанию о дальнейшем развертывании действий, читатель фокусирует своё внимание не на результате, а на тех причинах, которые привели к такому результату. Он глубже проникает в замысел автора, уделяет больше внимания внутреннему миру персонажей и их взаимоотношениям.

Н. В. Брускова, которая изучала проспекцию на примере немецкой художественной литературы, предлагает считать категориальным признаком проспекции темпоральные скачки, нарушающие линейную последовательность событий и отмечает, что «проспекция является сугубо текстовой категорией, так как признаки ее могут быть реализованы не только и не столько с помощью самостоятельных грамматических средств, а и главным образом с помощью последующего текста, который уточняет значение проспективности текста и помогает определить его функции в структуре всего текста» [5. С. 113]. Н. В. Брускова выделяет следующие семантические виды проспекции: уточнённую, кратную, отраженную и неопределенную. По средствам выражения автор различает эксплицитную и имплицитную проспекцию, причем что элементы текстовой категории проспекции обнаруживаются уже на уровне предложения (автор рассматривает проспекцию в простом, сложносочиненном и сложноподчиненном предложениях) [5].

Имеющиеся исследования показывают, что проспекция реализуется не только в художественном, но и в научном тексте [3], причем она может быть определенным образом связана с сопутствующей тексту информацией, представленной сносками [1].

Практически все исследования обращают внимание на то, что проспекция является частью временного дисконтинуума и классифицируют реализации проспекции по этому принципу. Так, рассматривая характеристики жанра биографии в английском языке, Н. А. Левковская выделяет полную и частичную проспекцию с точки зрения временного среза и «одноступенчатую» и «многоступенчатую» проспекцию по характеру показа временных связей [10].

Е. В. Морозова, рассматривая пространственно-временной континуум на материале английской художественной литературы, при анализе видов наруше-

ния временного континуума говорит о проспективном и проспективно-ретроспективном дисконтинууме [13].

Различие между ретроспекцией и проспекцией заключается в том, что ретроспекция всегда занимает какое-то место в поступательном движении текста, тогда как проспекция редко вызвана самим ходом сюжетного развёртывания. Однако читатель может предугадать, что последует дальше, в связи с отдельными актуализованными частями текста. Таким образом, подобно ретроспекции, проспекцию тоже можно разделить на объективно-авторскую и субъективно-читательскую.

Ретроспективные и проспективные контексты вводятся при помощи прямых и косвенных маркеров.

В качестве прямых маркеров ретроспекции в англоязычном художественном тексте могут быть выделены следующие.

- Грамматический маркер – использование Past Perfect:

(1) She was jolted out of her reverie and floundering for an answer. She and Jack *had discussed* ways they might handle just such a question from Danny, ways that *had varied* from evasion to the plain truth with no varnish on it. But Danny *had never asked* [25. C. 13].

- Прямые слова-указания на время: yesterday, last night etc.

- How long, since, when, last в сочетании с Past Perfect:

(2) She could not remember when she *had last been* so angry, so furious that her stomach had tied itself in a gripping, groaning knot [24. C. 39].

- Использование слова past как в качестве предлога, так и прилагательного и существительного в сочетании с лексическими единицами, именующими время:

(3) Now she turned restlessly on the bed, already dozing. Her mind, freed of any linear order by encroaching sleep, floated *past* the first year at Stovington, *past* the steady worsening times that that had reached low ebb when her husband had broken Danny's arm, to that morning in the breakfast nook [25. C. 49].

(4) But all his tears were shed in the *past* few semiwakeful days when, as any animal that plays dead, he tried to learn the nature of his immediate threat [20. C. 13].

Такие маркеры как memory, dream, thought (n), sth. kept recurring to sb, глаголы умственной деятельности типа remember, realize следует считать косвенными, так как они только намекают на прошедшие события. Читателю доступно, в основном, их влияние на настоящий момент времени. Мы можем наблюдать смену настроения героя, потерю душевного равновесия и т. п. под действием этих напоминаний. Например:

(5) …but still, when he thought of telling them, *that old memory* rose up like a stone filling his mouth and blocking words [25. C. 196].

В данном примере описывается чувство ужаса героя в настоящий момент времени. Тем не менее, *that old memory* напоминает о каком-то неприятном событии в прошлом, которое является причиной душевного дискомфорта в настоящем. Другими словами, в данном контексте соединяются два временных плана.

Следует обратить внимание на то, что подобные слова-указатели на события, имевшие место в прошлом, могут использоваться в сочетании с настоящим временем:

(6) The days leading up to the funeral itself *are dreamlike in my memory* – the clearest *memory I have is* of eating Jo's chocolate mouse and crying… [21. C. 7]

Отдельные события, имевшие место в прошлом и к которым герой снова и снова возвращается в настоящем, могут также считаться косвенными маркерами ретроспекции:

(7) I never forgot *that unexpected boom*, though, or the deathly silence which followed it [21. C. 57].

Говоря о проспекции, следует отметить, что прямыми маркерами проспекции являются все формы будущего времени (would, should+inf), а также условное наклонение.

(8) Now, which of five thousand answers *should she give* to that one? [25. С. 14]

Косвенных маркеров проспекции гораздо меньше, чем в случае ретроспекции. Такими косвенными маркерами в основном являются предположения, высказываемые персонажами:

(9) She had gotten Tad his supper in a fog of fear, trying to see *what might logically happen next*, but she was unable [24. С. 87].

(10) But *could there be* revenge, *ever*? *Could there be*? [23. С. 13]

В обоих случаях мы не видим прямых указаний на будущее время, однако не вызывает сомнения то, что мысли героев обращены в будущее.

Как показал анализ современной художественной прозы, случаи ретроспекции встречаются гораздо чаще, чем проспекции, и маркеры прошедшего времени гораздо разнообразнее. По мнению И. Р. Гальперина, это можно объяснить тем, что прошедшее время нам значительно ближе и понятнее, чем будущее. Наше сознание воспринимает прошедшие события, явления как уже известные и не представляющие собой загадку [8. С. 92].

Свойства грамматической категории проспекции исследованы в лингвистике пока менее полно, по-видимому, потому что в текстах художественной литературы она встречается реже, чем ретроспекция. Очевидно, это связано с особенностью человеческого сознания, привыкшего более часто обращаться к опыту прошлых лет, чем заглядывать в будущее, загадывать что-либо.

Ретроспекция, по мнению Е. В. Морозовой, обладает более точным и конкретным характером проникновения во временные пласты повествования по сравнению с проспекцией [13]. При ретроспективном показе событий автор чаще всего относит читателя к определённому отрезку времени из жизни героя, продолжительность которого или же его отдалённость от событий, лежащих в основе сюжетной линии, получает эксплицитное выражение через временные указатели. При проспекции временное перенесение часто носит нечёткий, размытый характер. Иначе говоря, читатель переносится в будущее героя вообще, не ограничивая его конкретными временными рамками.

Подчеркнем еще раз, что проспекция и ретроспекция анализируются, прежде всего, как элементы художественного времени, а не художественного пространства.

Совершенно очевидно, что проспекция и ретроспекция определенным образом коррелируют с интроспекцией. Основной точкой соприкосновения является то, что ***все три явления относятся к внутренней реальности персонажа***. Воспоминания и обращение к будущим событиям реализуются только в сознании персонажа (здесь мы не рассматриваем случаи проспекции и ретроспекции автора художественного произведения).

Возникает вопрос: можно ли считать все случаи проспекции и ретроспекции одновременно и случаями интроспекции на том основании, что все они воссоздают внутренний мир персонажа, описывают движение его мысли, мысленные скачки от одного времени к другому. Для того, чтобы ответить на этот вопрос, рассмотрим контекст (1) и контекст (2) из приведенных выше примеров. В контексте (1) повествуется о том, что Вэнди вспоминает о прошлых событиях, о том, как они с Джеком обсуждали, каким образом следует отвечать Дэнни, если он начнет задавать «неудобные» вопросы. Несмотря на то, что действие происходит во внутренней реальности персонажа, все воспоминания относятся к событийному плану, а не к плану переживаний, ощущений и внутренних оценок персонажа. Персонаж просто перемещается по оси времени, переходя мыслями в прошлое. При этом пространство, в котором происходит действие, меняется, но это не внутреннее пространство персонажа, а вполне реальное, физическое, пространство, в котором в прошлом происходили некоторые события. Совершенно другая картина наблюдается в

контексте (2). Здесь Донна оценивает свое эмоциональное стояние и понимает, что никогда раньше она не испытывала такой ярости. Она как бы выходит из реального физического мира и переходит в мир своих чувств и ощущений, в свое внутреннее ментальное и эмоциональное пространство. В обоих случаях мы имеем дело с ретроспекцией, но только во втором случае – одновременно с интроспекцией.

Таким образом, интроспекция пересекается с ретроспекцией, но при этом она уже ретроспекции.

Важно отметить, что интроспекция, сопряженная с ретроспекцией, связана не только с воссозданием эмоционального состояния персонажа, но и с интеллектуальной оценкой его прошлых действий.

(11) As she moved down the LNC tunnel toward her father's lab, Vittoria realized she was about to unveil her father's greatest achievement without him there. *She had pictured this moment much differently* [20. С. 83].

Несколько сложнее установить соотношение интроспекции и проспекции. Причиной этого является то, что будущее в большей степени субъективно, чем прошлое.

Н. А. Слюсарева отмечает субъективность событий и явлений в будущем, которая заключается в том, что говорящий сам во многих случаях определяет будущий факт как реальность, не зависящую от внешних условий, или как нечто желаемое, предполагаемое, зависимое от обстоятельств [15. С. 70].

По мнению Дж. Лича любое предсказание имеет модальный оттенок, поскольку говорящий не может быть уверен в будущем в такой степени, в какой он уверен в прошедшем или настоящем [18].

Понятие будущего времени рассматривается как более абстрактное по сравнению с понятием настоящего и прошедшего времени, что означает, что оно теснее связано с модальными значениями желательности, необходимости, реальности предстоящего или предполагаемого действия. Более того, самому понятию будущего как категории вероятностной свойственна модальность потенциальности, гипотетичности действия. На эту особенность будущего времени указывают многие исследователи. «Спецификой модального значения Future является то, что оно всегда делает сообщаемое в какой-то мере предположительным, проблематичным: сообщаемое мыслится как вполне осуществимое, но всё же его еще нет в действительности, оно только ожидается или предполагается» [4].

Иными словами, даже планируя будущие конкретные действия, человек находится в сфере субъективной оценки возможности и желательности, что позволяет нам отнести большее число случаев персонажной проспекции одновременно и к интроспекции.

К собственно проспекции, не осложненной интроспекцией, можно отнести случаи «чистого» планирования будущих действий персонажем без оценки их возможности и/или желательности, например:

(12) Three minutes from now, she thought, I'll be putting my key in my house door [18. С. 201].

Таким образом, можно сделать общий вывод о том, что проспекция и ретроспекция пересекаются с интроспекцией, но не совпадают полностью. Основными критериями, позволяющими разграничить интроспекцию и ретроспекцию или интроспекцию и проспекцию являются а) учет событийного плана; и б) учет пространственного параметра, то есть рассмотрение того пространства, в котором происходит действие. Если имеет место фиксация реального физического пространства, в котором происходят некоторые события, то такие контексты могут быть отнесены к проспекции или ретроспекции. Если же оценивается возможность или желательность будущих событий, будущее или прошлое эмоциональное состояние персонажа или же оценка прошлых событий, то это не только проспекция или ретроспекция, но одновременно и интроспекция.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Алганаева Н. А. Сопутствующий текст и способы его связи с основным текстом (на материале сносок к научным и художественным произведениям) // Категории текста. – М., 1984.

2. Ананьева Н. А. Информативность диалогического единства в тексте интервью / / Информативность текста. – М., 1986.

3. Антипова Д. Д. Категории ретроспекции и проспекции в научном тексте (на материале английской лингвистической литературы): Дис. … канд. филол. наук. – М., 1988.

4. Бархударов Л. С., Штелинг Д. А. Грамматика английского языка. – М.: Высшая школа, 1973.

5. Брускова Н. В. Категории ретроспекции и проспекции в художественном тексте (на материале немецкого языка) : Дис. … канд. филол. наук. – М., 1983.

6. Ваняшкин С. Г. Речевая образность в английском газетном тексте (структурно-семантическая и функциональная характеристика): Дис. … канд. филол. наук. – М., 1985.

7. Гальперин И. Р. Грамматические категории текста // Известия АН СССР, серия литературы и языка. – 1977. – Т. 36. – № 6.

8. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981.

9. Змиевская Н.А. Сопряженность текстовых категорий как принцип их функционирования // Категории текста (Москва). – 1984. – Вып. 228.

10. Левковская Н. А. Интегрирующие свойства проспекции в тексте автбиографии / / Сб. науч. тр. (Москва). – 1983. – Вып. 215.

11. Левковская Н. А. Организующая роль ретроспекции в системе категорий текста мемуарной литературы // Прагматика языка. – М., 1985.

12. Мейерович А. В. категория завершенности текста в функционально-стилистическом аспекте (на материале английской художественной и научной литературы XX в.): Дис. … канд. филол. наук. – М., 1987.

13. Морозова Е. В. Грамматическая категория пространственно-временного континуума в художественном тексте: Дис. … канд. филол. наук. – М., 1984.

14. Семенова Н. Г. Пресуппозиция как способ связи между высказываниями (на материале английской художественной литературы): Дис. … канд. филол. наук. – М., 1985.

15. Слюсарева Н. А. Проблемы функциональной морфологии современного английского языка. – М.: Наука, 1986.

16. Федорова Л. Н. Категория ретроспекции в художественном тексте (на материале английского языка): Дис. … канд. филол. наук. – М., 1982.

17. Федотова О. С. Интроспекция персонажа англоязычной художественной прозы – новая категория текста: монография / О. С. Федотова; Ряз.гос.ун-т им. С. А. Есенина. – Рязань, 2009.

18. Leech J. Meaning and the English Verb. – London: Longman, 1971.

19. Bradbury, Ray. Dandelion Wine. – M.: Айрис Пресс, 2005.

20. Brown, Dan. Angels and Demons. – Corgi Edition, 2001.

21. Harrison, Jim. Legends of the Fall. – New Delta Edition, New York, 1994.

22. King, Stephen. Bag of Bones. Scribner, New York, 1998.

23. King, Stephen. Dolan’s Cadillac // Nightmares and Dreamscapes. A Signet Book, New York, 1994.

24. King, Stephen. Cujo. A Signet Book, New York, 1982.

25. King, Stephen. The Shining. A Signet Book, New York, 1978.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА



УДК 808
ББК 81.07
Теория перевода

ВАРИАТИВНОСТЬ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ РУССКИХ ИСТОРИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ

Кандидат филологических наук Н. П. Чепель

В статье предпринимается попытка анализа переводов названий культурных объектов с русского на английский язык. На основе сопоставительного анализа частных переводческих стратегий, которые используются переводчиками при переводе русских исторических реалий, относящихся к определенной семантической группе, автор рассматривает степень вариативности стратегий, применяемых переводчиками, принадлежащими к разным лингвокультурным сообществам.

Ключевые слова
Межъязыковая коммуникация, межкультурная коммуникация, прагматические факторы, культурно-языковая принадлежность, историческая реалия, стратегии перевода

Известно, что языки отличаются друг от друга не только своей лексикой и грамматикой, но и тем, что каждый из них членит отражаемую реальность по-своему, создает свою собственную картину мира. Рассматривая перевод как акт двуязычной коммуникации, важно учитывать различия культур ее участников. Проблемы перевода не только «билингвистичны», но и «бикультурны». Говоря о переводе в аспекте межкультурной коммуникации, Г. Д. Томахин указывает, что это не только соприкосновение двух семантических систем со своими национально-культурными свойствами, но и контакт представителей двух лингвокультурных общностей, каждый со своим мировосприятием и определенным фондом культурного наследия: фоновыми знаниями, речевым этикетом, морально-эстетическими нормами и мн. др. [5; 130] Коммуниканты, участвующие в межъязыковой коммуникации, говорят на различных языках. Кроме того, они имеют различные базовые знания, различный социальный и исторический опыт, принадлежат к различным культурам.

Исследуя перевод как акт двуязычной коммуникации, необходимо учитывать различия в социально-культурном опыте носителей ИЯ и ПЯ. В этой связи следует специально отметить, что в межъязыковом коммуникативном акте, кроме отправителя и получателя, участвует переводчик. Его цель – создание на языке перевода текста, который предназначен для пол-

ноправной замены исходного текста, в том числе и в прагматическом плане.

В теории перевода национально-культурная специфика получателей оригинала и перевода, фоновые знания участников коммуникации рассматриваются как важнейшие прагматические факторы, влияющие на процесс перевода. Влияние этих прагматических факторов особенно значимо, на наш взгляд, при переводе реалий как специфических лексических единиц, которые являются носителями ярко выраженного национально-исторического колорита. Важнейшей предпосылкой для верной передачи реалий в переводе является знание переводчиком реалий ИЯ, верное представление о них. Такого рода экстралингвистическая информация составляет основу фоновых знаний, детерминирующих деятельность переводчика, как на этапе восприятия исходного теста, так и в процессе создания теста перевода. Фоновые знания переводчика, его знакомство с описываемой в тексте реальной ситуацией являются важнейшими элементами переводческой компетенции.

Очевидно, что любой реальный процесс перевода проходит множество этапов, характер которых зависит от индивидуальности переводчика и специфики переводимого произведения. Осуществляя перевод, переводчику постоянно приходится оценивать относительную важность отдельных элементов текста, обеспечивающих построение грамматически и семантически правильного высказывания. Выбор варианта, связанного с наименьшими потерями, составляет важную часть творческого акта перевода и обеспечивается путем использования переводчиком определенных приемов. Среди прочих для переводчика при выборе стратегий решающими оказываются функциональные доминанты текста, тот совокупный инвариант текста ИЯ, который подлежит обязательной передаче в тексте перевода.

Исследование такого частного вопроса перевода, как возможности передачи русских исторических реалий на английский язык, представляет существенный теоретический интерес как часть более общего вопроса о возможности достоверного воспроизведения национального и исторического своеобразия подлинника с помощью средств того языка, на который делается перевод. Анализ переводоведческих работ, посвященных рассмотрению этого вопроса, позволяет с уверенностью говорить о необходимости сохранения национального и исторического колорита оригинала в переводе. При этом те элементы подлинника, которые являются наиболее яркими показателями национального и исторического своеобразия произведения, т.е. так называемые реалии-историзмы, требуют к себе особого внимания. Значение этих лексических единиц, являющихся функциональными доминантами исторических произведений, в большинстве случаев должно быть передано в переводе.

Первым и абсолютно необходимым требованием к переводчику в процессе межъязыковой коммуникации является «профессиональное двуязычие» [7; 129]. Предполагается также, что переводчик в равной (или почти равной) степени владеет как исходной, так и переводящей культурами [3; 8]. Тем не менее, практика показывает, что это далеко не так. В частности, украинские исследователи Г.В. Ейгер, В. Л. Юхт подчеркивают, что «переводчик лишь в редких случаях бывает «чистым» билингвом: как правило, только один из языков является для него родным. Это накладывает определенные ограничения на возможности переводчика» [2; 89]. Как подчеркивает В. И. Хайрулин, переводчик - это человек, который сформировался в определенном языке и является продуктом определенной языковой и социальной среды [6; 192]. Данный факт не может не оказывать влияния на его стратегию.

Рассматривая перевод как творческий процесс, связанный с особенностями иноязычной культуры нельзя забывать о том, что переводчик, также как и отправитель и рецептор - это самодеятельная языковая личность, полноправный участник межъязыковой коммуникации, который может быть носителем либо языка оригинала, либо языка перевода. Следовательно, рассматривая переводчика в первую очередь в качестве получателя текста оригинала, и учитывая при этом, что переводчик может быть носителем ИЯ либо ПЯ, можно справедливо предположить, что этот факт определенным образом влияет на стратегию переводчика в целом, и в частности на его стратегию при переводе реалий.

А. Д. Швейцер считает, что трудности, возникающие у переводчиков (соответственно носителей ИЯ и ПЯ) в процессе работы над текстом переводимого произведения находятся в непосредственной зависимости от принадлежности переводчика к тому или иному языковому коллективу. Для переводчика, не являющегося носителем данного языка и данной культуры «проникновение в содержание исходного текста и связанная с этим необходимость в декодировании его референциального и прагматического аспектов, опирающихся не только на языковую, но и на внеязыковую информацию, в том числе фоновую, всегда представляет собой сложную проблему» [8; 84]. Поэтому для переводчика с иностранного языка на родной основную трудность представляет собой процесс осмысления оригинала.

«Что касается переводчика с родного языка на иностранный, то для него анализ исходного текста, как правило, не сопряжен с серьезными трудностями, хотя, разумеется, эта проблема и здесь играет определенную роль. Основная трудность заключается в данном случае в нахождении средств выражения относительно легко декодируемой информации оригинала на язык перевода» [там же; 85].

Американский переводовед Ю. Найда подчеркивает, что национальные переводчики, т. е. переводящие на родной язык, как правило, склоняются к исходному языку, которым они овладели. Переводчики – иностранцы, т. е. переводящие на неродной язык, склоняются к языку-рецептору [9; 97].

Существует также и такая точка зрения, согласно которой представители некоторых культур обнаруживают нечто вроде комплекса неполноценности по отношению к своей культуре и благоговеют перед всем инокультурным [4; 28]. В таких случаях перевод также сопровождается переносом инокультурных явлений в текст переводящего языка.

Принимая во внимание вышеупомянутые точки зрения, представляется правомерным допустить, что факт принадлежности переводчиков к различным культурно-языковым коллективам (ИЯ и ПЯ) может служить основой для анализа степени вариативности переводческих решений в процессе перевода и фактором, влияющим на принятие этих решений.

Исследование, проведенное нами на материале переводов художественных произведений русской классической литературы на английский язык, сделанных русскими и иностранными переводчиками опровергает обоснованность предположения о том, что лингвокультурная принадлежность переводчика *существенно* влияет на его стратегию при переводе русских исторических реалий в художественных произведениях. По нашим данным общие стратегии русских и иностранных переводчиков, применяемые при переводе русских исторических реалий на английский язык, *идентичны*.

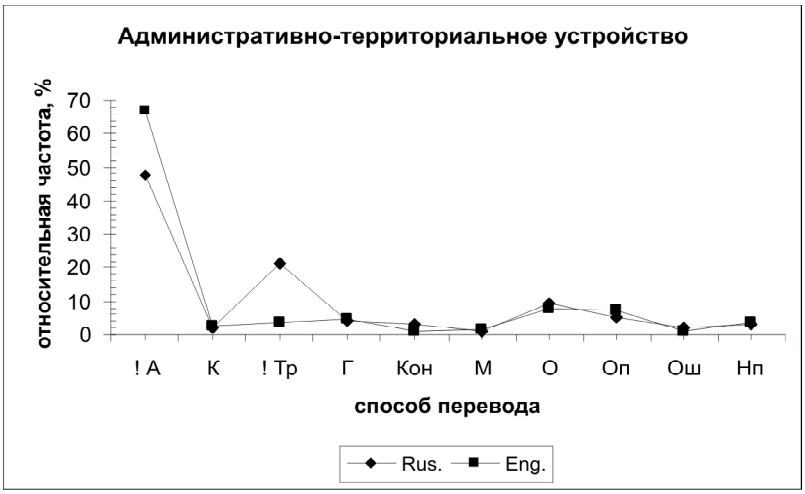
Однако важно подчеркнуть, что при общей тождественности стратегий, сопоставительный анализ частных переводческих стратегий, которые используются переводчиками при переводе русских исторических реалий, принадлежащих к определенной семантической группе, вы-

является определенные расхождения в стратегиях русских и иностранных переводчиков.

В некоторых случаях наблюдается явное увеличение вариативности стратегий у русских и иностранных переводчиков при статистически значимых расхождениях. Принимая во внимание различия в семантических значениях русских исторических реалий исследуемых подгрупп, следует подчеркнуть, что причины вариативности и предпочтения в выборе конкретного способа перевода в каждом конкретном случае различны.

Особое внимание мы хотели бы уделить результатам сопоставительного анализа в подгруппах, где наблюдаются явные различия в переводческих стратегиях русских и иностранных переводчиков. Рассмотрим каждую из этих подгрупп отдельно.

На графике мы видим явные (статистически значимые) расхождения в частотности применения аналога и транслитерации русскими и иностранными переводчиками при переводе русских реалий, называющих административно-территориальные единицы. Такая вариативность является отражением частной закономерности, которая была замечена нами в процессе анализа материалов исследования. Мы отметили, например, что русские переводчики в большинстве случаев транслитерирует реалию *губерния*, в отличие от иностранных переводчиков, которые чаще заменяют эту реалию аналогом. Например:



«Батюшка был управителем огромного имения князя П-го, в Т-й губернии» [Достоевский «Бедные люди»].

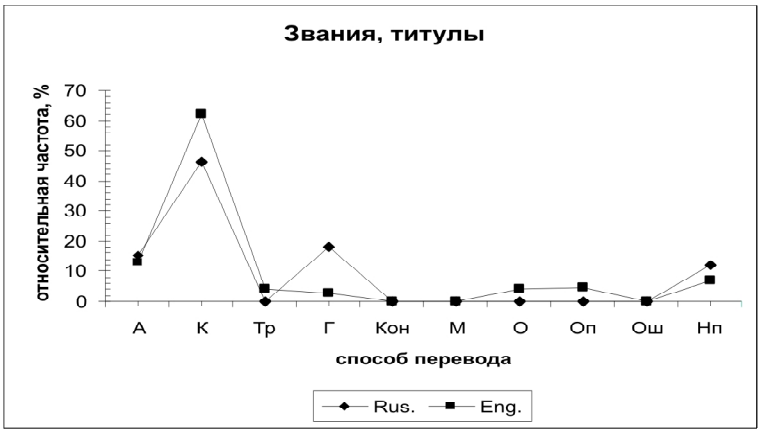
«My father was the steward of the vast estate of Prince P. in the Gubernia of T.» [пер. O. Shartse]

«It began very far away from here – in the depths of the province of Tula, where my father filled the position of steward on the vast estates of the Prince P» – [пер. C. J. Hogarth].

Очевидно, эта особенность различных предпочтений русских и иностранных переводчиков при переводе конкретной реалии могли явиться причиной таких различий в общих стратегиях переводчиков.

Другая характерная особенность, отмеченная нами, заключается в том, что русские и иностранные переводчики чаще всего используют калькирование для передачи значений реалий, обозначающих разного рода гражданские чины и звания, что и отражено на графике:

Конечные результаты сопоставительного анализа показали, что для перевод-



чиков калькирование является основным способом перевода русских исторических реалий данной подгруппы (46,3% случаев у русских переводчиков и 62,3% случаев – у английских). Рассмотрим конкретные примеры:

действительный статский советник - actual state councillor

губернский секретарь – provincial secretary, district secretar

коллежский секретарь – Collegiate Councillor, collegiate secretary

титулярный советник – Titular councillor

надворный советник – Court-Councillor, Aulic Councillor

По-видимому, это обусловлено структурой соответствующих лексических единиц в русском языке, которые в основном представляют собой устойчивые (терминологические) словосочетания.

В то же время, в некоторых случаях русские переводчики идут по пути генерализации, заменяя конкретное название более общим понятием. Например:

«...его дядя - действительный статский советник...» [Достоевский «Идиот»]

«…his uncle, Pyotr Matveyevich Bakhmutov, is a high-ranking Government official...» [пер. J. Katzer]

«…his uncle, Pyotr Matvyeitch Bahmutov, is an actual state councillor…» [Unknown Translator]

«…Теперь станем продолжать собирание голосов. Господин коллежский советник! Скажите нам ваше мнение!» [Пушкин «Капитанская дочка»]

«We will now proceed with the voting. Let us have *your* opinion, Councillor!» [пер. I. Litvinov]

«Now let us go on collecting votes. Mr. Collegiate Councillor! tell us your opinion» [пер. Natalie Duddington]

Как показал сопоставительный анализ, при переводе русских реалий этой подгруппы переводчики допускают разного рода неточности. Примером неадекватной передачи значения может служить своего рода «ложная» калька *privy councilor* (a person who advises the king or queen on political affairs)) для перевода русской реалии *тайный советник* (гражданский чин 3-го класса)). Ввиду того, что семантические значения этих понятий явно не равнозначны, такой вариант перевода иногда приводит к искажению смысла, выраженного в оригинале:

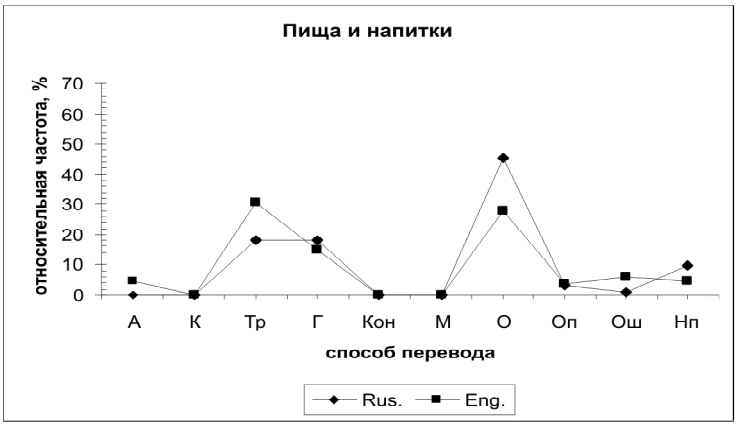
«И велика важность, тайный советник!» [Тургенев «Отцы и дети»]

«A great man indeed – a privy councillor!» [UT]

«It's a grand honour – a privy councilor!» [пер. R. Hare]

Наиболее ярко выраженные тенденции вариативности в стратегиях русских и иностранных переводчиков мы наблюдали в 2-х подгруппах: «Пища и напитки» и «Этнография, культура».

Прежде всего, обращает на себя внимание тот факт, что и русские и иностранные переводчики практически не исполь-

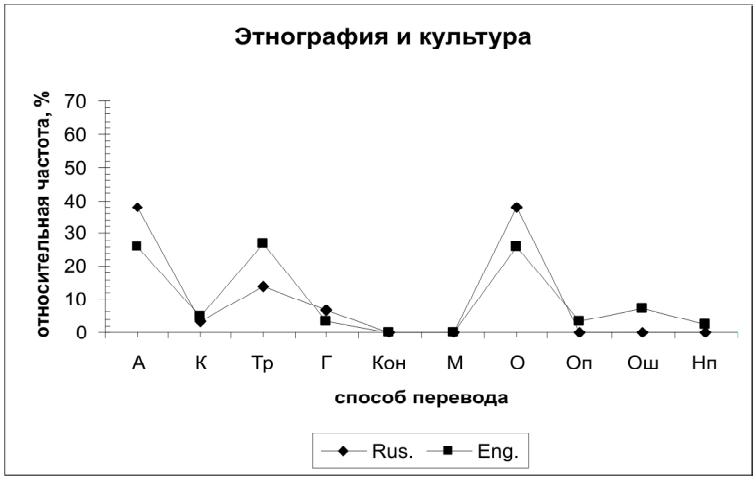


зуют аналог как способ перевода реалий данной подгруппы. Такая тенденция, на наш взгляд, может быть связана с предметным значением реалий. Несомненно, блюда и напитки, обозначаемые соответствующими реалиями, по-своему уникальны для каждой культуры. Отсутствие «лексико-предметной эквивалентности» как отличительный признак большинства реалий (и в частности этнографических реалий) наиболее ярко выражено именно в реалиях, обозначающих пищу и напитки. Невозможность найти в языке перевода лексические единицы, обозначающие сходные предметы и понятия заставляет переводчиков искать другие приемы передачи этих реалий. В данном случае, как показывает сопоставительный анализ материалов нашего исследования, русские переводчики отдают предпочтение описательному переводу (45,4% случаев), в то время как иностранные переводчики предпочитают транслитерацию (30,8% случаев).

Что касается подгруппы «Этнография и культура», то здесь зафиксирована наибольшая степень расхождений в переводческих стратегиях.

Результаты сопоставительного анализа свидетельствуют о том, что мы не можем говорить о преобладании какого-то одного способа перевода в стратегиях русских и иностранных переводчиков при переводе реалий этой подгруппы.

На графике мы видим явные расхождения, как в общих стратегиях разных групп переводчиков, так и в предпочте-



ниях конкретных способов перевода. У иностранных переводчиков процентное соотношение частотности применения аналога, транслитерации и описательного перевода практически одинаковое: аналог – 25,8% от общего числа случаев; транслитерация – 27% случаев; описание – 25,8% случаев. У русских переводчиков общая картина несколько иная: при одинаковой частотности использования аналога и описательного перевода (37,9% случаев для каждого из этих способов), транслитерацию они применяют гораздо реже (в 13,7% случаев).

В целом, рассмотрев способы перевода русских исторических реалий, применяемые переводчиками, принадлежащими к разным культурно-языковым сообществам, мы можем сделать вывод о том, что наблюдается явное увеличение вариативности стратегий у русских и иностранных переводчиков при статистически значимых расхождениях. Принимая во внимание различия в семантических значениях русских исторических реалий этих семантических групп, следует подчеркнуть, что причины вариативности и предпочтения в выборе конкретного способа перевода в каждом конкретном случае различны. При переводе отдельных подгрупп русских исторических реалий, можно выявить предпочтения, оказываемые тем или иным единичным соответствиям, конструкциям и переводческим приемам, что связано с семантическими значениями соответствующих реалий.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 3-х т. – М.: Русский язык, 1978-1980.

2. Ейгер Г. В., Юхт В. Л. Некоторые психолингвистические аспекты процесса перевода научно-технической литературы (взаимодействие фоновых и языковых знаний переводчика) // Тетради переводчика (Москва). – 1987. – Вып. 22. – С. 87-93.

3. Казакова Т. А. Практические основы перевода. English <=> Russian. – СПб., 2001. – 320 с.

4. Кон И. С. К проблеме национального характера //История и психология /Под ред. Б. Ф. Поршнева и Л. И. Анцыферовой. – М., 1971. – С. 122-158.

5. Томахин Г. Д. Перевод как межкультурная коммуникация // Перевод и коммуникация. – М.: ИЯз РАН, 1997. – С. 129-137.

6. Хайруллин В. И. Способы передачи артефактов в переводе // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. Шестой межвузовский семинар по лингвострановедению. Языки в аспекте лингвострановедения: сб. науч. статей. В 2 ч. Ч. 1 / под общ. ред. Л. Г. Ведениной. Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) МИД России. – М.: МГИМО-Университет, 2009. – С. 191-196.

7. Цвиллинг М. Я. Требования к личности устного переводчика и проблема профессиональной подготовки. //Перевод и лингвистика текста. – М., 1994. – С. 128-135.

8. Швейцер А. Д. Основные проблемы обучения переводу с русского языка на иностранный //Актуальные проблемы преподавания перевода и иностранных языков в лингвистическом вузе: Сб. науч. тр. / МГЛУ. Вып. 423. – М., 1996. – С. 84-92.

9. Nida E. A. Language Structure and Translation. – Stanford, Calif., 1975. – 230 p.

10. Oxford Advanced Learner's Dictionary. – Oxford Univ. Press, 2000.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9 + 37.015.3
ББК 88.840

ПСИХОДИДАКТИКА: ПОНЯТИЯ И ПОДХОД

Чл.-корр. РАО, доктор психологических наук В. И. Панов

В статье излагаются базовые положения психодидактики как нового направления, развивающегося на стыке дидактики и психологии. Приводятся концептуальные различия дидактической, дидактико-психологической и психодидактической образовательных парадигм. Показывается, что актуальность и перспектива психодидактического подхода заключается в превращении предметных знаний и навыков из цели обучения в средство развития способностей и сознания учащихся. Обозначаются объект, предмет и методы психодидактики. В качестве объекта психодидактической экспертизы вводится представление об образовательной системе, как концептуальном единстве технологий обучения, образовательной среды и системы управления, реализуемых в образовательном пространстве данного образовательного учреждения. Кратко излагается опыт автора в разработке этого направления алгоритм психодидактический экспертизы

Ключевые слова
Образование, психодидактика, дидактическая, дидактико-психологическая и психодидактическая парадигмы, образовательная система, технология обучения, образовательная среда, психодидактический алгоритм экспертизы

Актуальность и проблема

Общая тенденция развития российской системы образования заключается в ее переориентации на такие образовательные парадигмы и технологии, которые создают условия для формирования у детей школьного возраста готовности к профессиональному, социальному и личностному самоопределению, причем в изменяющихся условиях сосуществования и поликультурного взаимодействия разнородных социальных общностей современной и будущей России.

К сожалению, успешно зарекомендовавшие себя к 70-м годам XX столетия достижения советской дидактики, которые традиционно продолжают оставаться наиболее распространенными, ориентированы на другие цели обучения и воспитания, так как построены на иных методологических, теоретических и практических основаниях.

Несоответствие целевых установок педагогических (образовательных) систем и технологий, традиционно сложивших-

ся в нашей стране, новым тенденциям в развитии российского образования (кстати, и мирового тоже) показывает необходимость построения таких образовательных технологий и систем, в основе которых лежит предварительное определение не только дидактических целей собственно обучения и воспитания, но и **психологических целей развития учащегося средствами обучения** в соответствии с возрастными требованиями его социализации и индивидуализации.

При этом известно, что за последние четыре десятилетия педагогами и психологами нашей страны уже накоплен значительный опыт и задел в разработке фундаментальных и практико-ориентированных проблем современного образования и его перевода на современные цели обучения и воспитания с использованием личностно-ориентированных и развивающих образовательных технологий (теорий обучения). (См., например, В. С. Библер, Г. Г. Граник, Ю. В. Громыко, В. В. Давыдов, Занков, И. А. Зимняя, В. П. Зинченко, В. Я. Ляудис, Н. А. Менчинская, А. В. Мудрик, В. В. Рубцов, В. В. Сериков, Н. Ф. Талызина, С. Н. Чистякова, Д. Б. Эльконин, И. С. Якиманская и др.). Несмотря на существенные различия в подходах указанных авторов, их объединяет общая установка на использование психологических особенностей обучения и развития детей в качестве исходного основания для построения своего подхода к теории и практике школьного обучения.

Опыт работы указанных авторов позволяет предложить следующее понимание **ключевой проблемы** обучения и развития и, соответственно разработки образовательных технологий и образовательных систем на современном этапе развития российского образования. Она заключается в том, что *образовательные системы и лежащие в их основе образовательные технологии (как системное единство цели, содержания и методов обучения) должны соответствовать не только дидактическому содержанию учебного предмета, но и природным физиологическим и психологическим, а также социальным особенностям и закономерностям развития учащихся* [24, 27].

Именно в этом контексте появился и стал находить все более частое применение термин психолого-дидактический (психодидактический) подход к проблемам развивающего обучения и образования.

Впервые этот термин мы встретили в работах В. В. Давыдова [7, 40]. В настоящее время термины «психолого-дидактический», «психодидактический» и «психодидактика» активно используется разными авторами, причем в разном контексте [4, 6, 16, 18, 19, 23-28, 30, 32, 35, 38, 40, 41 и др.)[1].

В содержательном плане основные позиции психодидактического подхода, естественно без применения эпитета «психодидактический», использовались едва ли не всеми крупнейшими педагогами и психологами, работавшими над проблемой психического развития учащихся средствами обучения (Л. С. Выготский, Я. Корчак, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и мн. др.). Особо необходимо отметить, что по смыслу психодидактический подход с «легкой руки» Л. С. Выготского нашел активное применение в дефектологии (коррекционной педагогике) еще в первой половине XX столетия. Но именно как парадигма, психодидактика впервые заявлена в работе В. В. Давыдова «Виды обобщения в обучении» (1972).

Мое вхождение в психодидактику связано тоже с именем В. В. Давыдова, т. к. по его инициативе в 1992 г. я был назначен соруководителем академических подпрограмм «Одаренный школьник» и «Экология детства», которые выполнялись на базе Центра комплексного формирования личности РАО и соруководителями которых в то время были В. П. Лебедева (ген. директор ЦКФЛ РАО) и В. А. Орлов (зав.лабораторией дидактики физики НИИ СИМО РАО)[2].

Одна из основных проблем, которую нам предстояло решить по теме «Одаренный школьник», состояла в том, как учить одаренных детей в условиях *массовой общеобразовательной школы «малого города»*, т. е. школы, в которой учатся дети с разной степенью готовности к обучению и с разным уровнем развития способностей. При этом понятно было, что обучение одаренного ребенка в условиях такой общеобразовательной школы нельзя строить, ориентируясь только на «среднего» ученика или только на «одаренного» и тем более только на «отстающего».

О терминах «психодидактика» и «психодидактический»

Термины «психодидактика» и «психодидактический» применяют в двух смыслах.

Первоначально этот термин возник и был использован для обозначения **психолого-дидактической (психодидактической) парадигмы** (подхода) к построению таких **технологий обучения**, для которых характерно приоритетное использование психологических целей и оснований для дидактического определения содержания и методов обучения: единства деятельности, обучения и развития, возрастной периодизации психического развития, ориентации на ближайшую зону развития, диалогичности мышления, единства социализации и индивидуализации и др. (В. В. Давыдов, 1996; В. П. Зинченко, 2002; Учителю об одаренных детях, 1997; Учителю о психологии, 1997; Д. И. Фельдштейн, 1997, 2001; Д. Б. Эльконин, 1989). При этом предметные знания и навыки превращаются из **цели обучения в средство развития** познавательных, коммуникативных и личностных **способностей** учащихся, необходимых для их социализации и индивидуализации в соответствии с возрастными особенностями развития и социальными условиями их личностного становления и профессионального самоопределения.

Проектирование и разработка образовательной технологии в рамках этой парадигмы может осуществляться двумя путями. Один из них это так называемые теории и технологии *развивающего обучения*, наиболее известной из которых является развивающее обучение «*по Эльконину-Давыдову*» (Давыдов, 1996). Хотя есть и другие примеры развивающего обучения: «по Менчинской», «по Шаталову», «по Библеру», «по Амонашвили», «по Гилфорду», «по Якиманской», «по Громыко» и др. [7, 23, 27, 42] (Панов, 2000, 2007; Яковлева, 1997). Их объединяет и в то же время отличает друг от друга то, что в качестве исходного основания для определения содержания и методов обучения используется та или иная психологическая теория познавательного или личностного развития ребенка. Но теории эти отличаются друг от друга и потому технологии развивающего обучения тоже различные.

Другой путь проектирования образовательной технологии, а точнее – образовательной системы, в рамках психодидактической парадигмы представлен так называемым *развивающим образованием* (Давыдов, 1996; Лебедева с соавт., 1996; Панов, 2000; Рубцов, 1996; 1997), который, реализуя развивающие образовательные технологии, ориентирован:

· на создание *образовательной среды,* т. е. системы влияний и условий, которые создают возможность для раскрытия как еще непроявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей, а также личности каждого учащегося, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и творческим потенциалом к саморазвитию;

· на создание условий для раскрытия творческого потенциала *разных сфер психики* учащегося и его способностей (физических, эмоциональных, познавательных, личностных, духовно-нравственных) учащихся;

· на создание условий, обеспечивающих возможность удовлетворения потреб-

ностей учащихся в соответствии с их *индивидуальными* интересами и особенностями посредством их включения в соответствующие виды деятельности;

· на превращение в руках педагога базового (или повышенного) уровня «знаний-умений-навыков» по данному учебному предмету из *цели обучения в средство развития* его познавательных, творческих и личностных возможностей учащегося и его сознания в целом;

· на изменение роли ученика и учителя, так как в идеале они должны теперь образовать единую развивающуюся систему «учебный материал – учитель – ученик». Причем ученик превращается из «объекта» педагогического воздействия в «субъекта»-партнера по педагогическому субъект-субъектному (совместно-субъектному и субъект-порождающему) взаимодействию с учителем и, кстати, со своими одноклассниками, что является необходимым условием для его возрастной социализации. Учитель же из «транслятора» учебного материала превращается в «организатора» познавательного взаимодействия между учебным материалом и учащимися, с которым он образует совместного субъекта познавательного развития;

· на смещение акцента с *репродуктивных форм деятельности* учителя по передаче знаний ученикам приходит на творческую, *продуктивная его деятельность* по проектированию и созданию пространственно-предметного, социального и деятельностного (технологического) компонентов образовательной среды. Это требует в свою очередь от педагога умения организовывать необходимое взаимодействие между ее субъектами (учениками, учителями, родителями и т.д.) как системы возможностей для удовлетворения всего иерархического комплекса потребностей и реализации личностных ценностей всех субъектов образовательного процесса. Необходимым условием этого является формирование и у ученика, и у учителя рефлексивного отношения к тому, что он/она делает, зачем делает и как это делает (Лебедева, 1999; Панов, 2000, 2004, 2004а; Ясвин, 1997, 2000).

В итоге становится ясно, что фундаментальное отличие психодидактики от других направлений дидактики состоит в том, что психодидактический подход строится **на изначальной рефлексии** психологических целей и задач развития сознания школьника (его социализации и индивидуализации) в условиях и посредством данной образовательной системы. При этом целью и предметом проектирования и развития образовательной системы выступает **развивающееся (становящееся) сознание** школьника в соответствии с возрастными этапами его социализации. А предметные знания и навыки превращается из **цели обучения (образовательного стандарта) в средство психического и социального развития** обучающегося.

Необходимость появления психодидактической парадигмы обусловлена тем, что традиционные технологии обучения обеспечивают развитие учащегося по принципу приращения новых знаний и умений, актуализируя при этом репродуктивную активность сознания учащегося (восприятие учебного материала – воспроизведение учебного материала). Поэтому творческая природа психического развития оказывается вне самой технологии обучения (ее содержания и методов). Причина этого имеет методологический характер и выражается в том, что технологии обучения при таком подходе воспроизводят логику и содержание соответствующей научной области, а не собственную логику психического развития согласно его природе. Поэтому традиционный подход мы обозначили как **дидактическую** парадигму. Промежуточное место между дидактической и психодидактической парадигмами занимает господствующая ныне **дидактико-психологическая** парадигма, когда психологические знания используются в качестве средства повышения эффективности обучения в рамках дидактической

парадигмы [22-28].

В настоящее время термином **«психодидактика»** – и это второй его смысл – обозначают также определенную **область взаимного пересечения интересов** современной психологии и дидактики **как междисциплинарное направление**, которое активно формируется в последнее десятилетие на стыке психологии и дидактики. Отличительной особенностью этого направления является использование психологических принципов, закономерностей и особенностей в качестве исходного основания:

· для экспертизы и разработки учебных программ и технологий обучения [4, 7, 10, 12, 16, 20, 24, 25, 27 и др.]. Под технологией обучения здесь понимается единство цели, содержания и методов обучения;

· для разработки учебников и учебных пособий [6, 16, 32, 33, 35, 37 и др.];

· для проектирования и экспертизы образовательной среды [2, 9, 18, 19, 24, 27, 36, 43 и др.];

· для разработки психологических аспектов управления развивающимися образовательными учреждениями с акцент на организационной культуре [1, 17, 36, 43 и др.];

· для оценки (экспертизы) качества образования [8, 29, 43 и др.].

В соответствии с перечисленными позициями о психодидактике чаще говорят (см. публикации с таким названием) применительно к отдельным дидактическим объектам: психодидактика обучения (и технологий обучения), психодидактика учебника, психодидактика образовательной среды, психодидактика образовательных систем. В нашем случае я говорю о психодидактике как области пересечения проблемных интересов психологии (психологии развития, педагогической психологии, психологии образования) и дидактики применительно к образовательным технологиям, условиям и системам [23, 27].

Исходным **теоретическим основанием** для психодидактики в этом смысле служит тезис о том, что эффективность образования (в широком смысле, как единства обучения, развития и воспитания) зависит от того, в какой мере *образовательные технологии и системы соответствуют не только дидактическому содержанию учебного предмета, но и природным физиологическим и психологическим, а также социальным особенностям и закономерностям развития учащихся* (в данном случае основное внимание мы будем уделять именно психологическим основаниям*)*.

Объект, предмет и методы психодидактики

Объектом психодидактики выступают технологии обучения (образовательные технологии), образовательная среда, система управления образовательным учреждением и субъекты образовательного процесса (учащиеся, педагоги, руководители и даже родители), причем как отдельно друг от друга, так и в системном единстве – как компоненты концептуально единой **образовательной системы**, реализуемой в конкретном образовательном учреждении.

В качестве **общего (междисциплинарного) предмета** психодидактики выступают концептуальные основания и условия, обеспечивающие психологическую и дидактическую эффективность образовательных систем или их компонентов: образовательных технологий (в том числе учебников и учебных материалов), образовательной среды, системы управления образовательным учреждением. В то же время, учитывая междисциплинарный характер психодидактики, ее общий предмет включает три аспекта реализации: психологический, дидактический и практический (экспериментальный). Дадим краткую характеристику каждого из них.

Психологическим предметом психодидактики выступают психологические

особенности, закономерности и принципы развития, используемые в качестве исходного основания для экспертизы, проектировании и построения образовательных систем и их компонентов. В контексте развития психологии это означает расширение традиционного объекта психологического изучения. А именно, наряду с такими «объектами», как учащиеся, педагоги, родители, в этой роли начинают выступать технологии обучения, образовательная среда, образовательное учреждение как субъект своего развития и система его управления, а также образовательная система как концептуальное единство субъектов образовательного процесса, технологий обучения, образовательной среды и системы управления данным образовательным учреждением.

Наиболее часто в качестве указанных психологических оснований используются: принципы возрастной периодизации, единства деятельности, обучения и развития, зоны ближайшего развития, диалога (коммуникативного взаимодействия в совместно-распределенной деятельности), рефлексии и др. (см. В. В. Давыдов; В. П. Зинченко; В. И. Панов и др.), а также различные теории мышления («по Н. А. Менчинской», «по П. Я. Гальперину», «по В. В. Давыдову», «по А. М. Матюшкину», «по В. С. Библеру» и др.). Если понятие «технология обучения» обычно не требует разъяснения, то понятие «образовательной среды» требует уточнения. Под образовательной средой в данном случае понимается совокупность условий и влияний, обеспечивающих возможность удовлетворения потребности учащихся в получении образования в соответствии с миссией данного образовательного учреждения. С психологической точки зрения структура образовательной среды включает в себя пространственно-предметный компонент, пространство коммуникативных отношений, включая типы межличностного взаимодействия, и технологический компонент. В последнем случае, с одной стороны, имеется в виду образовательная парадигма, в рамках которой (чаще всего нерефлексивно) работает данное образовательное учреждение или педагог (дидактическая, дидактико-психологическая или психодидактическая); а, с другой стороны – совокупность деятельностей, которыми может овладеть учащийся в «пространстве» данного учреждения. Необходимым элементом «системы управления» выступает психодидактическое проектирование и экспертиза, как необходимое условие превращения образовательного учреждения из «объекта управления сверху» вышестоящими органами образования в «субъекта» собственного развития как субъекта развивающейся системы образования.

Дидактическим предметом психодидактики выступает проектирование и разработка образовательных систем и их компонентов (технологий обучения, учебников и учебных пособий, образовательных сред, систем управления) **с акцентом на рефлексии** используемых при этом психологических принципов, закономерностей и особенностей психического развития.

Практическим (экспериментальным) предметом психодидактики выступает практическая апробация и внедрение конкретных психодидактических разработок (технологий обучения, образовательных сред, учебников, систем управления) в практику различных учреждений общего, дополнительного и высшего образования.

Основными **методами** психодидактики с психологической стороны выступают **рефлексия, проектирование, экспертиза и моделирование** исходных психологических, дидактических и физиологических оснований, обеспечивающих соответствие образовательного процесса природе развития учащихся и ем самым инновационный, опережающий и здоровье-укрепляющий характер развития учащихся в процесс обучения.

Имеющийся научный задел[3]:

Осуществлен ряд разработок по психологическим аспектам проектирования и экспертизы образовательных технологий и развивающей образовательной среды для обучения и развития одаренных детей в условиях общего и дополнительного образования (Премия правительства РФ в области образования за 1998 г.). В том числе по Планам важнейших исследований РАО (Психологический институт РАО, Центр экспериментальной психодидактики РАО, Институт содержания и методов обучения РАО), по заказу Министерства образования РФ по ФПРО («Методология проектирования образовательной среды как фактора и условия обучения и развития в условиях модернизации российского образования» в 2003 г., «Разработка психодидактических оснований развивающих образовательных систем» в 2004 г. рук. В. И. Панов).

Проведен теоретико-методологический анализ двух теорий развивающего обучения: «по Менчинской» и по «Эльконину-Давыдову» [22, 27].

Разработано представление об учащемся как субъекте усвоения учебных знаний, субъекте способностей, субъекте учебной деятельности, субъекте своего социального развития, в основу которого положено понимание рефлексии как принципа познания и как принципа развития в системе «учащийся – образовательная среда» [27, 31];

Основные положения психодидактического подхода реализованы применительно к проблемам:

обучения и развития одаренных детей [25, 27, 28]. Эта работа (в соавторстве) была удостоена Премии правительства РФ в области образования за 1998 г.;

экологического сознания и экологического образования [5, 25];

экспертизы и проектирования образовательной среды общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования, для чего был разработан и апробирован психодидактический алгоритм построения (проектирования и экспертизы) развивающих образовательных технологий и систем [3, 18, 19, 27, 29, 43];

экспертизы электронных учебных пособий [15].

Практическая реализация разрабатываемых автором аспектов психодидактического подхода получила на базе Центра экспериментальной психодидактики РАО (дир. В. П. Лебедева, г.Черноголовка М.о.), Сократовской школы для одаренных детей лицея №1524 (дир. Т. В. Хромова, Москва), Центра развития творчества детей и юношества «Радужный» (дир. Л. М. Богатырева, Москва) Самарского университета непрерывного образования (ректор М. В. Наянова, г. Самара), результаты частично представлены автором в виде монографии (см. [27]).

Разработан проект комплексной программы РАО «Психодидактические аспекты современного образования», который частично реализуется в комплексной программе работы ЦЭПД РАО на 2008 г.: «Психодидактика в развивающем образовании. Вариативные развивающие образовательные системы.» (План РАО на 2008 г., проект 5.2.: «Психодидактика образовательных систем. Взаимодействие и преемственность формального, неформального и внеформального образования»). Сообщение В. И. Панова «Психодидактика: состояние, проблемы, перспективы» было заслушано и одобрено на Отделении психологии и возрастной психологии Российской академии образования (4.09.2008 г.).

Психодидактический алгоритм построения (проектирования и экспертизы) развивающих образовательных систем

Исходя из вышесказанного, когда речь идет о проектировании и экспертизе развивающих образовательных систем, необходимо ответить на следующие обязательные шесть вопросов [24, 27]:

· где обучать? – т. е. нужно определить, о каком виде образования идет речь (об-

щее, дополнительное, высшее и т. д.), определить тип образовательного учреждения (общеобразовательная школа, гимназия, лицей, учреждение дополнительного образования для детей, негосударственное образовательное учреждение), а также те социально-образовательные цели, которые составляют миссию данного образовательного учреждения и которые по сути определяют его место на рынке государственных и негосударственных «образовательных услуг, определить формы (очная, заочная и др.) и т. д.;

· кого обучать и воспитывать? – т. е. определить индивидуально-типологические (физиологические, психологические, социальные) особенности того контингента детей (или взрослых), которых вы собираетесь обучать и воспитывать, включая их задатки, склонности и способности. Например, дети с повышенной мотивацией к обучению или с задержками психического развития, особо одаренные дети или же дети с повышенной мотивацией к обучению, «обычные» учащиеся обычной общеобразовательной школы или же дети с ограничениями в физических возможностях (от ограничений по здоровью до инвалидности), дети-сироты и дети-инвалиды и т. д.;

· зачем обучать и воспитывать? – т. е. цели и задачи, на достижение которых ориентирована деятельность педагогов и психологов, данного образовательного учреждения, учитывая при этом цели получения образования самих учащихся, а также их родителей.направлена образовательная система (педагогическая, в данном случае), в рамках которой работает педгоагический коллект данног образвоательного учреждения включая жизненные ценности, социальные (моральные и нравственные, этнические и конфессиональные) нормы поведения и отношения к миру, к другим людям и к самому себе, что в совокупности должно обеспечивать социализацию учащихся, их вхождение в культуру;

· чему обучать? – т. е. определить предметно-содержательную сторону обучения и воспитания: предметы общеобразовательного стандарта или углубленные предметы гуманитарного или же математического цикла, собственно знания-умения-навыки или же способы учебной деятельности, и т. д.

· как обучать и воспитывать? – т. е. технологии и методы обучения и способы воспитания: традиционные методы, методы развивающего и/или экспериментального обучения, методы развивающего образования и/или...?;

· кому обучать и воспитывать? – т. е. определить, какими профессиональными и, что не менее важно, какими личностными качествами должны обладать педагоги, чтобы решить задачи, поставленные в ответах на предыдущие вопросы.

Заключение: перспективы развития психодидактики

Психодидактический подход ориентирован на разработку психодидактических (психолого-дидактических) основ образовательных технологий, образовательных сред и систем как нового направления современной дидактики, в рамках которого содержание и методы обучения определяются исходя из приоритета психологических целей, задач и особенностей развития и возрастной социализации обучающихся, что должно обеспечивать развивающий и опережающий характер обучения.

Фундаментальное отличие психодидактики от других направлений дидактики состоит в том, что в качестве исходных оснований для определения содержания и методов обучения (и в итоге – образовательных технологий, образовательных сред и систем) она опирается на психологические цели развития учащегося, при этом собственно содержание по учебным предметам превращается из цели обучения в целенаправленное и психологически обусловленное средство развития способностей учащегося (познавательных, коммуникативных, личностных, духовно-нравственных, физических). В свою очередь это

требует предварительной рефлексии психологических целей и задач развития сознания школьника и его возрастной социализации, с одной стороны, и определения индивидуально-типологических особенностей контингента обучающихся.

Отличительная черта психодидактического подхода к развитию образовательных систем заключается в том, что предметом развития в ходе обучения выступает психическое развитие и сознание учащегося в целом как актуализация его природных возможностей к саморазвитию. Это означает, что **предметом развития** средствами обучения становится **сознание учащегося** (как системное единство познавательной, личностной и телесной сфер его психики), а не только уровень обученности по учебным предметам и социальным нормам поведения в соответствии с образовательными стандартами.

Для этого образовательная среда как условие развития сознания учащихся средствами обучения должна создавать условия для индивидуализации в соответствии с требованиями его возрастной социализации, т. е. предоставлять широкие возможности для овладения разнообразными видами деятельности и, в первую очередь, ведущими для данного возраста.

Учитывая, что психодидактика лежит на стыке психологии, дидактики и практической деятельности образовательных учреждений разного вида, в практическом отношении целью реализации психодидактического подхода к образованию является разработка новой модели организации фундаментальных и практико-ориентированных исследований. Такая модель осуществляет на практике интеграцию академических и вузовских исследований, а также апробацию их результатов в практической работе образовательных учреждениях, работающих в системах общего, высшего, дополнительного и негосударственного образования.

В соответствии с вышесказанным, перспективу развития психодидактического подхода составляет решение следующих проблемных задач:

· обобщение разных психодидактических аспектов в экспертизы, проектирования и построения современных образовательных технологий и систем, построенных на приоритетном использовании психологических особенностей, закономерностей и принципов психического развития человека в условиях и средствами обучения.

· выявление и обобщение психологических, экопсихологических и дидактических принципов, понятий и методов, которые могут быть использованы в качестве исходных оснований для разработки психодидактических аспектов развивающего образования и которые могут обеспечить инновационный характер развития образовательных учреждений, причем не только школьного, но и дошкольного, и вузовского, и дополнительного;

· разработка таких методологических, теоретических, экспериментальных и методических аспектов психодидактики, которые обеспечивают превращение содержания обучения из целевой установки системы образования в психолого-педагогическое средство познавательного, физического (телесного), социального (личностного) и духовно-нравственного развития обучающихся и педагогов;

· разработка учебных программ, курсов и практикумов, научно-методических и учебно-методических материалов, а также образовательных технологий и систем, учитывающих психологические (индивидуально-типологические) особенности, интересы и способности обучающихся – с одной стороны, имеющих здоровьесберегающий характер – с другой стороны, и, с третьей стороны – обеспечивающих опережающий характер развития и социализации обучающихся в соответствии с перспективами развития современной России и мира в целом;

· разработка моделей образовательных систем, образовательных и научно-образовательных учреждений, реализующих пси-

ходидактические принципы современного образования на инновационной основе и тем самым обеспечивающих превращение развития образования в средство социального развития региона и страны.

· разработка психолого-педагогических проблем и методов повышения квалификации педагогических работников, осваивающих и практически реализующих психодидактические образовательные технологии.

И, конечно же, перспективы развития психодидактики и ее ведущая роль в развитии российского образования в настоящем и будущем останутся «на бумаге» без конструктивного сотрудничества психологов с дидактами, физиологами, педагогами и управленцами, работающими в образовании.

[1] На самом деле первым, кто после В. В. Давыдова стал применять и по-своему развивать термин «психодидактика», был, по всей видимости, его аспирант А. З. Рахимов [35], но, к сожалению, я узнал об этих разработках только в 2008 г. из работы А. Н. Крутского [16].

[2] В 2002 г. этот Центр был переименован в «Центр экспериментальной психодидактики РАО», где некоторое время (2002-2004 гг.) мне пришлось быть его директором.

[3] В данном случае речь идет только о психодидактических разработках, осуществленных к настоящему времени В. И. Пановым, при его участии и под его руководством. В этот перечень не входят не менее интересные психодидактические разработки Г. Г. Граник, А. Н. Крутского, А. З.Рахимова, М. А.Холодной, И. С. Якиманской, В. А.Ясвина и др.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Антопольская Т. А., Формирование организационной культуры учреждения дополнительног образования детей: уч.-метод.пособие [Текст] / Т. А. Антопольская. –Курск: Курск. гос. ун-т., 2007.
2. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. – СПб., 2002.
3. Богатырева Л. М., Панов В. И., Хисамбеев Ш. Р. Образовательная среда как средство творческого развития детей в учреждении дополнительного образования [Статья] // Одаренность и одаренные дети: обучение и развитие / Под ред. В. И. Панова. – Астана: «Дарын», 2006. – С.151-163.
4. Божович Е. Д. Психодидактические вопросы развития школьника как субъекта учения [Текст] // Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения. – М.: Изд-во МПСИ, Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2000. – С. 6-25.
5. Гагарин А. В. Природоориентированная деятельность учащихся как условие формирования экологического сознания: Дис. … д-ра пед. наук. – М.: МГСА, 2004.
6. Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся [Текст] – СПб.: Питер, 2008. – 384 с.
7. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.
8. Держицкая О. Н. с соавт. Экспертиза качества образования в общеобразовательных учреждениях города Москвы. Материалы рабочей группы Центра оценки качества образования Департамента образования города Москвы [рукопись] / Авт. коллектив: Держицкая О. Н. – рук., Воронина Е. В., Иванов Д. А., Клюева О. Р., Панов В. И., Романов С. Б., Синицин А. Г. и др. [Рукопись], 2005.
9. Дерябо С. Д. Диагностический анализ эффективности образовательных сред [Текст] / Под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова. – М., 1997.
10. Джакупов С. М. Психологическая структура обучения [Текст]. – Алматы, 2004.
11. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики [Текст]. – М., 2002.
12. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования

[Текст] // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.

13. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Текст] // Высшее образование сегодня. – 2005. – №11.

14. Круглова Н. Ф., Панов В. И. Психодиагностика регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности и школьная неуспешность [Текст] // Прикладная психология. – 2001. – № 5. – С. 40-51.

15. Крупа Т. В.. Психологические критерии экспертизы электронных учебных пособий: Дис. … канд. психол. наук. – М.: Психологический институт РАО, 2006.

16. Крутский А. Н. Психодидактика среднего образования: Монография [Текст]. – Барнаул: БГПУ, 2008. – 254 с.

17. Лазарев В. С. Системное развитие школы [Текст]. – М.: Пед. об-во России, 2003.

18. Лебедева В. П., Орлов В. А., Панов В. И. Психодидактические аспекты развивающего образования [Текст] // Педагогика. – 1996. – №6. – С. 25-30.

19. Лебедева В. П., Панов В. И. Психодидактические аспекты проектирования образовательной среды [Текст] // Проектирование образовательных сред в педагогической практике / Под ред. В. П. Лебедевой. – Черноголовка, 1999. – С. 3-73.

20. Мельникова Е. Л. Проблемный урок или как открывать знания с учениками: Пособие для учителя [Текст]. – М., 2002.

21. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника [Текст]. – М., 1989.

22. Панов В. И. Психологические основы двух теорий обучения [Текст] // Учителю о психологии / Под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 55-89.

23. Панов В. И. От развивающего обучения к развивающему образованию [Текст] / / Известия Российской академии образования. – 2000. – №2. – С. 60-69.

24. Панов В. И. Психологические аспекты построения образовательных технологий как условие оптимизации развития [Текст] // Мир психологии. – 2004. – №1. – С. 33-44.

25. Панов В. И. Одаренность и одаренные дети: экопсихологический подход. Монография [Текст]. – М.: Изд-во РУДН, 2005.

26. Панов В. И. Психодидактические аспекты развивающих образовательных технологий и систем (часть I, часть II) [Текст] // Ярославский психологический вестник. – Москва-Ярославль: Издательство «Российское психологическое общество», 2006. –Часть I // Вып. 18, с. 163-168; часть II // Вып. 19, с. 78-83.

27. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика [Текст]. – СПб.: Питер, 2007.

28. Панов В. И., Шумакова Н. Б., Юркевич В. С. Психолого-дидактическая система «Одаренные дети: выявление – обучение – развитие» [Текст] // Московская психологическая школа: История и современность: В 3 т. / Под ред. дейст. чл. РАО, проф. В. В. Рубцова. Т. III. – М., 2004. – С. 273-282.

29. Панов В. И., Хисамбеев Ш. Р. Об экспертизе качества образования в учреждении дополнительного образования [Текст] // Качество дополнительного образования детей: психолого-педагогические проблемы: сб. науч. ст. / под ред. Т. А. Антопольской. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2008. – С. 12-23.

30. Пидкасистый П. И., Фридман Л. М., Гарунов М. Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы [Текст]. – М.: Пед. общ-во России, 1999. – 354 с.

31. Позднякова Г. П. Двигательная активность как условие и фактор развития субъектности детей дошкольного возраста: Дис. … канд. психол. наук. – М.: РГГУ, 2006.

32. Психолого-дидактические основы создания учебников нового типа по русской филологии [Текст] / Под науч. ред. Г. Г. Граник. – Обнинск: ИГ– СОЦИН, 2007. – 200 с.

33. Психолого-педагогические условия становления индивидуальных стратегий обучения школьников [Текст] / Под науч. ред. И. С. Якиманской. – М. – Обнинск: ИГ – СОЦИН, 2007. – 140 с.

34. Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования [Текст] / Под ред. Е. Д. Божович. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 400 с.

35. Рахимов А. З. Психодидактика [Текст]. – Уфа: Творчество, 1966. – 208 с.

36. Рубцов В. В., Ивошина Т. Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы [Текст]. – М., 2002.

37. Самоопределение школьников в условиях предпрофильной подготовки и профильного обучения [Текст] / Под науч. ред. С. Н. Чистяковой. – М., 2005. – 161 с.

38. Фельдштейн Д. И. О развитии фундаментальных психологических исследований // http://www.raop.ru/content / Feldshtein.00.00.2006.pdf.

39. Школьная образовательная среда: педагогическое проектирование и мониторинг качества [Текст] / Под ред. В. А. Ясвина и В. А. Карпова. – М., 2001.

40. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст]. – М., 1996.

41. Якиманская И. С. Психологические основы математического образования: Учеб. Пособие для студ. педвузов [Текст]. – М., 2004.

42. Яковлева Е. Л. Методические рекомендации учителям по развитию творческого потенциала учащихся [Текст] / Под ред. В. И. Панова. – М., 1997.

43. Ясвин В. Л. Экспертиза школьной образовательной среды / В. А. Ясвин. – М., 2000.

УЧРЕЖДЕНИЕ РАО «ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ»
САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

УДК 37.013.83
ББК 74.5
Педагогика, андрагогика

ИНТЕГРАЦИЯ ФОРМАЛЬНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Кандидат педагогических наук Н. Н. Букина

Предлагаемый в данной статье подход реализует один из путей совершенствования содержания и технологий образования, отвечающий стратегической цели Федеральной целевой программы развития образования на 2006 - 2010 годы.

Показано, что в системе профессиональной подготовки и повышения квалификации специалистов назрела необходимость интеграции формальной и неформальной подструктур образовательной деятельности, при которой процесс обучения слушателей выстраивается как результат согласования двух «встречных» оснований: с одной стороны обучение соответствует специфике требований к профессиональной квалификации обучающихся, а с другой – отвечает их разноплановым профессиональным интересам, личностным запросам и ожиданиям. Раскрывается специфика деятельности педагога в интегративном образовательном процессе.

Ключевые слова
Интеграция, интегративный подход, формальное и неформальное образование взрослых, ролевая позиция педагога, активность слушателя

В условиях информационной перегрузки и постоянного роста требований к компетентности специалистов необходимо искать более эффективные подходы к их профессиональной подготовке.

Сегодня, несмотря на большой предметно-тематический выбор учебных курсов и программ, рамки традиционных форм профессионального обучения – лекций, семинаров, практических занятий - существенно ограничивают возможности самой системы профессиональной подготовки. Прежде всего, потому, что традиционные занятия по определенной программе достаточно жестко регламентируют деятельность обучающихся, не оставляя времени для развития их собственной творческой активности. Иногда удается решить эту проблему посредством индивидуальной работы и консультаций, но, как правило, этого все-таки недостаточно.

В связи с этим в сложившейся системе профессионального обучения и курсового повышения квалификации специалистов назрела необходимость развития нтегративного подхода к обучению – подхода, объединяющего элементы как формального (традиционного), так и неформального образования, отвечающего актуальным

образовательным запросам и потребностям самого обучающегося. При этом для тех, кто может (самостоятельно или с помощью руководителя) сформулировать и обосновать свой образовательный запрос, необходимо обеспечить возможность реализации индивидуального образовательного маршрута. В противном случае – при игнорировании растущей потребности в самовыражении – неизбежно углубление негативных тенденций в поведении обучающихся – от снижения их познавательной активности до «голосования ногами», т. е. просто отсутствия на занятиях под самыми «благовидными» предлогами.

Обоснование идеи интеграции в контексте современной теории непрерывного образования

Процессы непрерывного образования в современном мировом сообществе понимаются не только как «учение, длиною в жизнь» (lifelong learning), но и как «учение, шириною в жизнь»(lifewide learning). Последнее акцентирует внимание на разнообразии видов образования - формальное, неформальное, информальное, – которые сопутствуют любой сфере жизнедеятельности современного человека – профессиональной, досуговой и даже семейно-бытовой.

Под формальной подструктурой понимаются все виды традиционного государственного и негосударственного образования – школа, средние специальные, высшие учебные заведения, учреждения постдипломного образования, повышения квалификации и т.п.

Информальная подструктура характеризует освоение знаний в процессе повседневной жизнедеятельности, что возникает «само собой» по мере необходимости и связано с любым видом деятельности человека – от семейно-бытовой до профессиональной.

Неформальное образование представляет собой различные по содержанию программы и курсы, ориентированные на конкретные потребности и интересы обучаемых, но не предполагающие выдачу сертификатов или изменение социального статуса обучающегося.

Как отмечает один из первых исследователей проблем неформального образования взрослых С. М. Климов, сам термин «неформальное образование» вошел в научный обиход в 70-х годах XX в., на фоне развернувшейся в то время дискуссии о всемирном кризисе образования, о том, считать ли ситуацию в сфере образования «кризисной», «проблемной» или «драматической» и, соответственно, о том, насколько радикальными должны быть ее преобразования [3. С. 18].

По мнению Климова С. М. неформальное образование, располагающееся между полюсами формального и информального образования, является в отличие от последнего осознанным, в той или иной форме организованным и управляемым. Вместе с тем, функционируя вне границ формального образования и, будучи свободным от жестких правил, регламентов и соглашений последнего, неформальное образование ориентируется на конкретные образовательные запросы различных социальных, профессиональных, демографических групп населения. Частично понятие «неформальное образование» совпадает с такими понятиями как «образование взрослых», «дополнительное образование», «продолженное образование» и т. д.» [3. С. 12].

В тезаурусе основных понятий и терминов, подготовленного Институтом образования взрослых, подчеркивается, что «основной признак неформального образования – отсутствие единых, в той или иной мере стандартизированных требований к результатам учебной деятельности» [4. С. 62].

Становление системы неформального образования взрослых выступает социокультурным феноменом, отражающим растущую потребность человека в получении и предоставлении разнообразных

услуг образовательного характера. В отличие от формального образования, которое предполагает определенные рамки государственного или негосударственного управления на всех уровнях своего функционирования, реализация процесса неформального образования осуществляется, прежде всего, на уровне конкретных субъект-субъектных отношений фактически без внешнего регулирования и контроля. Управление неформальным образовательным процессом возникает естественно – вследствие самоорганизации формирующего взаимодействия между обучающими и обучающимися**:** управляющее воздействие обеспечивается авторитетом более знающего (знающих) и подкрепляется признательностью того, кто получает ожидаемую (полезную, актуальную, значимую и нужную) информацию.

Специфика неформального образования заключается в том, что оно, хотя и может планироваться «сверху», реально возникает и осуществляется только как ответ на конкретный образовательный запрос «снизу». При этом активность обучающихся поддерживается «изнутри» за счет реализации их образовательных запросов и актуальных познавательных интересов. В этом смысле можно говорить о том, что неформальный образовательный процесс в отличие от традиционного (формального) более целенаправленно и непосредственно содействует личностному росту обучающихся, поддерживая их постоянную интеллектуальную активность за счет согласованности внешних и внутренних условий деятельности: усилия обучающего направлены, прежде всего, на выявление, реализацию и развитие запросов обучающихся. Тогда как в системе формального образования на всех уровнях – от начального до высшего, включая повышение квалификации – главной задачей деятельности педагогов остается реализация образовательной программы.

Суть интегративного подхода. Итак, неформальное образование, с одной стороны, позволяет максимально реализовывать запросы и потребности обучающихся, а с другой – предполагает целенаправленную организацию и научно-методическое руководство, тем самым, обеспечивая управление образовательным процессом. Однако в отличие от формального образовательного процесса это управление должно быть более гибким («мягким»), но при этом не менее, а может быть даже более компетентным, поскольку позицию обучающего фактически надо постоянно подтверждать. Назрела необходимость в разработке теоретически обоснованных и практически значимых концептуальных подходов к организации и управлению образовательным процессом в системе профессионального обучения и повышения квалификации.

В связи с этим представляется целесообразным говорить о необходимости организации учебного процесса как интегративного – включающего элементы и формального (традиционного), и неформального образования. Представляется, что интеграция преимуществ разного вида образовательной деятельности позволит, с одной стороны, обеспечивать реализацию типовых учебных программ, а с другой – максимально учитывать образовательные запросы и потребности обучающихся, заслуживающих большего внимания к их индивидуальности и творческому потенциалу.

Для разработки конкретных механизмов научно-методического и организационного обеспечения обсуждаемой интеграции необходимо решение некоторых концептуальных вопросов, включая проблемы обучающей деятельности педагога (точнее, андрагога, поскольку речь идет о взрослых) и особенности его взаимодействия с обучающимися в формальном и неформальном образовательном процессе.

Специфика деятельности педагога в интегративном образовательном процессе

В целях проведения анализа специфики деятельности педагога нами предло-

жен деятельностно-ролевой подход [2], на основании которого в профессиональной деятельности преподавателя или андрагога выделены три основные сферы и соответствующие им ролевые позиции, которые в интегративном образовательном процессе проявляются наиболее ярко, характеризуя мастерство и профессионализм деятельности обучающего (рис.1).

Первая сфера деятельности андрагога – ***предметно-содержательная*** – связана с приобретением знаний, навыков, умений в той или иной предметной области. Очевидно, что прежде чем кого-то обучать, необходимо самому обладать определенной системой знаний. Здесь ролевые позиции педагога (андрагога)**: *носитель знаний, специалист*** в определенной предметной области знаний.

Однако само по себе наличие знаний еще не определяет способности специалиста учить других. Собственно обучающая деятельность связана с овладением других ролевых позиций, таких, как**: *лектор, преподаватель, методист***. Выполнение этих ролей требует определенной способности подготовить и организовать свою деятельность в качестве обучающего. Поэтому вторая сфера деятельности андрагога получила название ***самоорганизационная.*** На пересечении первой и второй сфер деятельности возникает то, что в педагогике очень хорошо известно – отбор содержания и методов.

Подготовка собственной деятельности в качестве преподавателя, отбор содержания и методов, организация деятельности обучающего (преподавателя) в аудитории характеризует педагогический процесс в рамках традиционного (формального) образования.



Рис. 1. Виды деятельности и ролевые позиции педагога в интегративном образовательном процессе

При этом организация деятельности обучающихся не является прямой задачей педагога: слушатели на лекции организуют себя сами. Это их задача – слушать, понимать, усваивать учебный материал. Конечно, компетентный, опытный преподаватель, так или иначе, адаптирует свою деятельность к особенностям каждой конкретной аудитории. Но этот процесс носит

фронтальный, как правило, безличный характер, и не может обеспечивать полноценную включенность, активность каждого слушателя. Вследствие этого неизбежны издержки и низкие результаты обучения.

Попытки преодолеть этот сущностный недостаток формального образования порождает множество идей активизации обучающихся. Например, идея проблемного обучения, индивидуальный или личностно-ориентированный подходы и т.п. Однако на практике реализация этих подходов изначально ограничена условиями ролевого взаимодействия преподавателя и обучающегося в системе формального образования: здесь не хватает главного – организации субъект-субъектного партнерского взаимодействия с обучающимися. В связи с этим возникает необходимость в особой деятельности педагога, направленной непосредственно на стимулирование активности обучаемых.

Поэтому третья сфера, названная нами «***поддержка активности обучающихся»***, отражает усилия обучающего, направленные на организацию такого взаимодействия, которое бы стимулировало, поддерживало деятельность самих обучаемых. Именно эта сфера предполагает умение педагога организовать диалог, активизирующий аудиторию. Здесь внимание андрагога смещается с самого себя (для своей деятельности он уже все сделал) на обучающихся, деятельность которых он побуждает, поддерживает и т. д., включая тем самым каждого в активную познавательно-учебную деятельность.

Специфика сопровождающей деятельности андрагога выражена особыми ролями**:** *тьютор, фасилитатор, модератор*. Термины эти в андрагогике возникли не случайно, поскольку позволяют охарактеризовать и отчасти дифференцировать функции, которые приходится выполнять тем, кто решает задачи эффективного обучения взрослых**: *тьютор -*** обеспечивающий сопровождение индивидуальной образовательной программы; ***фасилитатор -*** облегчающий процесс приобщения обучающегося к новым знаниям; ***модератор -*** выполняющий функции консультанта, помогающего взрослым использовать свои внутренние резервы для решения возникающих в процессе обучения трудностей [1. С.16].

Заметим, что многие исследования в области образования взрослых посвящены решению именно того, как включить слушателей в активную учебно-познавательную деятельность, как создать, обеспечить условия эффективного обучения? Что и как давать взрослым учащимся, чтобы их деятельность осуществлялась с наименьшими затратами и наибольшим обучающим эффектом?

Ответы на эти вопросы проясняются деятельностью педагога на пересечении первой и третьей сфер, где отражены его усилия по созданию условий эффективного обучения, под которыми понимается ***создание условий принятия информации обучающимися.***

Две нижние (вторая и третья) сферы деятельности, пересекаясь между собой, характеризуют обеспечение формирующего субъект-субъектного взаимодействия андрагога с обучающимися. Для этого необходимо создавать и поддерживать в учебном процессе атмосферу взаимного принятия, уважения и партнерского сотрудничества. Кто это должен обеспечивать? Обе стороны, конечно, но ведущая функция принадлежит, несомненно, педагогу. Хотя встречная активность обучающихся в неформальном образовании является необходимым, можно сказать, принципиальным моментом (в отличие от формального, где обучение может осуществляться и на уровне пассивной исполнительской деятельности учащихся)**.**

Итак, важнейшим показателем истинного профессионализма педагога выступает его способность интегрировать в своей деятельности все три сферы деятельности, на пересечении которых и возни-

кает то, что характеризует успешность деятельности обучающего и вполне оправданно может быть названо ***интегративной позицией педагога.***

Отметим также, что проблема использования неформального образования в целях повышения конкурентоспособности страны нашла отражение в докладе ведущих специалистов, посвященном развитию системы российского образования до 2020 года, где особо подчеркиваетсяследующее: совершенствование системы образования состоит в переходе «от централизованных и жестко организованных траекторий профессиональной подготовки к свободной встрече широкого предложения образовательных услуг и многообразных потребностей в повышении квалификации, в освоении новых знаний и технологий» [5. С. 33].

Отметим также, что специальный раздел обсуждаемого доклада посвящен вопросам развития профильной школы, где отмечено, что «профильное обучение будет строиться не как жесткий набор специализаций, а как возможность построения школьником индивидуальных траекторий» [5. С. 37]. В связи с этим представляется важным, чтобы в сознании работников образования всех уровней постепенно утверждалось отношение к индивидуальному образовательному маршруту как средству совершенствования процесса обучения на любом этапе образовательной деятельности. Тем более, что современные технологии вполне позволяют реализовать личностно-ориентированные индивидуальные формы обучения в массовом образовании на всех уровнях – от школы до вуза.

Актуальность предлагаемого в данной статье подхода отвечает основной стратегической цели Федеральной целевой программы развития образования на 2006 - 2010 годы: «обеспечение условий для удовлетворения потребностей граждан, общества и рынка труда в качественном образовании». И соответствует стратегической задаче данной Программы, которая представляет собой «совершенствование содержания и технологий образования» [6].

Сказанное подтверждает, что в системе профессиональной подготовки и повышения квалификации специалистов назрела необходимость интеграции формальной и неформальной подструктур образовательной деятельности, при которой процесс обучения слушателей выстраивается как результат согласования двух «встречных» оснований**:** с одной стороны обучение соответствует специфике требований к профессиональной квалификации обучающихся, а с другой – отвечает их разноплановым профессиональным интересам, личностным запросам и ожиданиям.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Андрагогика. Материалы к глоссарию. Вып.1 / Под ред С. Г. Вершловского, М. Г. Ермолаевой и др. – СПб.: СПбАППО, 2004.

2. Букина Н. Н. Становление системы неформального образования взрослых // Человек и образование. Академич. вестник ИОВ РАО. – 2006. – №7. – С.81-85.

3. Климов С. М. Неформальное образование: проблемы экономики и управления. – СПб.: Знание, 1998. – С. 18.

4. Огарев Е. И. Образование взрослых: основные понятия и термины (Тезаурус). – СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2005.

5. Российское образование – 2020**:** модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Междунар.науч.конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва 1-3 апреля 2008 г. /под ред. Я. Кузь-минова, И. Фрумина; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. – 39 с.

6. Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 годы (Утв. постан. Правительства РФ от 23 декабря 2005 года, N 803) – www.businesspravo.ru /Docum/ DocumShow_DocumID_107187.ht

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 378
ББК 74.58

педагогика

АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ МОДУЛЯ ДИСЦИПЛИН «ИНФОРМАТИКА И ИКТ» ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ ГУМАНИТАРНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ В РАМКАХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Кандидат педагогических наук Н. В. Герова

В статье рассматриваются особенности применения Болонской системы для Российского высшего образования на примере разработки модуля дисциплин «Информатика и ИКТ». Рассматриваются принципы формирования балльно-рейтинговой системы, кредитов, организации самостоятельной работы, модулей дисциплин.

Ключевые слова
Балл, Болонская система, информатика, кредит, модуль, рейтинг, самостоятельная работа

В течение последних лет в Европе происходит интеграция образовательных систем в соответствии с принципами Болонской декларации, принятой в 1999 году. Процесс формирования единого пространства высшего образования в Европе направлен на повышение конкурентоспособности европейской системы высшего образования в мире и интеграцию науки и образования большинства европейских стран. Россия присоединилась к Болонскому процессу в 2003 г., что обусловило внедрение двухуровневого обучения в систему высшего профессионального образования. Модернизация высшего профессионального образования в свете Болонской декларации ориентирована на договоренности по некоторым параметрам организации учебного процесса, которые позволят обеспечить доступ к европейскому образованию и выход российских дипломированных специалистов на европейский рынок труда. Создание единой «Европы знаний» основано на соответствии различных национальных систем образования:

- двухуровневая система обучения;
- использование Европейской системы трансферабельных кредитов ECTS (European Transfer Credit System);
- соответствие квалификаций выпускников вузов.

На конференции европейских высших учебных заведений и образовательных организаций (2001 г.) были выдвинуты следующие задачи:

Работа выполнена в рамках проекта по аналитической ведомственной программе «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2010 годы)»

- переоценка высшего образования и научных исследований в Европе;
- реорганизация программ подготовки бакалавров и магистров и высшего образования в целом на основе научных исследований;
- разработка приемлемых механизмов для оценки, гарантии и подтверждения качества выпускников вузов;
- обеспечение совместимости разных институтов, программ и степеней;
- содействие мобильности учащихся, персонала и возможности трудоустройства выпускников в Европе [1].

В 2003 г., были обозначены приоритетные цели Болонского процесса: обеспечение качества образования; система с двумя циклами обучения; признание степеней и периодов обучения.

Таким образом, инновационные процессы в европейском образовании, и в российском в том числе, находятся в постоянной динамике. Каждая европейская страна по-своему определяет конкретные задачи, направленные на формирование единого европейского образовательного пространства. Однако единым является понимание целей болонских соглашений, направленных на повышение конкурентоспособности европейского образования и содействие развитию европейского сотрудничества в области образования и науки.

При переходе на двухуровневое образование Россия должна: сохранить лучшие традиции в области высшего образования, которые основаны на интеграции образования и науки; обеспечить качество образования, которое в свою очередь обеспечит конкурентоспособность выпускников вузов на внутрироссийском и европейском трудовых рынках. Эти две задачи являются основополагающими в условиях модернизации высшего профессионального образования России. Их решение предусматривает разработку, утверждение и введение в действие государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения, сформированных на основе компетентностного подхода и системы зачетных единиц и создание информационных, аналитических и методических ресурсов, web-сайта по двухуровневой системе для интернет-портала по Болонской декларации.

При переходе на двухуровневое образование значительным изменениям подвергается организация учебного процесса. Это вызвано необходимостью внедрения системы зачетных единиц. Можно выделить следующие особенности учебного процесса, отвечающего требованиям Болонской декларации:

- использование балльно-рейтинговых систем для оценки усвоения студентами учебных дисциплин;
- возможность личного участия студента в формировании индивидуального учебного плана путем выбора дисциплин;
- обеспеченность учебного процесса методическими материалами, необходимым программным и аппаратным обеспечением.

При организации учебного процесса на специальностях гуманитарного педагогического направления с использованием зачетных единиц рекомендуется блок дисциплины «Информатика и ИКТ» проводить по программам, разработанным в рамках выполнения аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2010 годы)».

Трудоемкость всех видов учебной работы дисциплины «Информатика и ИКТ» устанавливается в зачетных единицах (1 зачетная единица = 36 академических часов). В рамках дисциплины по степени обязательности и последовательности усвоения содержания можно выделить три группы курсов:

а) группа курсов, изучаемых обязательно и строго последовательно во времени («Основы информатики», «Программное обеспечение ЭВМ», «Устройства вычис-

лительной техники», «Современные средства оценивания знаний» «Информационные технологии в профессиональной деятельности»);

б) группа курсов, изучаемых обязательно, но не последовательно («Мультимедийные средства в образовании», «Интернет-технологии», «Информационные системы в образовании»);

в) группа курсов по выбору (например, «Коммуникационные технологии», «Основы работы в операционной системе Mac OS X» и другие).

Дисциплины групп «б» и «в» позволяют организовать нелинейный учебный процесс.

Текущий и промежуточный контроль освоения студентом каждого курса дисциплины «Информатика и ИКТ» осуществляется с помощью балльно-рейтинговой системы. Например, по результатам промежуточной аттестации студенту засчитывается трудоемкость курса (а затем дисциплины) в зачетных единицах (кредитах) и выставляется дифференцированная оценка, характеризующая качество освоения студентом знаний, умений и навыков по данной дисциплине.

Кредит является единицей, характеризующей определенный объем содержания образовательной программы и трудоемкость ее освоения студентом. Дополнительные количественные критерии предусматривают наличие качественной информации, например академический календарь, содержание учебных модулей и т. д.

В 1997 году Европейская комиссия разработала систему кредитов ECTS, которая обеспечивает прозрачность учебных планов, отражает структуру курсов учебного плана, учебной нагрузки студента и результатов обучения. В системе ECTS принято следующее соответствие: один год обучения – 60 кредитов; семестр – 30 кредитов; триместру – 20 кредитов.

Таким образом, кредит-система представляет собой системное определение основных аспектов организации учебного процесса на основе использования зачетных единиц в качестве меры трудоемкости учебной работы и способствует формированию открытого общеевропейского образовательного пространства. Кредит-система призвана регулировать многостороннюю деятельность вузов: программу обучения, учебный план, расписание занятий, оценку знаний студентов, присуждение степеней, определение оплаты за обучение и т.д.

В системе зачетных единиц может быть допустима любая образовательная технология, обеспечивающая достижение предусмотренных учебной программой образовательных целей, требуемую полноту и уровень освоения учебного материала. Совершенствование образовательных технологий и педагогических методик в системе зачетных единиц должно способствовать повышению эффективности учебного процесса, более глубокому освоению знаний, умений и навыков, формированию общих и специальных компетенций будущего специалиста в области использования информатики и ИКТ в профессиональной деятельности.

Зачетная единица определяется через эквивалентное количество часов аудиторных учебных занятий. При организации учебного процесса в системе зачетных единиц преподаватель, имеет право самостоятельно выбирать методику преподавания своего курса. Трудоемкость курса, например, «Основы информатики» составляет 5 зачетных единиц, так как суммарный объем учебной работы студента в семестре в размерности ECTS должен составлять 150 академических часов в семестр:

$K=(N_1+N_2)/36+N_3$,

где K трудоемкость курса в зачетных единицах, N_1 - количество часов аудиторных занятий, N_2 - количество часов самостоятельной работы студентов, N_3 - количество семестров, на которые рассчитан курс. Тогда в нашем примере K= 150 / 36 + 1 = 5.

В качестве меры эквивалентности образовательных программ целесообразно не разделять недели учебного года на учебные и экзаменационные и выражать суммарные показатели еженедельной учебной нагрузки студента без разделения на часы аудиторных занятий и самостоятельной работы студентов.

В российских государственных образовательных стандартах третьего поколения перечисленные показатели должны составить основу установления нормативов длительности и трудоемкости образовательных программ, выраженных в зачетных единицах. Соотношение этих нормативов должно стать основой для пересчета трудоемкости освоения как образовательной программы в целом, так и её составляющих: учебных дисциплин, циклов дисциплин, учебных практик, творческих, выпускных и других рабов из академических часов в зачетные единицы.

Успешность изучения каждой из дисциплин из блока «Информатика и ИКТ» в системе зачетных единиц оценивается суммой баллов, исходя из 100 максимально возможных, и включает две составляющие [2; 3].

Первая составляющая – оценка преподавателем итогов учебной деятельности студента по изучению дисциплины в течение семестра (например, в дисциплине «Основы информатики» – 80 баллов). Структура баллов, составляющих оценку преподавателя, представлена в программах дисциплин блока «Информатика и ИКТ» и включает отдельные виды учебной деятельности, за которые студенту начисляется определенное количество баллов.

Например, приведем распределение баллов, составляющих основу оценки работы студента по изучению дисциплины «Основы информатики» в течение 18 недель учебного семестра:

Посещение занятий 18 баллов (1 балл в неделю)

Лабораторные занятия 36 баллов (2 балла в неделю)

Контрольная работа 3 баллов

Тест по теме 5 баллов

Выполнение семестрового плана самостоятельной работы 18 баллов (1 балл в неделю)

Итого: 80 баллов.

План самостоятельной работы студента на семестр включает теоретическую и практическую подготовку для выполнения и защиты лабораторных работ и текущих контрольных. Основные формы текущего контроля знаний студентов: текущее тестирование, самостоятельная работа, защита личного отчета по лабораторным работам и т.д.

Преподаватель на первой встрече со студентами должен подробно объяснить систему 80-балльной оценки. Студенты должны знать, когда, какой суммой баллов будет оцениваться тот или иной вид их учебной деятельности, какие критерии оценки использует преподаватель, когда, как и по каким темам будут проводиться тестирование и контроль выполнения самостоятельной работы. Благодаря регулярности контроля обеспечивается обратная связь, позволяющая преподавателю понять, каким темам или задачам следует уделить больше внимания и соответственно скорректировать учебный процесс. Студент, работая с преподавателем в течение семестра, уже с первой недели, оценивая свои успехи, знает, как повышается его оценка, и в конце обучения может с высокой вероятностью определить ее возможное итоговое значение. Это практически исключает субъективность итоговой оценки, выставляемой студенту преподавателем.

Вторая составляющая оценки по дисциплине - оценка знаний студента на экзамене или зачете по 20-балльной.

В условиях перехода на двухуровневое образование в российских вузах в ГОС ВПО-3 необходимо стремиться к мировому уровню качества образования и социальной ответственности, чтобы следую-

щее поколение ГОС были более совершенными и мобильными. При этом должна быть выработана долгосрочная стратегия изменений в учебном процессе, определены цели и перспективы модернизации высшего профессионального образования с анализом возможных рисков.

Одним из основных параметров качества высшего профессионального образования и преемственности образовательных программ является их содержание. Целостность блока дисциплин «Информатика и ИКТ» позволит создать развитую цикличную структуру содержательной составляющей профессиональной подготовки выпускников вуза в области использования современной вычислительной техники и ИКТ.

При переходе к системе кредитов необходимо разработать новые учебные программы дисциплин, минимума их содержания, и общие требования к уровню подготовки в области информатики и ИКТ выпускников бакалавриата и магистратуры по гуманитарным педагогическим специальностям.

Образовательные программы дисциплины «Информатика и ИКТ» имеют модульную структуру. Каждый модуль дисциплины характеризуется трудоемкостью, выраженной в зачетных единицах и измеряемой соответствующим количеством часов учебной нагрузки. Каждый модуль дисциплины предполагает выполнение студентами следующих видов учебной деятельности:

- посещение аудиторных занятий (лекции, лабораторные работы, семинары);
- выполнение самостоятельной работы (консультации, самостоятельное обучение под руководством преподавателя, подготовка проектов, написание курсовых работ и рефератов, подготовка отчетов по лабораторным работам, изучение источников по дисциплине и т.д.);
- прохождение контроля: текущего (тестирование, выполнение контрольных работ, защита лабораторных и курсовых работ, проектов, рефератов) и итогового (экзамен, зачет).

Коллектив преподавателей кафедры разрабатывает педагогическую технологию изучения модулей блока дисциплин «Информатика и ИКТ», в которых предусматриваются посещение аудиторных занятий, выполнение самостоятельной работы и прохождение студентами контроля.

Модульная система построения учебного процесса в вузах является новой формой организации образовательного процесса, направленного на формирование профессиональных и социальных компетенций выпускника.

В настоящее время к проблемам внедрения модульной системы можно отнести разработку и наполнение содержанием программ учебных дисциплин для бакалавров и магистров, которые являются основой ГОС ВПО-3. В российских ГОС ВПО предыдущих поколений реализована жёсткая схема деления дисциплин на циклы, в которых выделяются дисциплины «федерального» и «национально-регионального» («вузовского») компонентов. Анализ образовательных программ европейских университетов показал, что структурно в модуль объединяются дисциплины, близкие друг к другу. Основной принцип построения модуля – от простого к сложному, от методологических дисциплин к прикладным. Например, в составе модуля могут присутствовать как «общепрофессиональные», так и дисциплины предметной подготовки (дисциплина «Основы информатики» - «общепрофессиональная», «Информационные системы в образовании» - дисциплина предметной подготовки). В рамках учебного модуля «Информатика и ИКТ» фундаментальные и прикладные дисциплины позволяют сформировать у студентов целостное представление об информатике как науке.

Модульная система обучения тесно взаимосвязана с системой зачётных единиц,

обеспечивая единство и конвертируемость единиц трудоёмкости учебного процесса на европейском образовательном пространстве в рамках Болонского процесса.

Целью модульного обучения является обеспечение построения содержания обучения и принципа преемственности по отношению к другим методикам и теориям обучения, направленного на учет индивидуальных особенностей и потребностей личности, уровня базовой подготовки, организацию нелинейного образовательного процесса.

Анализ организации модульного обучения позволяет выделить следующие его особенности:

- цикличность построения дисциплин модуля обеспечивает поэтапное изучение компонентов дидактической системы;
- структуризация содержания обучения и модульно-рейтинговая система оценки успеваемости позволяет студенту и преподавателю своевременно корректировать процесс обучения;
- нелинейность (вариативность) обучения позволяет адаптировать учебный процесс к индивидуальным особенностям и возможностям студентов.

Таким образом, целью модульного обучения является создание нелинейных образовательных траекторий, как по содержанию, так и по организации обучения.

На этапе разработки ГОС ВПО-3 необходимо трактовать понятие модуля с учетом следующих аспектов:

- модуль является единицей государственного учебного плана по направлению, представляет собой комплекс учебных дисциплин и отвечает требованиям квалификационной характеристики бакалавра и магистра;
- модуль обеспечивает междисциплинарные и внутрипредметные связи учебного процесса и объединяет перечень тем или разделов из разных учебных дисциплин, формирующих необходимые профессиональные компетенции;
- модуль в рамках одной учебной дисциплины является структурной логически завершенной единицей учебной программы.

В методической системе выделяют: цели, задачи, содержание, методы и формы обучения.

Целью обучения модулю дисциплин «Информатика и ИКТ» является подготовка выпускников гуманитарных педагогических специальностей в области использования информационных технологий в профессиональной деятельности. Эта цель определяет направленность системы информационной подготовки бакалавра, специалиста и магистра.

Задачами обучения модулю дисциплин «Информатика и ИКТ» являются:

- формирование компетенций у будущих учителей гуманитарного профиля с использованием современных достижений вычислительной техники и ИКТ;
- способность приобретать новые знания, используя современные образовательные, информационные и коммуникационные технологии;
- способность совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень;
- навыки работы с различными видами информации из различных источников.

Отбор содержания обучения модулю дисциплин «Информатика и ИКТ» осуществляется по известным критериям, среди которых Ю. К. Бабанский выделяет следующие:

«1. Критерий целостного отражения в содержании образования основных компонентов социального опыта, перспектив его совершенствования, задач всестороннего развития личности.

2. Критерий выделения главного и существенного в содержании образования, то есть отбор наиболее необходимых, универсальных, перспективных элементов.

3. Критерий соответствия возраст-

ным возможностям обучающихся.

4. Критерий соответствия выделенному учебным планом времени на изучение данного содержания.

5. Критерий учета отечественного и международного опыта формирования содержания программ.

6. Критерий соответствия содержания имеющейся учебно-материальной и методической базе учебного заведения» [1].

Существуют различные методы структурирования учебного материала (метод дидактических матриц - В. П. Беспалько [4], метод модульного построения - П. Юцявичене [7] и другие), но все они основаны на одних и тех же принципах:

- принцип систематичности и логической последовательности изложения учебного материала;
- принцип компоновки содержания учебной дисциплины на основе базовых понятий и методов;
- принцип целостности и практической значимости содержания;
- принцип наглядности;
- принцип научности представления учебного материала.

При разработке модульных программ и модулей дисциплин необходимо использовать междисциплинарный подход, когда модульная программа дисциплины формируется с учетом вышеизложенных принципов.

Содержание модуля в рамках дисциплины должно отвечать требованиям последовательности, целостности, компактности, автономности, так как оно является информативным руководством по усвоению учебного материала и предназначено для достижения конкретных дидактических целей.

При модульном построении учебного процесса можно выделить следующие принципы обучения:

- принцип проблемности, который предполагает использование проблемных ситуаций, визуализацию информации и профессионально-прикладную направленность учебного материала;
- принцип вариативности, направленный на обеспечение нелинейного обучения по различным вариантам модульной программы;
- принцип адаптивности, позволяющий обеспечить уровневую и профильную дифференциацию содержания обучения с многообразием дидактических форм, методов и средств обучения;
- принцип реализации обратной связи, обеспечивающий управление учебным процессом средствами балльно-рейтинговой системы контроля и самоконтроля усвоения учебного материала модуля.

Методы и формы обучения в условиях информатизации образования получили дальнейшее развитие и постоянно дополняются новыми образовательными технологиями, например: теле- и видеоконференции, чат-семинары, метод проектов на базе средств ИКТ, обучающие тесты и т.д.

Таким образом, модульная система обучения предоставляет участникам образовательного процесса возможность рационально использовать ресурсы информационной образовательной среды для достижения наилучших результатов в процессе обучения с использованием средств информатики и ИКТ.

В рамках перехода российского высшего профессионального образования на Болонский процесс при введении кредитной системы обучения особое значение приобретает самостоятельная (аудиторная и внеаудиторная) работа студентов. Она представляет собой планируемую учебную, учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую работу студентов, выполняемую под методическим руководством преподавателя.

Целью самостоятельной работы является развитие творческих способностей студентов, повышение качества образования, приобретение компетенций в области использования современной вычисли-

тельной техники и средств ИКТ в будущей профессиональной деятельности.

Самостоятельная работа предполагает индивидуальный подход к студентам, должна носить систематический и непрерывный характер, соответствующий определенному этапу освоения одной программ модуля дисциплины «Информатика и ИКТ».

Организация самостоятельной работы студентом включает следующие этапы:

- определение цели и задач самостоятельной работы;
- определение возможностей и интересов студента к проведению самостоятельной работы;
- выбор методов, средств и форм для решения поставленной задачи;
- поэтапное планирование самостоятельной работы, включая контрольно-зачетные мероприятия (текущие и итоговые);
- реализация графика выполнения самостоятельной работы.

При переходе на Болонский процесс самостоятельная работа студентов будет эффективной, если придерживаться следующих требований:

1. Рациональное соотношение часов аудиторной и самостоятельной работы.

2. Организация рабочих мест студентов для самостоятельной работы (современные средства вычислительной техники, специализированное программное обеспечение, доступ в локальную и глобальную сети).

3. Предоставление доступа студентам к методическим материалам (электронным и традиционным информационным ресурсам).

4. Текущий контроль над ходом выполнения самостоятельной работы, ее корректировка и стимулирование студентов за качественное выполнение.

При организации внеаудиторной самостоятельной работы рекомендуется формировать практико-ориентированные задания, опирающиеся на знания, полученные при изучении дисциплин как в рамках модуля «Информатика и ИКТ», так и в рамках других модулей дисциплин, обеспечивая внутри- и междисциплинарные связи.

Задания для самостоятельной работы студентов в рамках модуля дисциплин «Информатика и ИКТ» должны быть ориентированы на практическое применение средств вычислительной техники и ИКТ в будущей профессиональной деятельности. Однако, затруднительно сформировать единый набор заданий самостоятельной работы для студентов различных специальностей гуманитарного педагогического направления.

Значительная роль в организации самостоятельной работы принадлежит преподавателям кафедры, ведущим дисциплины модуля «Информатика и ИКТ», определяющим:

- цели, задачи, содержание, формы и методы самостоятельной работы студентов;
- график выполнения этапов самостоятельной работы;
- организацию элективных и пропедевтических курсов по учебно-научной и профессиональной деятельности;
- формы и методы контроля над качеством самостоятельной работы студентов;
- эффективность и успешность выполнения самостоятельной работы студентов;
- графики консультаций в очной или дистанционной форме.

Таким образом, роль самостоятельной работы студентов в условиях модернизации высшего профессионального образования приобретает значительный вес и предполагает:

- разработку учебных планов и программ дисциплин с учетом самостоятельной работы студента;
- внедрение в учебный процесс новых технологий обучения и совершенствование методов обучения с

использованием средств ИКТ;

- внедрение автоматизированных информационных систем по организации учебного процесса;

- совершенствование методики проведения педагогической практики и научно-исследовательской работы студентов с использованием современной вычислительной техники и средств ИКТ.

Особое значение имеет непрерывность изучения дисциплин модуля «Информатика и ИКТ» в течение всего срока обучения (бакалавриат, специалитет и магистратура), так как самостоятельная работа включается во все виды учебной деятельности и позволяет повысить качество профессиональной подготовки студентов по общепрофессиональным и другим дисциплинам.

Модуль дисциплины «Информатика и ИКТ» предполагает получение углубленных знаний, умений и навыков использования вычислительной техники и средств ИКТ в различных областях деятельности: инновационной, научно-исследовательской, научно-педагогической, проектной, организаторской, управленческой и т. д. Введение в ГОС ВПО-3 модуля дисциплины «Информатика и ИКТ», как непрерывного, предоставляет дополнительные возможности для организации самостоятельной работы по программам бакалавриата и магистратуры.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Сост. М. Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989.

2. Бадарч Д. Высшее образование США / Под ред. А. Я. Савельева. – М.: НИИВО, 2001.

3. Бадарч Д., Наранцецег Я. Методические рекомендации по внедрению кредит-системы и асинхронной организации учебного процесса / Под ред. Б. А. Сазонова. – Улан-Батор: МГУНТ, 2002.

4. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М., 1989.

5. Болонский процесс: перспективы развития в России [Текст] / С. Смирнов // Высшее образование в России. – 2004. – №1. – С. 43-51.

6. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития / Под ред. Я. И. Кузьминова, Д. В. Пузанкова, И. Б. Федорова, В. Д. Шадрикова. – М., 2004.

7. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения. – Каунас,1989. – 271 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 378
ББК 74.58

педагогика

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК КЛЮЧЕВОГО ЭЛЕМЕНТА ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кандидат педагогических наук Л. П. Костикова

Данная статья посвящена методологическому анализу исследования лингвосоциокультурной компетентности как одного из ключевых элементов поликультурного образования. Автор анализирует методологические ориентиры формирования ЛСК компетентности на различных уровнях – от философского и общенаучного до уровня конкретно-научной методологии. Приводится определение лингвосоциокультурной компетентности, формирование которой выступает в качестве цели поликультурного образования. Философско-методологическую основу составляют идеи диалога культур и поликультурного образования. Данное исследование базируется также на гуманистических и культурологических общенаучных ориентирах.

Ключевые слова
Методологический анализ, поликультурное образование, различные методологические уровни, лингвосоциокультурная компетентность, гуманистический подход, культурологический подход

Педагогические учения последнего десятилетия сходятся на утверждении, что вектор поликультурности является важной составляющей модернизации как российского образования, так и образования в более глобальном, общемировом понимании. Социально-политическим детерминантом поликультурного образования является интенсивное развитие интеграционных процессов в социокультурной и образовательных сферах на мировой арене, протекающих на фоне одновременного стремления этносов и государств сохранить национальное своеобразие. В России и многих иных крупных государствах дополнительным культурно-историческим детерминантом поликультурного образования является многонациональный состав населения.

Реализацию идей поликультурного образования в высшей школе следует рассматривать как составляющий компо-

Исследование выполнено в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы, проект № НК-429П(11) «Реализация инновационной модели профессионального гуманитарного образования на основе диалога культур с учетом стратегий регионального развития» (ГК № 2413 от 18.11.2009 г.)

нент гуманистической парадигмы образования, т.к. поликультурное образование ориентировано на удовлетворение интересов и потребностей личности и общественного развития на различных уровнях. На личностном уровне поликультурное образование создает предпосылки для формирования у обучаемого гуманистических ценностей и моральных качеств, таких как толерантность, эмпатия, коммуникабельность, отзывчивость и др. На этническом уровне поликультурное образование обеспечивает условия для выживания и возрождения этносов; гармонизации межэтнических отношений; актуализации этнического вектора в учебно-воспитательном процессе. На уровне государства оно способствует повышению гражданской самоидентификации; интеллектуального, духовно-нравственного потенциала народа; преодолению замкнутости, изолированности, выходу в мировое образовательное пространство; повышению гуманитарного и культуротворческого потенциала народа и переходу к гражданскому обществу; обеспечение равного доступа к повышенному уровню общего образования на родном языке представителям разных национальностей. На глобальном уровне оно направлено на достижение политической и социальной стабильности, мира и согласия между народами; установление паритета между национальными, общенациональными и общечеловеческими ценностями.

В современных условиях для России особенно важно сохранение национальной культуры, языковой среды, этнической идентификации. В противном случае в числе потенциальных угроз безопасности России А. П. Лиферов и О. Е. Воронова называют «*переидентификацию этноса* – иными словами, разрушение глубинных, ментальных механизмов национального сознания, национального культурного иммунитета» [7, 5].

Соотношение национальных и общечеловеческих структур в сознании личности как единичного и общего целесообразно формировать через осознание принадлежности человека любой национальности как к своему этносу, так и ко всему человеческому роду; признание единства судьбы человека данного этноса с исторической судьбой народа и всего человечества. Культурно-исторические традиции народа, их диалектическое единство со всеобщей человеческой культурой должны стать основой формирования современного содержания образования. Следовательно, поликультурное образование в его практической реализации должно быть направлено на достижение межнационального баланса в обществе, гармонизацию межэтнических отношений.

Поликультурное образование предоставляет смоделированное социально-культурное пространство, способствующее самореализации личности. В рамках поликультурного образования взаимодействуют и соотносятся субэтнические, национальная и мировая культуры, соединяя свои потенциалы в интересах обеспечения общего культурно-духовного пространства, системность и стройность которого определяется целостным содержанием образования. При взаимодействии в условиях поликультурной среды личность обретает свой языковой, этнический и социальный субъектный статус и определяет себя в качестве носителя и пользователя конкретного языка и конкретной культуры.

Такая личность обладает ЛСК компетентностью, т.е. способностью к пониманию культуры другого народа, позитивному к ней отношения, осмыслению её реалий, морали, ценностей и прочих слагаемых компонентов сквозь призму собственной культуры, а также умение эффективно функционировать в условиях иной лингвокультурной среды с использованием иностранного языка в частичном или полном объеме. «Научить молодежь,

пишет Т. А. Дмитренко, понимать и ценить своеобразие различных культур, воспитывать ее в духе толерантности – важнейшая задача, равновеликая задачам реформирования всей системы образования» [4 , 75].

Сложность изучаемых феноменов (структуры лингвосоциокультурной компетентности, этапов ее формирования в условиях поликультурного образования и т. д.) определяет многоплановость методологического анализа лингвосоциокультурной компетентности, который мы осуществляем на нескольких уровнях: философских знаний, общенаучной и конкретно-научной методологии.

Используя философию как источник методологического обеспечения, мы получаем выход на общефилософский уровень методологического анализа ЛСК компетентности. «Философское знание, утверждает В. И. Загвязинский, всегда выступает базой, руководящим ориентиром конкретно-научного, в том числе педагогического, исследования» [5,102]. Базой нашего исследования стали философские концепции диалога культур и мультукультурализма, являющиеся не просто методологическими предтечами поликультурного образования в целом, но до сих пор активно используемым вектором философской мысли, задающим направление педагогическим тенденциям по формированию средств, условий и механизмов подготовки личности к взаимодействию в поликультурной среде.

Тема диалога по отношению к культуре впервые возникла в начале XX в. в работах К. Ясперса, О. Шпенглера, М. Бубера, М. М. Бахтина. Так, К. Ясперс возвел способность коммуникации в ранг «гносеологического критерия истины», М. М. Бахтин перевел понятие «диалог» из литературного жанра в философскую категорию и рассмотрел культуру в контексте диалогического подхода как «форму общения людей разных культур, форму диалога», при этом уточнил «культура есть там, где есть две (как минимум) культуры, и что самосознание культуры есть форма ее бытия на грани с иной культурой» [2, 85]. Позднее проблема «диалога культур» поднималась в трудах Л. М. Баткина, М. С. Кагана, на рубеже 1980-1990 -х гг. – получила продолжение, была углублена и расширена в работах П. П. Гайденко, В. С. Библера и др. Феномен культуры, по их утверждению, является неотъемлемой частью жизни и сознания людей современности. Философско-методологической основой данного подхода, высказанной В. С. Библером, является такое понимание диалога, когда все философские системы не отвергаются, а сосуществуют и взаимодействуют. «И в теоретическом, и в художественном мышлении формируется новая всеобщая ориентация разума на идею взаимопонимания, общения через эпохи, общения с эпохами» [3, 271]. Гуманизм такого взаимодействия заключается в том, что в таких условиях единственно разумной и вместе с тем нравственной дорогой подлинного объединения различных культур может быть признан только диалог между ними. Культура может развиваться исключительно по законам общения «на грани» замкнутых эпох и форм сознания, мировосприятия.

Плюралистическое, мультиплицитное видение культурного пространства и, соответственно, возможность его постижения путем сравнительного анализа, проводимого «на стыке» культур и цивилизаций, мы встречаем в рамках различных философских школ. Это и антропологическая школа (основоположники в Великобритании – Э. Тэйлор, А. Ланг, Дж. Фрейзер, в России – Н. Ф. Сумцов, А. И. Кирпичников, А. Н. Веселовский), и символическая школа (создатели – Ф. де Соссюр, Э. Кассирер и К. Леви-Строс), постмодернизм и некоторые другие течения. Наиболее современным из них является мультикультурализм – интеллектуальное движение и стратегия в культурной и об-

разовательной политике развитых индустриальных стран, предполагающая уважение к культуре национальных меньшинств, предоставление равных условий для развития доминирующей и недоминирующих культур. Мультикультурализм нацелен на сохранение и развитие культурной самобытности национальных меньшинств и малых этносов, исследование малых культур, публикации книг на родных языках и диалектах. В рамках этой культурно-образовательной политики поощряются межнациональные контакты, воспитывается уважение к ценностям чужой культуры. Построение образования в рамках мультикультурной философской традиции означает сохранение и рост культурного разнообразия и плюрализма. Оценка мультикультурализма философами как интеллектуального движения неоднозначна – его рассматривают и как раздел философии, занимающийся эпистемологией (Дж. Серл), и как отрасль либеральной политической теории (Ч. Тайлор, Р. Рорти). Более перспективной представляется позиция, выводящая мультикультурализм за границы эпистемологии и политической теории и включающая его в более широкий культурный контекст. Рассмотренный таким образом, мультикультурализм расширяет традиционное видение культуры и наряду с прочим включается, как уже было отмечено ранее, в контекст образовательной политики. Подобные взгляды на мультикультурализм разделяют, в частности, М. Маруяма, Э. Санковски, Л. А. Коробейникова.

Второй уровень методологического анализа ЛСК компетентности – общенаучный, который обеспечивает методологические ориентиры, обусловленные современными представлениями о природе педагогической науки и практики в частности. «Являясь инструментом познания, философско-методологическое знание лишь направляет научное исследование», предостерегая нас от ошибок, пишет В.И. Загвязинский. Оно не должно «служить схемой, трафаретом, под которое подгоняется содержание» [5,102]. Однако общенаучная методология позволяет охарактеризовать разные типы научных исследований, стратегическую линию исследования, ее этапы и элементы: гипотезу, объект, предмет, цель, задачи, Стратегическая линия исследования формирования ЛСК компетентности студентов гуманитарного вуза выстраивается с опорой на методологические ориентиры гуманистического и культурологического подходов, которые находятся в отношениях диалектического единства между собой и интегрируют некоторые другие подходы (аксиологический, компетентностный и технологический), что обеспечивает достижение «единства и системности в построении и проведении исследования» [5,102]. В качестве конкретно-научной методологии выступают труды в области методологии педагогических исследований: Е. В. Бережнова, Н. И. Загузов, В. В. Краевский, А. М. Новиков, В. М. Полонский, Г. К. Селевко, А. П. Тряпицына, Э. Г. Юдин.

Гуманистическая парадигма составляет теоретико-методологическую основу модернизации высшего профессионального гуманитарного образования, определяет его идеологию, содержание и технологии. Система образования должна обеспечить сохранение и воспроизводство гуманистических традиций отечественной и мировой культуры, поликультурный характер и этнорегиональную направленность образования. Гуманистический подход требует ориентацию на гуманизм как на мировоззренческую и нравственную основу формирования ЛСК компетентности студентов. Гуманизм признает ценность человека как личности, его право на равенство, справедливость, свободное развитие и проявление своих способностей, формирование его духовности, воспитанности и образованности.

Разработав гуманистические основы

содержания педагогического образования, В. А. Сластенин сформулировал принципы, которые можно отнести ко всей системе образования: универсальность, интегративность, целостность картины мира, фундаментальность, профессиональность, вариативность, многоуровневость [10, 235]. Исходя из этих принципов, мы рассматриваем закономерные взаимосвязи человека с культурой и обществом, формирование личностных ценностей человека в условиях диалога культур, разрабатываем критерии и показатели сформированности ЛСК компетентности. Современные концепции гуманистического образования и воспитания представлены в трудах педагогов Ш. А. Амонашвили, Л. А. Байковой, А. А. Бодалева, Е. В. Бондаревской, О. С. Газмана, И. П. Иванова, В. А. Караковского, А. А. Леонтьев, З. А. Мальковой, А. В. Мудрика, Л. И. Новиковой, З. И Равкина, Е. Н. Шиянова, Н. Е. Щурковаой и др.

В ходе исследования мы установили, что гуманизация образования предполагает утверждение общечеловеческих, социальных и личностных ценностей; отношение к обучаемому как субъекту деятельности; обеспечение взаимодействия людей разных национальностей и профессий; знание родного языка и культуры; овладение иностранными языками; совместное творчество.

Представители гуманистического подхода активно заявляют о необходимости гуманитаризации образования, привнесения большей духовности в педагогический процесс, рассматривая поликультурно ориентированный педагогический процесс как один из крайне действенных инструментов. На самом деле, в современном светском обществе духовность молодежи формируется заданным вектором социализации личности обучаемого, открытием ему новых горизонтов знаний и моральных установок, в том числе бытующих в инокультурных средах.

Так, С. А. Хамматова считает, что новое общественное сознание формируется на основе четырех составляющих: критическое осмысление современной действительности; сохранение и восстановление традиций отечественной общественной мысли; учет положительного социокультурного опыта, накопленного в предшествующие годы; освоение мировой общественной мысли применительно к культурным традициям народа и потребностям современного развития общества [11, 76].

Обобщая гуманистический опыт в социально-политической истории нашей страны, В. П. Бездухов отмечает: «Сквозь призму человечности можно непредвзято, изнутри увидеть не только всю нашу реальную социальную жизнь, но и духовно-культурные корни современной власти, разглядеть, кто есть кто в жизни, каков дух конкретного руководителя и власти в целом» [1, 28]. Опыт добротворчества, так же как развитие человеческих чувств (сопереживание, сочувствие, сотворчество, милосердие, любовь к ближнему, терпимость, трудолюбие и т. п.), связанных с духовной культурой, является базисом формирования нравственно-ценностных основ личности, в том числе нравственного сознания, национального самосознания человека. Чувства и эмоции носят социальный характер, имеющий моральное, национальное и эстетическое содержание [11, 76].

«Любое реформирование, любая выработка новой философии образования могут быть достигнуты, когда наряду с общемировыми тенденциями учитывают своеобразие истории и культуры, менталитет населения и соответствующую систему ценностей страны» [11, 76]. Следует признать правоту исследователя и подчеркнуть, что культурное своеобразие, отраженное на занятиях по целому комплексу дисциплин в рамках поликультурной образовательной концепции, является ключом к воспитанию новой личности, готовой к взаимодействию с носите-

лями иного образа мысли, иного языка и иных ценностных ориентиров. Концепция формирования ЛСК компетентности обучаемых строится на основе лучших гуманистических традиций системы российского образования.

Еще одним из подходов к рассмотрению методологической сущности ЛСК компетентности является культурологический подход. Современная культурология выдвигает тезис о приоритете культуры как ценностного императива современной гуманитарной науки: «культура стала основой научного мышления и вседневного бытия в их взаимоопределении… В фундаментальной ориентации современного разума и мир, и наука, и человек понимаются… в сфере уникальных произведений культуры» [3, 282]. Культурология оспаривает статус глобальной, всеобъемлющей «общенаучной дисциплины в системе гуманитарного знания, имеющей самое широкое, можно сказать, безграничное исследовательское поле. Обладая междисциплинарным статусом, она все более претендует на роль «метазнания», так как стремится к изучению универсальных смысловых структур и преодолевает возникающие междисциплинарные барьеры и методологические ограничения»[8, 218]. Даже рассматривая данный тезис как недостаточно подкрепленный или спорный, невозможно не принять взаимопроникновение культурологии и других гуманитарных дисциплин, в частности педагогики, как данность. Культура признается как «реальный методологический регулятив педагогического знания и ценностный императив педагогического действия» [6, 5]. В современной педагогической науке переосмысление и практическую реализацию находит мысль о необходимости изменения содержания и смысла самой идеи образования в контексте идеи культуры, высказанная В. С. Библером.

Важным философско-культурологическим основанием поликультурного образования является тезис о культурном плюрализме, который отражает многоплановость и противоречивость социальной действительности в специфически преломленном виде. Мы признаем, что мир – это различие, а поэтому необходимо единение культурного многообразия. Преодоление этноцентризма, религиозных распрей, нивелирование социальных противоречий в рамках учебно-воспитательного процесса представляется реально достижимым при условии правильно организованного обучения и наличии грамотно разработанных педагогических технологий. Диалог, являющийся фундаментальным принципом жизнедеятельности культур, реализует существенную потребность одной культуры в другой. Эта взаимозависимость и взаимодополняемость культур должна быть осуществлена в педагогическом процессе и, более того, признана основополагающим образовательным принципом.

Для осмысления философии современного поликультурного образования определенно интересен подход В. С. Библера к трактовке культуры как целостной человеческой деятельности, на основании которой вырастают сходящиеся грани основных форм духовной самодетерминации нашего сознания и мышления. Кстати, данный взгляд на культуру соответствует общей тенденции современной науки к рассмотрению структурного строения культуры. Как указано в работах А. П. Маркова, Л. И. Орешкиной, А. Н. Марковой, культура имеет 2 слоя. Во-первых, это материальная культура человечества – орудия труда и техника, одежда, жилье, памятники архитектуры, литературы, живописи, скульптуры и т. д. Во-вторых, это духовная культура, включающая совокупные знания и методы познания, формы мышления. Сюда относятся также общественное сознание, система

образования, правовые нормы и др. Есть также формы культуры, находящиеся на стыке данных двух пластов и представляющие собой их органический синтез. Это и художественная культура, как мир произведений искусства, каждое из которых несет в себе один или несколько художественных образов, нашедших свое предметное воплощение в книгах, живописи, скульптуре.

Постижение глубинных смыслов восприятия и постижения культуры в интерпретации М. М. Бахтина оказало существенное влияние на педагогику. Исследователи выстраивают этапы межкультурного обучения, оперируя предложенной М. М. Бахтиным терминологией. В частности, В. Г. Рощупкин [9] рассматривает овладение мировоззренческой спецификой чужой культуры как три уровня понимания: 1) понимание-узнавание, включающее узнавание, идентификацию ценностей иной культуры, которые представляют значимость для человека; 2) понимание-соотнесение, выступающее исходным моментом для приобщения к ценностям культуры другого народа. Происходит понимание ценности как значения. При этом одной из составляющих приобщения к ценностям является их соотнесение в самом себе, условием которого выступает рефлексия, позволяющая осуществить выбор культурных ценностей, познавательно и ценностно выяснить сущность и содержание культуры другого народа, принять ее; 3) понимание-вхождение, представляющее собой интеграцию в чужую культуру посредством диалога равноправных культур, возникающего при условии общности ценностно-смысловых позиций субъектов различных культурных общностей. При этом общее не отрицает уникальности культуры другого народа, а наоборот, предполагает и подчеркивает ее самобытность.

В этом же духе высказывается и Г. Поммерин, которая определяет межкультурное образование как педагогический ответ на реальность мультикультурного общества, как открытую деятельностно ориентированную концепцию, воспринимающую все общественные изменения и инициирующую инновационные процессы. Межкультурное образование рассматривается Г. Поммерин как вклад в воспитание в духе мира путем разрешения межкультурных конфликтов. Автор исходит из идеи признания индивидуальных различий каждой личности и считает межкультурное образование деятельностно ориентированным и открытым новым знаниям и новому опыту [12, 106].

Подводя итог, следует отметить, что в основе методологического анализа ЛСК компетентности как ключевого компонента поликультурного образования необходимо учитывать как философские положения, так и общенаучную методологическую основу. Философия диалога культур, идеи мультикультурализма, гуманистический и культурологический подходы позволяют более точно понять сущность поликультурного вектора в современном высшем профессиональном гуманитарном образовании и определить дальнейшие возможности его практической интеграции в образовательный процесс на современном этапе. Разумеется, методологическая проработка основ исследования ЛСК компетентности предполагает анализ и иных педагогических и методологических ориентиров, в частности, аксиологического, компетентностного, диалогического и технологического подходов. Целостный анализ, который будет отражен нами в последующих публикациях, позволит расширить представление о сущностных характеристиках исследуемого феномена. Рассмотренные нами методологические ориентиры в своём единстве интегрируются в гуманистическую парадигму образования с вектором поликультурности – императив XXI столетия.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бездухов В.П. Сущность гуманизации образования // Известия Российской академии образования. – 2009. – № 2 (10). – С. 20–28.

2. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура. – М. : Прогресс, 1991. – 176 с.

3. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры (два философских введения в 21 век). – М. : Издательство политической литературы, 1991. – 413 с.

4. Дмитренко Т. А. Развитие личности обучающегося в свете диалога культур при овладении иностранным языком//Известия Российской академии образования. – 2009. – № 2 (10). – С. 73–82.

5. Загвязинский В. И. О типичных недостатках и ошибках в педагогических исследованиях // Педагогика. – 2010. – № 2. – С. 100–105.

6. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2006. – 400 с.

7. Лиферов А. П., Воронова О. Е. Русский язык в парадигме современного образования: социокультурный и геополитический аспекты // Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 3–11.

8. На пути к толерантному сознанию / отв. ред. А. Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2000. –255 с.

9. Рощупкин В. Г. Формирование кросскультурной грамотности студентов в процессе обучения в педуниверситете: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Самара, 2002. –26 с.

10. Сластенин В. А. – М.: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.

11. Хамматова С. А. Российская многонациональная идея духовности в образовании // Вестник ОГУ. – 2005. – № 9. – С. 74–82.

12. Pommerin, G., Migrantenliteratur und ihre Bedeutung fur die interkulturelle Erziehung. In: Zielsprache Deutsch, H. 3, s. 208.

РЯЗАНСКОЕ ВЫСШЕЕ ВОЗДУШНО-ДЕСАНТНОЕ КОМАНДНОЕ УЧИЛИЩЕ ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. Ф. МАРГЕЛОВА

УДК 37.013 + 37.035.7 + 159.9
ББК 74.00 + 88.4
Педагогика, психология

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПОЛЕВОЙ ВЫУЧКИ

Кандидат военных наук К. К. Костин

Статья посвящена анализу исторических аспектов развития полевой выучки. Показаны подходы к пониманию полевой выучки от Ивана IV до наших дней. Выделены основные факторы, вызывающие изменения требований к уровню полевой выучки войск.

Ключевые слова
Полевая выучка, качество обучения, профессиональная подготовка, военно-профессиональное образование

Исторический опыт показывает, что непрерывно возрастающие требования к полевой выучке вызывали необходимость постоянно изменять ее содержание и совершенствовать методику обучения солдат, командиров, штабов, подразделений в соответствии с достигнутым уровнем развития военного искусства. Дальновидные полководцы своевременно учитывали это и в отличие от сторонников плац - парадной муштры уделяли должное внимание полевой выучке войск еще в мирное время и продолжали совершенствование их подготовки в ходе войны.

Характерны в этом отношении тщательная подготовка к третьему походу и взятие крепости Казани русскими войсками под руководством Ивана IV в 1552 г. Хотя система боевой подготовки только еще зарождалась, в войсках большое внимание уделялось приобретению навыков в обращении с оружием путем индивидуального обучения. Что же касается тактики, то воины овладевали тактическими приемами и действиями в походах, в боевой службе на границе, в караулах и конвоях.

Единые основы обучения войск, в том числе полевой выучки, были заложены с выходом воинских уставов. Первый русский «Устав пограничной (сторожевой, станичной и дозорной) службы» 1571 г. в противовес западноевропейским уставам, появившимся только в начале XVII в., определял, что боевые качества русских войск зависят главным образом от боевой (надо понимать – полевой) выучки. В западноевропейских уставах главное внимание обращалось на строевую выучку (муштру). В «Уставе ратных, пушечных и других дел...», который разрабатывался в 1607-1621 гг., излагались основные требования к обучению и воспитанию воинов, порядок передвижения и маневра войск на местности, построения боевых

порядков, устройство полевых лагерей и рекомендации по ведению боевых действий. Устав придавал большое значение моральному фактору, дисциплине, боевому духу войск и взаимной выручке в бою. В уставе подчеркивалось, что только «ежедневное навыкание» дает воинское мастерство. Дальнейший опыт был отражен в уставе «Учение и хитрость ратного строения...» 1647 г. В нем так же, как и в предыдущих уставах, подчеркивалось, что победа может быть достигнута только при постоянном регулярном обучении войск ратному делу.

В более полном объеме полевая выучка начала осуществляться с созданием русской регулярной армии Петром I. Вместе с армией он создал новую методику обучения, сущность которой заключалась не в механической отработке приемов и действий, как это практиковалось в наемных многонациональных армиях западноевропейских государств, а в осмысленности и практичности обучения. Воспитывались храбрость, преданность, чувство воинского долга. Для повышения полевой выучки войска выводились на летние лагерные сборы. Боевая подготовка проводилась на основе документов, инструкций, а затем и уставов, определяющих организацию и формы боевой подготовки, обязанности обучаемых и обучающих, перечень умений и навыков, которыми должен овладеть каждый солдат и офицер. Определяя главное направление обучения, Петр I требовал: «Надлежит непосредственно тому обучать, как в бою поступать» [2. С. 27].

В целях испытания новых тактических приемов и методов подготовки войск в полевых условиях Петр I впервые в истории вводит тактические учения и маневры, которые являются высшей формой полевой выучки и в наши дни. Тактическая подготовка проводилась в течение всего года и завершалась большими маневрами, или походами, как их тогда называли. Интересно отметить, что все учения и маневры проводились каждый раз с конкретной целью. Например, Семеновский поход 1691 г. имел целью научить пехоту и конницу совместным действиям на поле боя, а Кожуховский поход 1694 г. – подготовку к штурму крепостей. Эти походы проводились в течение продолжительного времени как двусторонние отрядные учения, «с порохом», с реальным применением колющего оружия, зажигательных бомб и выполнением комплекса боевых задач. Полки учились вести «правильный бой», форсировать реки, осаждать и штурмовать крепости. Учения и маневры проводились непрерывно днем и ночью и в любую погоду. Обращает на себя внимание максимальное приближение условий обучения к боевой обстановке. Никаких посредников тогда еще не было, и результаты боевых действий определялись в ходе реального столкновения сторон. Например, на Кожуховских маневрах осажденные в крепости бросали в штурмующих ручные гранаты и горшки с горючими веществами, лили воду, отбивались палками и длинными шестами с зажженными пучками пеньки, смоченной в смоле, сере, селитре. С обеих сторон было много раненых и покалеченных. Позднее М. И. Драгомиров писал: «...на учебных баталиях было, как в настоящем бою». Такие учения и маневры проводились и во время войны (например, перед Полтавским сражением). Взгляды Петра I далеко опередили его эпоху. Основные положения по организации и ведению боевых действий и обучению войск законодательно были закреплены в Уставе воинском 1716 г., в котором нашел отражение богатый опыт Северной войны [2. С. 27].

Таким образом, с созданием русской регулярной армии изменились содержание и организация боевой подготовки, в ходе которой уделялось внимание не только одиночной подготовке воинов, но и полевой выучке подразделений, частей и более крупных формирований.

Дальнейшее развитие полевой выучки русской армий связано с деятельностью П.

А. Румянцева, А. В. Суворова, М. И. Кутузова.

Во время Семилетней и первой русско-турецкой войн П. А. Румянцев, отличавшийся способностью быстро повышать полевую выучку войск, систематически организовывал их боевую подготовку непосредственно на театре войны, в промежутках между операциями, особенно во время стоянки на зимних квартирах. В последующем, в мирное время, П. А. Румянцев практиковал систематические выходы войск в лагеря летом. Он установил обучение войск по определенной программе, начиная с одиночной подготовки и кончая учениями на местности с войсками. Вместо красоты строевых перестроений он добивался постоянной готовности к ведению боя. В докладе П. А. Румянцева Екатерине II об организации армии Статья VIII О непрестанном занятии войск потребным учением прямо указывает, что «Войскам довлеет всегда в исправности и готовности быть на службу и по сему, и многим иным важным резонам на физическое и моральное оным исправление непрестанно занятыми быть разными учениями …» [2. С. 32].

Продолжая прогрессивные традиции, А. В. Суворов наперекор официально принятой прусской системе применял свою методику обучения и воспитания войск, которая в большей мере соответствовала духу времени и характеру русской армии.

Его система выучки была почти такой же трудной, как и настоящий бой. Она отличалась органической связью обучения и воспитания войск, формированием сознательного отношения каждого воина к своим обязанностям как на учении, так и в бою, высоких морально-боевых качеств, особенно таких, как храбрость, выносливость, сообразительность. По его мнению, на первом плане боевой подготовки войск должны стоять полевые занятия и учения, достигшие при А. В. Суворове наиболее высокого уровня. С целью обучения войск атаке А. В. Суворов требовал реально создавать укрепленные позиции с глубокими рвами, волчьими ямами и другими сооружениями, усиленными рогатками, засеками и кольями. Большое значение придавалось обучению ночным действиям войск, которых избегали иностранные армии. Обращалось внимание на быстроту передвижений и действий. Все учения начинались с подъема по тревоге. Максимально приближая учения к действительной боевой обстановке, он говорил, что солдат и в мирное время – на войне [4].

Кульминационным пунктом всех учений обычно была двусторонняя сквозная атака пехоты и кавалерии при ведении холостыми выстрелами ружейного и пушечного огня. Описывая такие учения, А. Петрушевский нарисовал следующую картину: «Бурная стремительность движений; вид несущихся друг против друга масс с поднятыми саблями и опущенными в полчеловека штыками, без соблюдения строгой регулярности; ружейные и пушечные выстрелы; застилающий всю картину пороховой дым; безостановочный переход атаки в свалку, при криках офицеров: «коли, руби» и раскатывающемся по рядам атакующих «ура» — все это близко знакомило войска с видом, требованиями и ощущениями боя».

Большое внимание А. В. Суворов уделял маршевой подготовке войск. Все марши на учениях, а также выходы в поле на занятия и возвращение с них совершались со всеми мерами боевого обеспечения, с постоянными тренировками в различных перестроениях. В результате войска Суворова умели совершать марши со скоростью 30-50 верст в сутки, в то время как, например, войска Фридриха II самое большее 15-18 верст. Суворов продолжал обучение и во время войны, настойчиво, целеустремленно готовя войска к решению конкретных боевых задач. Например, перед штурмом Измаила в декабре 1790 г. тренировки войск проводились в ночных условиях в соответствии с полученными

конкретными задачами на специально построенной модели крепости. Многочисленные победы, одержанные суворовскими войсками меньшими силами и со значительно меньшими потерями, чем у противника, свидетельствуют о высокой полевой выучке войск и совершенстве системы обучения, нашедшей свое отражение в знаменитом произведении «Наука побеждать».

Преемником взглядов Суворова был М. И. Кутузов. Особенно ярко проявилась его система полевой выучки при подготовке русской армии к контрнаступлению в Отечественной войне 1812 г. Подготовка войск носила сугубо практический характер. Кутузов требовал проводить ежедневно то с одной, то с другой частью занятия в поле, боевые стрельбы по целям. Он уделял большое внимание маршам, предвидя в будущем активные наступательные действия.

Благодаря целенаправленному обучению и повышению уровня полевой выучки русских войск в Тарутинском лагере армии Кутузова в последующем удалось за два месяца изгнать и разгромить войска Наполеона поздней осенью и зимой, т. е. в таких условиях, в которых армии западных государств, в то время боевых действий вообще не вели.

Следует иметь в виду, что развитие боевой подготовки в русской армии проходило в напряженной борьбе с реакционными взглядами руководителей государства и армии, являвшихся сторонниками прусской военной системы. В период мирного развития полевая выучка подменялась плац-парадной муштрой. Боязнь революционно-демократических преобразований, шаблонизация устарелых способов ведения боя, а также отсутствие в течение длительного периода войн привели в XIX веке к возрождению этой системы, оторванной от потребностей боевой практики. Отдельные передовые военные деятели – Д. А. Милютин, И. В. Гурко, М. И. Драгомиров и другие – при проведении военных реформ пытались возродить преданные забвению петровские и суворовские традиции в обучении и воспитании войск, но в силу социально-экономических условий до конца своих замыслов не доводили.

К началу XX в. повысилась роль огня, возросла техническая оснащенность войск. В это время наметилась тенденция увеличения количества и масштаба учений и маневров. В помощь руководителю учений стал создаваться посреднический аппарат.

Полевые занятия и учения, безусловно, играли определенную роль в достижении полевой выучки, но проводились они с большими послаблениями и упрощениями, по заранее подробно расписанным планам. Парадная бутафория нередко подменяла живое дело по подготовке армии к войне. После осуществления определенного маневра в ходе учений динамика боевых действий, по существу, не отрабатывалась, так как некоторыми инструкциями прямо предписывалось обучаемым сторонам не подходить друг к другу ближе 100-200 шагов. Зимой маневры, как правило, не проводились, планы боевой подготовки в летних лагерях – самых благоприятных условиях для полевой выучки – не выполнялись. Руководство армии не всегда учитывало тенденции развития военного дела и фактически готовило войска к прошедшим войнам.

«Царизм оказался помехой современной, на высоте новейших требований стоящей, организации военного дела...» И не случайно в русско-японской и Первой мировой войнах войска были вынуждены спешно восполнять пробелы в своей полевой выучке. Поучительным примером в этом отношении является подготовка войск Юго-Западного фронта к Брусиловскому прорыву в 1916 г. В тылу фронта были построены укрепленные позиции, подобные тем, которые предстояло прорвать. С учетом предстоящих задач пехотные части с соответствующими средствами усиления интенсивно обучались прорыву обороны противника. Кроме тренировок в составе

подразделений с каждым полком проводилось несколько тактических учений. Особенно хорошо были отработаны вопросы взаимодействия пехоты с саперными и артиллерийскими подразделениями. В результате уровень полевой выучки войск был сравнительно быстро повышен, что положительно сказалось на ходе боевых действий в реальных боях. Уместно здесь привести, в качестве примера, опыт подготовки полка к боевым действиям генералом Деникиным.

На принципиально новых основах зарождалась и развивалась система боевой подготовки, в том числе полевой выучки, с образованием армии нового типа – Красной Армии. После победы Октябрьской революции коренным образом изменились назначение, задачи армии, ее командные кадры. Личный состав, сознавая справедливый характер войны, проявлял небывалый героизм и творческую инициативу в бою.

Гражданская война потребовала умения вести маневренные и решительные боевые действия. В ходе ее необходимо было очень быстро формировать и готовить к боям преданные революции части. В этих условиях они обучались лишь тому, что требовалось в бою. В основу обучения были впервые положены такие принципы, как партийность, сознательность и активность обучаемых.

Основу полевой выучки в гражданскую войну составляла одиночная подготовка бойца и слаживание мелких подразделений. Кроме того, в действующей армии широко практиковались учения с войсками непосредственно перед боями. Так, при подготовке Перекопско-Чонгарской операции части 30-й стрелковой дивизии и других соединений обучались штурму и прорыву укрепленных позиций, которые предстояло встретить при штурме Турецкого вала.

Сразу же после окончания гражданской войны М. В. Фрунзе потребовал от войск: «...главное внимание обучающих должно быть направлено именно на работу в поле в самой разнообразной местности и различных условиях».

Процесс полевой выучки войск отражал условия создания РККА и задачи по боевой подготовке. Начиная с 1925 г. вводится обучение по единой системе, совершенствуются основные методы обучения, особенно тренировки и практическая работа. Широко применяются тактические учения, общевойсковые маневры.

Однако эффективность полевых занятий и учений, их поучительность в то время нередко снижались вследствие недостаточного оборудования полигонов, стрельбищ, танкодромов и учебных полей. Иногда полевые занятия, особенно зимой, подменялись лекциями, беседами, занятиями на ящике с песком. Некоторые пробелы в полевой выучке войск сказались в конфликте с белофиннами в 1939-1940 гг.

Недостатки в боевой подготовке войск были тщательно проанализированы руководством Красной Армии в апреле 1940 г.

В результате было признано необходимым обратить особое внимание на подготовку войск к боевым действиям в сложных условиях, улучшить стрелковую и артиллерийскую подготовку в звеньях рота (батарея)-батальон (дивизион)-полк, указывалось на необходимость повысить военные знания, умения, навыки командиров всех степеней, а также подготовку бойцов и подразделений, воспитывать у личного состава высокие морально-боевые качества, особенно при проведении занятий с оружием и на боевой технике в поле.

Полевая выучка в годы минувшей войны проводилась на основе опыта боевых действий, как в частях действующей армии, так и во внутренних военных округах, готовивших резервы для фронта. Отличительной особенностью тактических занятий и учений, проводимых во фронтовой обстановке, были учет боевого опыта и максимальное приближение их к условиям выполнения конкретной боевой задачи, которую предстояло решать в бою.

С этой целью при подготовке наступательных операций соединения и части первого эшелона обучались в своем ближайшем тылу на специально оборудованных учебных полях, похожих на реальную оборону противника.

Боевой опыт Великой Отечественной войны с небывалой остротой и очевидностью показал, как много значит уровень полевой выучки подразделений и частей. Уроки войны сурово предостерегают от любого проявления недооценки полевой выучки войск и подтверждают всю актуальность слов о том, что «усиленная военная подготовка для серьезной войны требует не порыва, не клича, не боевого лозунга, а длительной, напряженной, упорной и дисциплинированной работы в массовом масштабе». Полевая выучка офицеров, штабов и войск Советской Армии, достигнутая в ходе войны, по многим компонентам превосходила выучку противника, что, безусловно, способствовало ускорению победы над врагом.

После Великой Отечественной войны была принята на вооружение более совершенная техника, что изменило характер общевойскового боя, методы работы командиров и штабов, усложнило управление войсками и неизбежно потребовало расширить содержание и изыскать новые пути повышения качества полевой выучки войск в новых условиях.

Особенно резкие перемены в содержании и методике полевой выучки произошли с появлением ядерного оружия. Так, в Воздушно-десантных войсках появилась необходимость обучать личный состав эффективному использованию результатов применения ядерного оружия и других огневых средств, борьбе со средствами массового поражения противника и защите от них, разведке и преодолению ядерно-минных заграждений, действиям в зонах заражения и разрушений, совершению маршей на большие расстояния, атаке в предбоевых и боевых порядках на боевых машинах, умелому ведению боя в сложной, резко меняющейся обстановке с переходом в короткие сроки от одного вида боевых действий к другим, решению задач ограниченным составом сил, оставшимся после ядерных ударов противника. Таковы основные вехи развития полевой выучки в русской и советской армиях [1, 3].

Из проведенного исторического анализа можно сделать вывод, что основными факторами, вызывающими изменения в системе боевой подготовки в целом, и прежде всего, в полевой выучке, являются: техническая оснащенность войск и их организационная структура; характер будущей войны и способы ведения боевых действий; взгляды вероятного противника и уровень его боевой подготовки; профессиональное и методическое мастерство командиров; качество подготовки призывников, продолжительность их сроков службы; особенности театров военных действий и предназначение войск; состояние учебно-материальной базы. Эти факторы влияют как на результат (требуемый боевой уровень), так и процесс полевой выучки.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Костин К. К., Марков А. С. Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки младшего командного состава/ Российский научный журнал. – 2009. – № 1 (8). – С. 121-131.

2. О долге и чести воинской в российской армии: Собрание материалов, документов и статей / Сост. Ю. А. Глушко, А. А. Колесников; Под ред. В. Н. Лобова. – М.: Воениздат, 1990. – 368 с.

3. Проблемы и основные направления развития высшего профессионального образования ВДВ. Столетию генерала армии В. Ф. Маргелова посвящается!: материалы международной научно-практической конференции. Рязань, 23 декабря 2008 года / Под общей ред. В. Н. Лугового. Часть 2. – Рязань: РВВДКУ (ВИ), 2008. – 269 с.

4. Суворов А. В. Полковое учреждение. – М., 1949.

РЯЗАНСКОЕ ВЫСШЕЕ ВОЗДУШНО-ДЕСАНТНОЕ КОМАНДНОЕ УЧИЛИЩЕ ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. Ф. МАРГЕЛОВА

УДК 37.013 + 37.035.7 + 159.9
ББК 74.00 + 88.4
Педагогика, психология

МЕСТО И РОЛЬ ПОЛЕВОЙ ВЫУЧКИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ВДВ

Кандидат военных наук К. К. Костин
Кандидат психологических наук А. С. Марков

Статья посвящена анализу места и роли полевой выучки в системе профессиональной подготовки специалиста ВДВ. Уточнено понятие полевой выучки профессионалов ВДВ. Показаны различные подходы к пониманию полевой выучки. Рекомендуется для повышения уровня полевой выучки в современных условиях использовать автоматические обучающие системы и тренажерные комплексы нового поколения.

Ключевые слова
Полевая выучка, качество обучения, профессиональная подготовка, военно-профессиональное образование

Актуальность рассматриваемой проблемы заключается в том, что хотя термин «полевая выучка» в военном лексиконе бытует сравнительно давно, в нашей литературе и практической деятельности в него вкладываются нередко разные понятия. В одних источниках под полевой выучкой понимается комплекс навыков личного состава, обученность и слаженность подразделений, частей, соединений и органов управления и их способность вести боевые действия в различных условиях обстановки или выполнять задачи в соответствии с предназначением. Здесь она представляет собой конкретный уровень, результат практической подготовки указанных выше категорий. В других источниках в этот термин вкладывают два понятия: как достигнутый результат практической подготовки воинов и воинских коллективов к действиям на поле боя и как процесс овладения ими соответствующими умениями и навыками. Иногда полевой выучкой считают профессиональную подготовку обучаемых к выполнению функциональных обязанностей, искусственно изолируя от нее выработку морально-боевых и других качеств, которые одновременно формируются в ходе обучения в полевых условиях. Такое положение дел не способствует квалифицированному подходу к решению вопросов обучения и воспитания и требует выработки единых взглядов в теории и практике полевой выучки.

Таким образом, проблема заключается в том, что от того как мы определим что такое полевая выучка будут задавать-

ся формы и методы подготовки войск, будет определяться материальная база и финансовые затраты на поддержание Российской армии в постоянной боевой готовности.

По мнению авторов, для установления единства толкования и более полного определения сущности понятия термин «полевая выучка» целесообразно применять в двух значениях: как результат практической подготовки обучаемых к действиям на поле боя и как процесс выработки у них соответствующих умений, навыков и необходимых качеств. Такое двустороннее понимание данного термина соответствует взглядам, сложившимся в педагогике. Например, под образованием (термин, близкий к полевой выучке) обычно понимается, во-первых, процесс усвоения человеком определенной системы знаний, умений и навыков и, во-вторых, результат этого усвоения, выраженный в определенном уровне теоретической и практической подготовки человека и развития его познавательных способностей.

Полевая выучка как результат обучения представляет собой комплекс умений, навыков и определенных качеств личного состава, а также уровень слаженности в действиях органов управления и подразделений различных родов войск, специальных войск и служб при выполнении ими боевых и других задач в полевых условиях. Это понятие охватывает объем и степень практической подготовки к решению задач современного боя и помогает четче определять критерии, требования, предъявляемые к полевой выучке всех категорий обучаемых, и устанавливать фактический уровень выполнения этих требований к определенному времени. Представляя собой главный показатель качества боевой подготовки, полевая выучка является таким образом важнейшим элементом и критерием состояния боевой готовности офицеров, штабов и войск.

Полевая выучка – понятие очень емкое, комплексное. Прежде всего, оно включает в себя особую часть профессиональной подготовки – умения и навыки личного состава в выполнении конкретных функциональных обязанностей по своей и смежным специальностям. При этом каждой категории военнослужащих, военных специалистов, а также штабам, подразделениям присущи свои специфические особенности, определяющие принципиальные требования к их полевой выучке. Например, для офицера важным показателем его профессиональной подготовки является владение искусством организации боя на местности и управления подчиненными силами и средствами в ходе боя; для наводчика, оператора – поражать цели с первого выстрела; для ремонтника – уметь устранять неисправности в технике и оружии в полевых условиях; для штаба – обеспечивать устойчивое непрерывное, оперативное, скрытое управление огнем, ударом и маневром войск на поле боя; для подразделений в целом – слаженно действовать в различных видах боя. Однако полевая выучка не сводится только к чисто профессиональным умениям и навыкам организации и ведения боя с максимальным использованием возможностей боевой техники, вооружения. Она вместе с тем гармонично сочетает в себе также морально-боевые и другие качества, так как одновременно с обучением непосредственно на местности, например тактике, стрельбе, вождению, ремонту машин и другим действиям, осуществляются воспитание, развитие и психологическая подготовка воина и подразделения в целом.

Вместе с тем полевая выучка характеризуется также степенью развития умственных, познавательных способностей воинов (восприятия обстановки на местности, ее осмысливания и принятия решений, запоминания необходимых данных, предвидения), а также уровнем их физического развития и психологической подготовки, стержнем которой является эмоционально-волевая устойчивость в

бою. Таким образом, гармоничное сочетание практических профессиональных умений и навыков, а также перечисленных выше качеств образует единый комплекс элементов практической подготовки воинов, органов управления, подразделений к слаженным действиям на поле боя. Степень овладения этим комплексом характеризует качество полевой выучки обучаемых, а через нее и одного из важнейших слагаемых боевой готовности войск – уровня их боевой подготовки. Правильность этого положения проверена боевой практикой и наглядно подтверждается опытом боевой подготовки в мирное время.

Такое понятие о полевой выучке как результате обучения необходимо для определения научно обоснованных требований к практической подготовке воинов и подразделений, ее содержания и критериев оценки. С его помощью целесообразно определять требуемые конечные результаты, нормативы и фактический уровень боевой подготовки, а, следовательно, и боевой готовности.

Полевая выучка как процесс обучения представляет собой систему мероприятий по обучению личного состава, органов управления, подразделений, частей и соединений в полевых условиях, а также по их воспитанию, развитию, психологической подготовке в ходе обучения. Составляя основную часть системы боевой и политической подготовки, она является организованным целеустремленным процессом подготовки офицеров, штабов и войск, в ходе которого с наибольшим качеством и эффективностью отрабатываются все важнейшие элементы их боевого мастерства непосредственно на местности, в том числе умение выиграть бой за счет смелых решений, проявление самостоятельности, воли в осуществлении принятого решения, а также маневра силами и средствами и др. Это понятие полевой выучки необходимо для определения конкретных путей достижения высоких конечных результатов обучения.

Задачи, решаемые в ходе полевой выучки, весьма сложны и многогранны. Однако, несмотря на их многообразие, общими конечными целями полевой выучки являются: выработка у воинов прочных умений и навыков в выполнении конкретных функциональных обязанностей по своей и смежной специальности, высоких морально-боевых и других качеств; слаживание органов управления и подразделений в целом для успешных действий в бою.

Эти цели достигаются глубоко продуманной стройной системой учебных и воспитательных мероприятий, которая имеет свое конкретное содержание для всех специальностей и категорий обучаемых, определенную организацию планирования, свои формы, методы, приемы, средства обучения и воспитания, а также критерии (качественные и количественные показатели, нормативы), характеризующие уровень полевой выучки обучаемых.

Как известно, содержание и методика боевой подготовки специалиста слагается из теоретической и практической подготовки. В связи с этим напрашивается вопрос, какая часть практической подготовки относится непосредственно к полевой выучке? Практическая подготовка воина или подразделения охватывает весь круг вопросов, отрабатываемых не только в поле, но и в помещениях на практических занятиях и учениях. Сложность современной боевой техники, управления войсками и многообразие способов ведения боевых действий вынуждают сначала осваивать их, а затем и поддерживать на нужном уровне умения и навыки на практических занятиях в учебных классах, специально оборудованных помещениях, парках и других учебных объектах. Например, вопросы управления войсками отрабатываются на групповых упражнениях, решением тактических летучек, на тренировках в классе. Со штабами прово-

дятся тренировки и командно-штабные учения на картах, с личным составом – практические занятия по освоению вооружения, боевой и другой техники в специально оборудованных помещениях и парках. Подобные практические занятия, безусловно, нужны, но они не относятся к полевой выучке, так как только подготавливают личный состав к полевым занятиям.

Полевая выучка начинается тогда, когда занятия и тренировки выносятся в поле, на учебные поля, огневые и другие городки, учебные центры, полигоны, а также на незнакомую местность, где можно создавать обстановку, приближенную к боевой. Умения и навыки, приобретенные в классах и парках, в последующем совершенствуются в полевых условиях в постепенно усложняющейся обстановке. Такие занятия в начальной стадии обучения в поле ограничиваются обычно достижением узких учебных целей – освоением содержания и техники выполнения отдельных приемов или действий солдата и подразделений по элементам и в целом на тактико-строевых занятиях. При этом значительная часть занятий проводится на материальной части и при вооружении, а также с применением различного рода тренажеров, с использованием учебных объектов. В дальнейшем в соответствии с требованиями принципа систематичности и последовательности в обучении содержание занятий в поле усложняется, становится более комплексным, охватывающим все вопросы освоения профессиональных умений и навыков, формирования морально-боевых и других качеств. В более полном объеме задачи полевой выучки решаются на тактических учениях, особенно с боевой стрельбой. Являясь основной частью системы боевой подготовки, полевая выучка каждой категории обучаемых также осуществляется по своей определенной системе. Официально мы ее не выделяем, но объективно она существует, имея свои содержание, организацию, формы, методы и средства обучения.

Содержание полевой выучки конкретно определяется соответствующими программами боевой подготовки и другими руководствами. В каждом учебном предмете есть целый ряд вопросов, из которых складывается многогранное содержание обучения в полевых условиях воина или подразделения в целом, но в одном предмете этих вопросов больше, а в другом меньше. Профилирующие предметы (например, для боевых подразделений – тактическая или тактико-специальная, а для некоторых и огневая подготовка) составляют основу, стержень полевой выучки, который как бы соединяет элементы полевой выучки других предметов и образует весь ее единый комплекс. Большой удельный вес в этом комплексе имеют техническая, специальная, инженерная и разведывательная подготовка, вождение и защита от оружия массового поражения. Известные дополнения в него вносят строевая, физическая, военно-медицинская подготовка, военная топография и другие учебные предметы.

Уровень полевой выучки во многом зависит от правильного определения ее содержания. В наше время, характеризующееся быстрым увеличением и усложнением содержания обучения, очень важно из огромного количества вопросов выбрать самые нужные, чтобы избавиться, как говорил еще Ф. Энгельс, «от бесполезной траты времени на всякое традиционное старье». Научно обоснованному определению содержания полевой выучки и всего обучения способствует внедрение системы структурных знаний, умений, навыков и качеств, овладение которой позволяет быстрее усваивать всю программу боевой подготовки.

Полевая выучка организуется в определенной системе последовательности внутри каждого предмета по специальностям и категориям обучаемых, а также в комплексе всех предметов с так-

тической (тактико-специальной) подготовкой. При этом определяется последовательность отработки тем, занятий, вопросов, позволяющая постоянно наращивать уровень полевой выучки обучаемых по принципу от простого к сложному. Например, начиная с простых тренировок, тактико-строевых занятий и заканчивая тактическими учениями с боевой стрельбой. В целях поддержания полевой выучки на должном уровне устанавливается научно обоснованная частота проведения занятий и тренировок по различным учебным предметам. С этой целью, например, не проводятся с полком и управлением полка в одном периоде обучения тактические учения и командно-штабные учения на местности. Вместе с тем в интересах поддержания уровня полевой выучки и обеспечения постоянной боевой готовности частей и соединений в процессе обучения сознательно допускается определенное отступление от требований принципа систематичности и последовательности в обучении (например, тактические учения с частями могут проводиться до завершения боевого слаживания подразделений).

Полевой выучке присущи применение определенных форм, методов и средств обучения солдат, сержантов, офицеров, штабов, подразделений, частей и соединений, опора на обоснованные нормативы, овладение которыми показывает степень освоения приемов и действий. В современных условиях, когда возникает необходимость более быстрого становления молодых офицеров по практическим вопросам профессиональной и методической подготовки, ускоренного освоения поступающей новой боевой техники и вооружения, большого объема знаний, умений и навыков, требуется оперативно изыскивать более эффективные новые и совершенствовать существующие формы, методы, средства обучения по пути их интенсификации. Как показывает практика, достижению интенсификации полевых занятий и учений, ускорению выработки прочных профессиональных умений и навыков, высоких морально-боевых качеств, развитию познавательных способностей, физической и психологической закалки способствует создание в ходе полевых занятий и учений проблемных ситуаций, т. е. внедрение элементов проблемного обучения. Полевая выучка является не только конечной целью, но и основой процесса боевой подготовки. От качества этого процесса, тщательности подготовки к выполнению боевых и других задач непосредственно на местности всецело зависит уровень достигнутых результатов, как на учениях, так и в бою. Опыт показывает, что там, где выше эффективность и качество обучения личного состава и подразделений (частей) в поле, там выше и стабильнее результаты боевой и политической подготовки, успешнее решаются все задачи.

Правильность этого вывода подтверждена многочисленными примерами и в военное время. Например, понимая важность овладения боевым мастерством для достижения победы, даже видавшие виды фронтовики в годы Великой Отечественной войны в перерывах между боями при подготовке к предстоящим боевым действиям проводили много занятий, повышающих полевую выучку.

Значение уровня профессионального мастерства и высоких морально-боевых и других качеств было велико в прошлом, но оно еще больше возросло сейчас. В минувших войнах недостатки в обучении солдат, командиров, штабов и подразделений в какой-то мере удавалось устранять в перерывах между боями, а также при нахождении личного состава в резервных и запасных частях. Однако, это оплачивалось дорогой ценой потерь личного состава и боевой техники.

В современных условиях боевые действия примут с первых часов войны активный и решительный характер, «обстреливаться» будет некогда. В таких условиях

трудно организовать доучивание и переподготовку воинов. Всем им необходимо иметь прочные умения и навыки по выполнению функциональных обязанностей в бою еще в мирное время. Особенно важно это для командиров и штабов, которые в сложнейших условиях сильных помех, внешних раздражителей и больших потерь должны умело распоряжаться подчиненными силами и средствами сразу же после развязывания агрессором войны.

Учитывая эти положения, полевая выучка в процессе обучения и воспитания концентрирует в себе наиболее важную часть практической подготовки воинов, подразделений и штабов. На нее отводится значительная часть учебного времени. Являясь сердцевиной и конечной целью боевой и политической подготовки, полевая выучка по праву считается важнейшим показателем боеспособности и боевой готовности войск. Она обеспечивает эффективное использование командирами, штабами и подразделениями всех родов войск боевой техники, вооружения, ведение боя в любых условиях обстановки, достижение победы над противником равными или меньшими силами. Тенденции развития полевой выучки убедительно показывают, что, чем сложнее становятся боевые действия, тем большее значение приобретает полевая выучка для достижения победы над врагом. Вот почему командиры и штабы всех степеней, весь личный состав Воздушно-десантных войск сосредоточивают свое внимание на повышении в полевых условиях качества профессионального мастерства, формировании морально-боевых качеств, развитии познавательных способностей, физической выносливости и эмоционально-волевой устойчивости. Повысить же уровень полевой выучки в современных условиях, можно только используя в системе боевой подготовке автоматические обучающие системы и тренажерные комплексы нового поколения.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Барабанщиков А.В. Педагогические основы обучения советских воинов: дис.д-ра. пед. наук. – М., 1969.

2. Володарская И. А., Марков А. С. Формирование профессионализма у курсантов-артиллеристов в процессе обучения электротехнике. – Коломна: ВАУ ФК, 2004. – 152 с.

3. Костин К. К., Марков А. С. Психолого-педагогические особенности профессиональной подготовки младшего командного состава // Российский научный журнал. – 2009. – № 1 (8). – С. 121-131.

4. Проблемы и основные направления развития высшего профессионального образования ВДВ. Столетию генерала армии В.Ф. Маргелова посвящается!: материалы международной научно-практической конференции. Рязань, 23 декабря 2008 года / Под общей ред. В. Н. Лугового. Часть 2. – Рязань: РВВДКУ (ВИ), 2008. – 269 с.

5. Формирование профессионально-педагогической культуры преподавательского состава института [Текст]: тезисы докладов XXXVIII научно-методической конференции 26-28 февраля 2008 г. – Рязань: РВАИ, 2008. – 464 с.

ЛИПЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 378.147
ББК 74.58
Теория и методика обучения и воспитания

педагогика

РОЛЬ КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ СТОХАСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Кандидат физико-математических наук Е. В. Кузнецова

В статье обсуждаются проблемы преподавания дисциплин стохастической линии в условиях гуманитаризации математического образования. Применение компьютерного моделирования в учебном процессе рассматривается как одно из важных средств формирования стохастической культуры студентов технического университета.

Ключевые слова
Гуманитаризация математического образования, компьютерное моделирование, стохастика, математическая культура, стохастическая культура студентов.

Информатизация различных сторон жизни общества, смена поколений техники и технологий, ускорение темпов жизни приводит к быстрой потере актуальности приобретенных знаний. Возникает противоречие между традиционной системой обучения, основная цель которого – овладение как можно большим объемом информации путем заучивания и репродукции, и постоянным лавинообразным ростом объемов научного знания. Выходом из указанной кризисной ситуации является гуманизация и гуманитаризация системы образования, реализация новой парадигмы образования: воспитание личности, которая отличается не только профессиональной компетентностью, но и целостным видением современной картины мира, готовностью к самообучению, саморазвитию. Какая же роль в процессе гуманитаризации образования принадлежит преподаванию математики и других «негуманитарных» дисциплин? По мнению Т. Н. Мираковой, «гуманитаризация в широком смысле слова означает обновление средств совершенствования культуры. Путь гуманитаризации пролегает через расширение общекультурной составляющей образования, которое означает не столько увеличение доли гуманитарных дисциплин в учебном плане, сколько освоение новых пластов гуманитарного знания в других областях, в том числе и математике» [10, с. 7]. Вопросы гуманизации и гуманитаризации математического образования, формирования математической культуры, развития личности средствами обучения математике рассматриваются в работах Н. Я. Виленкина, Б. В. Гнеденко, Т. А. Ивановой, Д. Икрамова, В. С. Корнилова, Л. Д. Кудрявцева, Т. Н. Мираковой, А. Г. Мордковича, Г. И. Саранцева, С. А. Розановой и других математиков и педагогов. В част-

ности, в [9] рассматриваются педагогические условия формирования профессиональной компетенции у студентов технического вуза при изучении физико-математических дисциплин, в [2] изучаются проблемы проектирования содержания прикладной математической подготовки будущего специалиста. Большинство исследователей едины во мнении, что роль математики на современном этапе развития состоит не только в обеспечении основ компьютеризации и формализации различных областей знания. Не менее значимым является вклад математики в повышение духовно-нравственного потенциала личности, развитие логического мышления, формирование целостного видения современного мира.

Важная роль в процессе формирования математической культуры и системы общечеловеческих ценностей специалиста принадлежит курсу стохастики. Обычно под термином «стохастика» объединяют курс наук о случайном: теорию вероятностей, математическую статистику и теорию случайных процессов. Рассматривая проблемы гуманитаризации математического образования в техническом университете, необходимо подчеркнуть, что стохастика занимает особое положение в ряду математических дисциплин, ибо в науках о случайном, как нигде, методологические и философские установки определяют результат конечной деятельности, и для корректного приложения вероятностных методов необходим, прежде всего, высокий уровень стохастической культуры специалиста. Осмелимся утверждать, что стохастическая культура не может рассматриваться как часть, подмножество математической культуры, а представляет собой самостоятельное явление, нуждающееся в изучении и осмыслении, причем формирование стохастической культуры может быть успешным, если это целенаправленный, специально организованный процесс [7].

Определим стохастическую культуру как сложную систему личностных и профессиональных качеств, отражающих отношение человека к присутствию случайности в мире, как неотъемлемую часть общечеловеческой культуры. Не вызывает сомнения, что каждый человек обладает определенным уровнем стохастической культуры: системой, объединяющей знания, умения, навыки в области вероятностных методов и подходов; вероятностную картину мира, свободного от абсолютной власти внешних причин; вероятностный образ мышления, методологические и нравственные установки личности, позволяющие ей принимать решения и действовать в условиях неопределенности и случая.

Решению проблем преподавания стохастики в высшей школе посвящены работы Г. С. Евдокимовой, С. А. Самсоновой, В. Д. Селютина и других исследователей. При этом большинство публикаций посвящено вопросам реализации стохастической линии в школьном образовании, соответствующим изменениям в профессиональной подготовке учителей математики, задачам формирования профессионально-педагогической направленности при обучении стохастике в педагогических вузах. Однако, не смотря на ценность результатов и рекомендаций, полученных в указанных исследованиях, необходимо отметить, что подготовка специалистов в технических вузах имеет свою специфику, свои цели и задачи [1]. При этом проблемы стохастической подготовки будущих инженеров – студентов технических университетов – практически остались вне поля зрения исследователей, вопреки тому, что вероятностная идея лежит в основании, как фундаментальных научных теорий, так и новейших прикладных дисциплин, олицетворяющих магистральные пути развития науки. Отмечая возрастающую роль вероятностных методов в современной науке, Ю.В. Сачков утверждает, что «идея вероятности имеет космологическое значение. Она олицетворяет великую концептуальную революцию в познании» [12, с. 8]. Таким образом, представляется, что гуманитар-

ный потенциал стохастики до сих пор не раскрыт, противоречие между значением вероятности в развитии науки, научного мышления, влиянием идеи вероятности на развитие фундаментальных научных теорий и уровнем преподавания курса стохастики в техническом университете остается не разрешенным. Причина тому видится, прежде всего, в том, что традиция преподавания математических дисциплин в вузе сложилась в эпоху господства идей детерминизма лапласовского типа, когда источником неопределенности и вероятности считалось отсутствие или относительность знаний о предмете исследования. Таким образом, можно сделать вывод о том, что развитие науки, техники, производства и общественной жизни существенно изменили значение вероятностных идей и методов во всех сферах человеческой деятельности. Это, в свою очередь, повлекло изменение требований к стохастической подготовке специалистов, привело к необходимости формирования стохастической культуры обучаемых как в школе, так и в высших учебных заведениях. Далее встает вопрос о поиске методов и средств, эффективных для решения поставленной задачи.

Прежде всего, определим структуру стохастической культуры студентов технического университета, выделив 1) информационно-знаниевый блок, включающий как предметные, так и методологические, мировоззренческие знания в области стохастики, а также вероятностный язык и символику; 2) операционный блок, включающий различные виды умений в ситуациях, имеющих вероятностную природу; 3) эмоционально-ценностный блок, определяющий интересы и ценности личности, ее мировоззрение, опосредованные вероятностными идеями.

Формирование стохастической культуры невозможно без использования эффективных педагогических и информационно-коммуникационных технологий. Действительно, применение информационных технологий в учебном процессе способствует его интенсификации и индивидуализации, позволяет перейти от механического усвоения знаний к выработке умений самостоятельно получать новые знания. Вопросам информатизации образования посвящены работы А. Г. Абросимова, А. П. Ершова, С. А. Жданова, В. М. Монахова, Н. В. Онокова, С. В. Панюковой, Е. М. Разинкиной, И. В. Роберт, О. А. Тарабрина, Т. Л. Шапошниковой и, в том числе, [3]. Из спектра различных мнений, представленных в работах по проблемам применения ЭВМ в учебном процессе, выделим принцип применения компьютера в качестве инструмента познания. Данный принцип противопоставляется принципу использования компьютера как средства для выполнения вычислений [8]. На наш взгляд этот аспект применения ЭВМ является ключевым в подготовке студентов технического университета, ибо в современных условиях инженер обязан быть исследователем, в совершенстве владеющем компьютерными технологиями. Проблемам применения информационных технологий в преподавании математических дисциплин посвящены публикации В. А. Далингера, Е. А. Дахер, С. А. Дьяченко, Т. В. Капустиной, В. Р. Майера, С. И. Макарова, С. А. Самсоновой и других.

Свидетельством актуальности разработки компьютерной поддержки курса стохастики является как появление ряда исследований на данную тему (например, [5] и [11]), так и выход учебников по теории вероятностей и математической статистике, предусматривающих использование компьютеров при изучении материала (например, [4], [6]). Следует, однако, заметить, что использование информационных технологий в качестве поддержки курса стохастики, как правило, ограничено расчетами при решении задач теории вероятностей и математической статистики. Недостаточно внимания уделяется моделированию случайных событий, применению метода Монте-Карло. Так Г. С. Евдокимовой, в исследовании которой акцент делается на использовании компь-

ютера как средства обучения, разработана обучающая программа для школьников, применение информационных технологий в стохастической подготовке студентов не предусмотрено. В работе С. А. Самсоновой разработано содержание лабораторного практикума по математической статистике с применением компьютерной системы Mathcad. Тематика лабораторных работ охватывает такие разделы как вычисление оценок параметров распределений и проверка статистических гипотез. Предлагается также использовать систему Mathcad в ходе практических занятий по теории вероятностей для расчетов значений вероятности при решении задач, что позволяет избежать рутинных вычислений, высвободив время для изучения большего объема учебного материала. Данная методическая система, несомненно, повышает эффективность профессиональной подготовки учителей математики, однако компьютер по-прежнему используется как средство вычислений. Нам представляется, что математическое моделирование с применением информационных технологий позволяет в полной мере реализовать принцип применения ЭВМ в качестве инструмента познания, и именно компьютерное моделирование в наибольшей мере способствует формированию стохастической культуры студентов. Проблемы использования компьютерного моделирования в учебном процессе рассмотрены в работах А. А. Володина, Л. В. Кулевой, А. О. Прокубовской, Д. А. Саватеева и других.

Применение компьютерного моделирования при формировании стохастической культуры студентов будем рассматривать как процесс, состоящий из трех этапов. Первый этап, в ходе которого достигаются такие важные цели обучения как практическое освоение студентами теоретических положений, овладение техникой случайного эксперимента, освоение методов имитационного моделирования, можно охарактеризовать как общеразвивающий. В связи с этим важным компонентом в преподавании курса теории вероятностей и математической статистики является компьютерный практикум. Предполагается, что наиболее эффективным является сочетание таких организационных форм как работа с преподавателем, самостоятельная работа (с консультациями преподавателя), домашняя работа; лабораторная работа, представляющая самостоятельное исследование с последующей защитой. Лабораторные работы предусматривают как использование таких программных продуктов как Excel и Statistica, так и создание студентами собственных программ с применением стохастических функций. Как отмечает Г. С. Евдокимова, «если учащийся сумел составить программу для компьютера, то можно с уверенностью утверждать, что он усвоил обобщенный способ действия, научился решать задачи определенного типа» [5, с. 326]. Для второго этапа характерна прикладная направленность обучения, так как приобретенные в процессе компьютерного практикума знания и умения служат основанием при изучении последующих курсов, связанных с приложением стохастических методов: теории случайных процессов, эконометрики, финансовой математики, математического моделирования, планирования эксперимента, систем массового обслуживания. Изучение большинства из перечисленных учебных дисциплин приходится, как правило, на третий год обучения. В данный период становления личности студента часто наблюдается определенное разочарование и кризис: возникает ощущение несоответствия содержания изучаемых предметов тому, что потребуется в дальнейшей профессиональной деятельности. На этом этапе обучения представляется наиболее важным показать применение стохастических методов и идей при исследовании и моделировании на компьютере реальных процессов и явлений, испытывающих влияние случайных факторов, при этом акцентируя внимание на проверке адекватно-

сти построенных моделей и формулировке качественной интерпретации полученных результатов. Вопрос интерпретации результатов моделирования требует понимания, прежде всего, сути предметной области, что существенно повышает мотивацию к освоению профессии, развивает творческие способности, формирует умение быстро ориентироваться в потоке информации. В своем исследовании В. Р. Майер подчеркивает, что компьютерное моделирование «открывает огромные возможности, как в познавательном плане, так и для осознания связи информатики с математикой, естествознанием, социальными науками» [8, с. 37]. Таким образом, выстраивая межпредметные связи, компьютерное моделирование способствует формированию целостной научной картины мира, при этом процесс обучения перестает быть последовательностью разрозненных, не связанных между собой учебных дисциплин. В наибольшей степени эти свойства компьютерного стохастического моделирования проявляются в научно-исследовательской работе студентов, при выполнении курсовых и дипломных работ на третьем этапе, который охарактеризуем как профессионально-ориентированный, цели которого состоят в формировании уровня стохастической культуры специалиста, адекватного требованиям, необходимым для успешного решения профессиональных задач.

Итак, при изучении дисциплин стохастической линии математическое моделирование с применением ЭВМ, реализуя принцип использования ЭВМ в качестве инструмента познания, является важным средством формирования стохастической культуры студентов технического университета. При этом компьютерное моделирование выполняет следующие функции:

1) образовательную (позволяет глубоко проникать в сущность случайных явлений; способствует активному осмысленному усвоению теоретических положений, вероятностных понятий и законов; помогает осваивать особенности статистических выводов; стимулирует овладение вероятностным языком и символикой);

2) результирующую (формирует умения применять вероятностные методы и алгоритмы, корректно интерпретировать результаты, дает опыт использования информационных технологий в профессиональной сфере);

3) развивающую (стимулирует как логическое, абстрактное, образное, так и вероятностное мышление; способствует развитию интуиции и исследовательских навыков в ситуациях неопределенности и выбора; активизирует познавательную деятельность, побуждает к самообразованию и саморазвитию);

4) интергационную (выстраивает межпредметные связи, формирует единую целостную научную картину мира, придает изучению курса стохастики характер исследовательской деятельности);

5) ценностно-ориентационную (повышает мотивацию и, следовательно, эффективность обучения; раскрывает ценность вероятностных понятий и методов, демонстрирует возможности их приложений в профессиональной деятельности, способствует формированию мировоззрения и вероятностной картины мира).

В заключение рассмотрим роль компьютерного моделирования с точки зрения достижения студентами технического университета уровней сформированности стохастической культуры, выделив при этом три уровня: репродуктивный (низкий), репродуктивно-продуктивный (средний) и творческий (высокий). К первому (репродуктивному) уровню можно отнести знание основных законов, фактов, методов вероятностных разделов математики, умение применять их в стандартных ситуациях, умение применять и анализировать стандартные стохастические модели, положительное отношение к использованию методов компьютерного стохастического моделирования при решении задач, возникающих в профессиональной деятельности. Для вто-

рого (репродуктивно-продуктивного) уровня характерно владение не только предметными, но и межпредметными и методологическими знаниями в области стохастики, умение адаптировать стандартные модели к новым ситуациям, более глубокий анализ применимости, адекватности, эффективности вероятностных методов и моделей, способность адекватно оценивать свой уровень стохастической культуры, потребность его повышении. Третий (творческий) уровень характеризуется наличием предметных, межпредметных, методологических, онтологических и мировоззренческих знаний, относящихся к вероятностным методам и идеям, способностью применять, изучать и разрабатывать новые методы стохастического моделирования, понимание природы вероятности, ее роли в профессиональной и повседневной деятельности, стремлением к самосовершенствованию и саморазвитию в данной сфере человеческой деятельности.

Таким образом, применение компьютерного моделирования в процессе преподавания вероятностных разделов математики является важнейшим средством формирования стохастической культуры студентов технического университета.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Айзенцон, А. Е. О тенденциях обучения в техническом вузе /А. Е. Айзенцон // Российский научный журнал. – 2009. – №6. – С. 207-215.

2. Власов, Д. А. Проблемы проектирования содержания прикладной математической подготовки будущего специалиста /Д. А. Власов // Российский научный журнал. – 2009. – №5. – С. 9-16.

3. Герова, Н. В. Модель информационного образовательного пространства высшего учебного заведения / Н. В. Герова, В. А Новикова // Российский научный журнал. – 2010. – №1. – С. 95-99.

4. Горелова, Г. В. Теория вероятностей и математическая статистика в примерах и задачах с применением Excel / Г. В. Горелова, И. А. Кацко. – Ростов н/Д., 2006. – 478 с.

5. Евдокимова, Г. С. Теория и практика обучения стохастике при подготовке преподавателей математики в университете: Дис. … д-ра пед. наук. – М., 2001. – 415 с.

6. Ивановский, Р. И. Теория вероятностей и математическая статистика. Основы, прикладные аспекты с примерами и задачами в среде Mathcad / Р. И. Ивановский. – СПб., 2008. – 528 с.

7. Кузнецова, Е. В. Учебник по вероятностным разделам математики как средство формирования стохастической культуры студентов технического университета // Вестник Тамбовского ун-та. Сер. Гуманитарные науки. – 2009. – № 10. – С. 264-270.

8. Майер, В. Р. Методическая система геометрической подготовки учителя математики на основе новых информационных технологий: Дис. ... д-ра пед. наук. – Красноярск, 2001. – 351 с.

9. Мамонтова, Л. И. Педагогические условия формирования профессиональной компетенции у студентов технического вуза при изучении физико-математических дисциплин // Российский научный журнал. – 2009. – №5. – С. 173-178.

10. Миракова, Т. Н. Дидактические основы гуманитаризации школьного математического образования: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2001. – 465 с.

11. Самсонова, С. А. Методическая система использования информационных технологий при обучении стохастике студентов университетов: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005. – 344 с.

12. Сачков, Ю. В. Вероятностная революция в науке. (Вероятность, случайность, независимость, иерархия) / Ю. В. Сачков. – М., 1999. – 144 с.

МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ



ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922
ББК 88.59

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ МАТЕРИНСКОЙ СФЕРЫ У ЗАМЕЩАЮЩИХ МАТЕРЕЙ [1. С. 1]

Кандидат психологических наук В. Н. Ослон

В статье представлены результаты эмпирического исследования некоторых особенностей материнской сферы у замещающих матерей. В качестве основного подхода к изучению данной проблемы использован сравнительный анализ. Сравнение полученных данных в группах замещающих и биологических матерей указывают на различия в материнской потребностно – мотивационной сфере, социальных экспектациях, каузальной атрибуции поведения ребенка, динамике собственной материнской компетентности, социально-демографических характеристиках и т. д.

Ключевые слова
Материнская сфера, замещающие, биологические матери, приемные дети

Изучение особенностей материнской сферы замещающей матери в настоящее время является важнейшей проблемой и задачей практики семейного жизнеустройства. Оборотной стороной политики деинституционализации детей-сирот стало значительное увеличение количества детей, возвращенных после неудачной замещающей заботы в учреждения. За каждым таким возвращением, как правило, стоит очередной «разлом привязанности» у ребенка, серьезный стресс, переживание собственного бессилия у замещающей матери. Нередко причиной отказа от приема становится неготовность замещающей матери к осуществлению своих функций в отношении ребенка.

В качестве одной из основных причин «неготовности» замещающей матери, в зарубежных психологических исследованиях, как правило, рассматривается отсутствие связи между ней и ребенком на пре- и перинатальном этапах его развития» [2. С.1]. В качестве негативных последствий они называют «синдром приемного ребенка», формирование у замещающей матери ложного образа «Я», препятствующего установлению гармоничных, эмоционально близких отношений с ребенком Отмечается глубокий конфликт у матери между их фантазиями, ожиданиями и реальным поведением ребенка [3. С. 2]. При описании типичных проблем, характерных для замещающих родителей, указывают на чувство бессилия, частое использование тезиса о «плохой наслед-

ственности», который позволяет им объяснить имеющиеся у ребенка эмоциональные и поведенческие нарушения, чувство вины, состояние стресса, связанное с необходимостью их соответствия определенным ожиданиям [4, 5. С. 2]. А. С. Спиваковская [6. С. 2], исследовавшая особенности родительских позиций в семьях усыновителей, отмечает, что образ ребенка «зашумляется», делается грубо оценочным за счет «постоянно сопровождающего страха, что у ребенка «неблагоприятный генофонд». Она обращает внимание на такие негативные явления в семье усыновителей, как родительское доминирование, повышенный контроль, подозрительность, неполное принятия ребенка.

В последнее десятилетие в нашей стране активно развивается психология материнства. Г. Г. Филиппова предложила рассматривать материнство двух планах. Во-первых, как обеспечение условий для развития ребенка, во-вторых, как часть личностной сферы женщины. В рамках этого подхода материнство изучается как стадия половозрастной и личностной идентификации, причем особое значение придается периоду беременности, а также развитию потребностно-мотивационной сферы женщины [7. С. 2]. Как показал анализ доступной нам литературы, объектом изучения являются биологической матери. Замещающее материнство, практически, не является предметом специального изучения. Отсутствуют сравнительные исследования биологического и замещающего материнства. В нашем исследовании мы попытались рассмотреть замещающее материнство как часть личностной сферы женщины, принимающей детей-сирот на воспитание в семью, а также выделить различия в потребностно–мотивационной сфере биологических и замещающих матерей. Нами были изучены характеристики эмоционально-потребностного и ценностно-смыслового блоков, каузальной атрибуции поведения ребенка, динамики собственной материнской компетентности, социально-демографических характеристик.

В выборку сравнительного исследования были включены биологические и замещающие матери (соответственно: биологические – 233; замещающие – 341), проживающие в Москве [8. С. 3], [9. С. 3]. В качестве основного инструмента изучения использовалось специально разработанное автором статьи полуструктурированное интервью, а также методика Эйдемиллера Э. Г. и Юстицкиса В. В. «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) [10. С. 3].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Сравнительный анализ некоторых характеристик эмоционально-потребностного блока потребностно-мотивационной сферы биологических и замещающих матерей позволил выявить следующие достоверные различия. Прежде всего, они относились к потребностям матери в контакте с ребенком как объектом – носителем гештальта младенчества, источникам положительного эмоционального фона, активизирующим материнское поведение.

Различия были связаны с меньшей чувствительностью замещающей матери к информации, исходящей от ребенка на сенсорном и тактильном уровнях. У биологических матерей значительно чаще материнское поведение активизировали ольфакторные и тактильные стимулы (запах ребенка $p \leq 0{,}001$; контакт с его телом, $p \leq 0{,}004$). Замещающие матери нередко затруднялись идентифицировать ребенка по данным каналам («пахнет не так», «что-то мешает взять на руки, обнять его, прикасаться»), жаловалась на эмоциональный барьер в контакте с ребенком. Причем возраст ребенка, стаж приема и наличие кровного родства (родственная

опека) не имело значимого влияния на ситуацию.

Для замещающей матери доминирующим стимулом активизации материнского поведения является позитивный экспрессивный отклик ребенка (мимика, улыбка и др. гримаски). Этот показатель достоверно более значим для замещающей матери по сравнению с биологической ($p \leq 0{,}001$). Однако, как известно из литературных источников [11. С. 4], для детей-сирот характерна обедненность средств выражения эмоциональной экспрессии. Ребенок затрудняется в «считывании» экспрессивной информации в силу последствий депривационного воспитания, что снижает его возможности в «отзеркаливании» реакций матери и увеличивает количество негативных экспрессивных реакций в диаде «мать-ребенок». В определенном смысле это можно считать противоречием между возможностями замещающей матери и потребностями приемного ребенка, которое нередко становится причиной взаимного отторжения. Как показывает опыт автора статьи, использование специализированных методов для стимулирования экспрессивного отклика, «отзеркаливания» реакций в диаде мать–ребенок позволяет активизировать данный коммуникативный канал, что в значительной мере нивелирует трудности и сокращает время формирования привязанности как у замещающей матери, так и у ребенка [12. С. 4].

Замещающие матери в качестве важнейшего источника стимуляции материнской активности называют «совместные игры, занятия с ребенком» ($p \leq 0{,}000$). Как показали результаты наблюдений в ситуации взаимодействия замещающей матери и приемного ребенка, ребенок, как правило, быстро истощается, а замещающая мать начинает испытывать неуверенность и сомнения в своих родительских компетенциях. По сравнению с биологическими матерями замещающие значительно реже испытывают положительные эмоциональные переживания от выполнения операций «заботы и ухода» за ребенком ($p \leq 0{,}046$). Можно сделать предположение, что в замещающих семьях традиционные «материнские» функции «смещаются» в сторону традиционно «отцовских» при определенном дефиците первых.

Для замещающих матерей достоверно более высокой значимостью, чем для биологических ($p \leq 0{,}006$), обладают сигналы о «беспомощности и зависимости от матери». Эти сигналы оказываются настолько важными для матери, что она начинает поддерживать их своими реакциями.

Обращает внимание, что замещающие матери в меньшей степени ($p \leq 0{,}000$) ориентированы или зависимы от эмоционального отклика других членов семьи на ребенка (положительные эмоции отца, радость бабушек, дедушек), что затрудняет у него формирование так называемой «макропривязанности», т. е. привязанности к другим членам семьи. Практически каждая 5-я замещающая мать пытается «заменить» неудовлетворяющие ее отношения с близкими на «идеальные» отношения с ребенком, чье развитие осложнено депривационными нарушениями. При этом они в большей степени страдают от отсутствия поддержки как со стороны членов семьи, так и социума в целом ($p \leq 0{,}00$), чаще указывают на свое эмоциональное выгорание.

Сравнительный анализ некоторых характеристик ценностно-смыслового блока позволил выявить следующие различия.

У замещающих матерей выявлена высокая потребность реализации себя в роли матери. Они значительно реже, чем биологические матери, указывали на случайный, нежелательный характер появления ребенка в семье и негативно оценивали данный факт (для сравнения

– 0% среди замещающих матерей и 15,6% среди биологических). Биологические матери в отличие от замещающих достоверно чаще ($p \leq 0{,}005$) указывали на негативное влияние на их жизнь рождения ребенка. Каждый последующий ребенок все в большей степени, по их мнению, «ущемлял» их самореализацию в различных сферах жизнедеятельности. Замещающие матери чаще, чем биологические ($p \leq 0{,}005$), считали самореализацию в материнской сфере более значимой, чем в других областях и отмечали, что каждый приемный ребенок способствовал «раскрытию у них новых полезных личностных качеств, которых они до приема не осознавали в себе». Они достоверно чаще ориентировались на нормы многодетности ($p \leq 0{,}006$). Невозможность реализовать потребности в многодетной семье каждая 5-я замещающая мать выдвигала в качестве мотива приема. По сравнению с биологическими замещающие матери значительно чаще испытывали потребность «гордиться собой в роли матери» ($p \leq 0{,}000$). Подобная возможность становилась у них одним из основных источников положительного эмоционального фона в контакте с ребенком.

Сравнительный анализ мотивов реализации потребности в детях при приеме и рождении ребенка показал, что у замещающих матерей они связаны, как правило, с потребностью в нивелировании экзистенциальных страхов (каждая 2-я опрошенная). Среди данных страхов преобладают страх одиночества (26,1%) и отсутствия смысла в жизни (15,7%). Практически, каждая 3-я замещающая мать (28,9%) в качестве ведущего мотива приема выдвигает потребность «быть кому-нибудь нужной». Сравнительный анализ показал, что данные мотивы малозначимы для биологических матерей при рождении ребенка. Например, в качестве ведущего мотива реализации потребности в детях только 1,8% биологических матерей выдвигают потребность «быть нужной кому-нибудь». Доля биологических матерей, которые рождением ребенка пытаются решить свои экзистенциальные проблемы, колеблется от 0,5 до 1,8% по отдельным показателям. По нашему мнению, доминирование экзистенциальных мотивов у замещающих матерей провоцирует «сверхценность» симбиотических отношений с ребенком и отвержение его в случае их невозможности или сепарации. Этим в определенной степени и объясняется предпочтение доминирующей гиперпротекции как стиля воспитания ребенка, а также сигналов, идущих от ребенка о его беспомощности и зависимости от матери. Замещающие матери мало ориентированы на такой результат воспитания, как «самостоятельность ребенка, умение организовать собственные дела» ($p \leq 0{,}004$). Если абсолютное большинство биологических матерей (около 70% опрошенных) считает самостоятельность возможным результатом воспитания, то у замещающих с этим согласна только каждая 3-я мать.

Сравнительный анализ социальных экспектаций в отношении ребенка у матерей различного статуса также позволил выявить значимые различия. Прежде всего, это касается «ожиданий от появления ребенка в семье». Биологические матери, прежде всего, указывают на изменения в их образе жизни, а так же в структуре самой семьи. У них актуализируются чувства «тревоги и защиты», потребность «стать нужной ребенку». Для абсолютного большинства замещающих матерей характерна не диференцированность и недостаточная проработанность содержания своих ожиданий, склонность к мистификации и идеализации образа приемного ребенка. На этапе приема, как правило, у них актуализируется чувство эйфории. Ребе-

нок для них «чудо, самая большая радость в жизни». Они не ожидают глобальных изменений в образе жизни и семейной системе. Все это легко приводит к обесцениванию ребенка при столкновении с реальностью и нередко способствует разочарованию как в приеме, так и самом ребенке, негативно влияет на выполнение материнских функций.

В структуре экспектаций матерей достоверные различия достигнуты и по наличию у ребенка в будущем поддерживающей сети (наличие надежных и верных друзей) ($p \leq 0,007$). Замещающие матери в структуру будущей поддерживающей сети ребенка включают либо себя, либо асоциальных представителей общества. Они считают эту потребность либо недостаточно значимой для ребенка, либо отрицают возможности ребенка в ее создании. По сравнению с биологическими матерями замещающие достоверно реже к возможным результатом воспитания ребенка относят его «социально надежное поведение». Если среди биологических матерей каждая 3-я опрошенная (26,6%) считает реальным воспитать у ребенка ответственное и надежное поведение в близких отношениях («друзья и близкие ребенка всегда на него могут положиться»), то среди замещающих матерей с этим согласна только каждая 11 (9,3%) ($p \leq 0,000$). Все это «обостряет» страхи замещающих матерей по поводу будущей негативной социализации приемных детей. Каждая 2-я опрошенная опасается, что дети вырастут и станут такими же, как их родители. Замещающие матери достоверно чаще указывают на «тревогу и безысходность» в эмоциональной оценки будущего своей семьи ($p \leq 0,001$). Они в большей степени по сравнению с биологическими матерями боятся тщетности своих усилий по воспитанию ребенка и собственного одиночества.

В целом, замещающие матери значительно меньше доверяют как своей родительской компетентности, так и возможностям самого ребенка, что оказывает влияние на их оценки поведения приемных детей.

Сравнительный анализ оценок поведения ребенка замещающими и биологическими матерями был проведен по следующим блокам: «Межличностные проблемы», «Депрессивные проявления», «Школьная дезадаптация», «Регуляторный», «Сексуализированное поведение», «Делинквентное и аддиктивное поведение». Результаты анализа показали, что в каузальной атрибуции замещающих матерей поведение приемных детей в принципе оценивается как более нарушенное. Получены достоверные различия по всем блокам. При этом у приемных детей в значительно большей степени выражены нарушения по показателям второго (депрессивные проявления) и четвертого (регуляторный) блоков. В оценках матери приемные дети более «депрессивны» и в меньшей степени имеют возможность регулировать собственное поведение. Для замещающих матерей в большей степени значимы нарушения, связанные с внешней оценкой ребенка («плохая успеваемость», «неспособность сосредоточиться на чем-либо»), а также с его «закрытостью» для эмоционального контакта («молчаливость, замкнутость»).

Выявлены достоверные различия в оценке трудностей воспитания каждого последующего по номеру (рождения, приема) ребенка. Биологические матери, как и следовало ожидать, значительно легче справляются с воспитанием детей, чем замещающие ($p \leq 0,000$). При этом воспитание каждого последующего ребенка дается биологической матери легче, чем предыдущего. Это дает возможность нам говорить о возрастающей материнской компетентности. У замещающих матерей выявлена противоположная тенденция. У них оценка «трудностей» либо нарастает, либо не изменяется с каждым последую-

щим ребенком. Подобная динамика оценки трудностей воспитания у замещающих матерей, по всей вероятности, обусловлена невозможностью переноса сформированных при воспитании одного ребенка родительских компетенций на воспитание другого. Поэтому при приеме каждого ребенка в семью ее члены должны в обязательном порядке включаться в программы подготовки.

Замещающее материнство формируется в особых социально-демографических условиях. Так воспитание приемного ребенка замещающей матерью значительно чаще осуществляется в условиях неполной семьи (практически, каждая 3-я замещающая мать в Москве) [13. С. 9]. Замещающие матери – это чаще всего разведенные или не замужние женщины (14,7%), вдовы (13,2%), одинокие матери, воспитывающие биологического ребенка (5%). Если при рождении ребенка женщина пытается вступить хотя бы в неофициальные брачные отношения, иметь более или менее стабильного партнера, то при приеме подобной тенденции не выявлено. Биологические матери значительно чаще отмечают, что состоят в гражданском браке, чем замещающие (биологические – 14,2%, замещающие – 1,8%, $p \leq 0,01$). В качестве важнейших условий рождения ребенка, практически, каждая 5-я биологическая мать называет «стабильный брак» (19,3%). Для замещающей матери этот показатель не является определяющим. В результате к приемному ребенку предъявляются более высокие требования в отношении его «заместительной» функции. Замещающие матери достоверно чаще ожидают, что ребенок сможет удовлетворить все их потребности в близких отношениях ($p \leq 0,005$).

В рамках родственной опеки среди замещающих матерей большинство составляют бабушки, дети которых лишены своих родительских прав. Это приводит к смешению родительских и прародительских ролей в семье и осложняет их реализацию, приводит к необходимости решать задачи, несвойственные возрастному развитию. Отношения с опекаемыми детьми в этих случаях нередко перегружены проекциями деструктивного семейного сценария, негативными ожиданиями от ребенка. Данная категория замещающих матерей чаще проявляет «глухоту» к сигналам, идущим от ребенка, чем другие ($p \leq 0,006$).

Замещающие матери начинают осуществлять материнские функции в отношении ребенка в значительно более старшем возрасте, чем биологические. Можно выделить 2 пика возрастной активности у женщин при приеме детей в семью: первый пик – 36-40 лет, 2-й – старше 46 лет. Причем на 2-м пике наблюдается большая активность приема. В это время биологические матери переживают (выходят) из кризиса, связанного с взрослением и сепарацией детей, или выполняют прародительские функции в соответствии с задачами своего возрастного развития. Более старший возраст замещающей матери усиливает у нее страх «пустого гнезда», а также повышает потребности в «заместительной» функции ребенка.

В полных биологических и замещающих семьях выявлены значимые различия между профессиональным и образовательным статусом отца и матери ($p \leq 0,046$). В отличие от биологической семьи замещающие матери достоверно чаще имеют более высокий профессиональный статус, чем отцы, а так же более высокий уровень образования ($p \leq 0,001$). В целом, замещающие семьи в большей степени являются «феминными» по сравнению с биологическими.

Выделенные в ходе исследования особенности материнской сферы у замещающих матерей необходимо рассматривать в качестве мишеней психологической помощи.Важнейшую роль важность приобретает совместная подготовка матери и ребенка к приему и последующее психолого-социальное сопровождение их взаимоотношений [14. С.10] и личностного развития ребенка

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Под определением «замещающая мать» имеются в виду женщины, принявшие детей-сирот на воспитание на любые формы семейного жизнеустройства (усыновление, опекунство (попечительство), приемная семья, патронатное воспитание) и отождествляющие себя с ролью матери в отношении приемных детей.

2. Schecter et al., About adoptive parents an Parenthood: Its Psychology and Psychopathology, ed E. J. Anthony and T. Benedek. – Boston: Little Brown, 1970.

3 Smith D. W., Sherwin L. N. The bonding process between mothers and their adoptive children. In The Child and his Family: Perilous Development: Child Raising and Identity Formation under Stress, ed. E.J. Anthony and C. Chiland. – New York: Wiley, 1988.

4.Lipfon B. J. Lost and found: The Adoption Experience. New York: Dial. Child. Human Services Development Institutes: University of Southern Maine, 1979.

5.Hartman A., Laiard J. Family retirement after adoption: common thenres. In the Psychology of Adoption ed D. M. Broclznnsky and M. D. Schecter. – New York: Oxford University Press, 1990.

6. Спиваковская А. С. Психологическая помощь семьям, взявшим на воспитание детей из государственных учреждений // Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия. – М.: Просвещение, 1991.

7. Филиппова Г. Г. Психология материнства: Учебное пособие. – М., 2002.

8. Исследование «Психологическое исследование формирования эмоциональной близости у замещающих и биологических матерей». Проведено в 2007-2009 гг. в Москве.

9. В ходе анализа с помощью критерия j была определена взаимосвязь между показателями различных условий формирования привязанности и выделены те из них, между которыми наблюдалась статистическая значимость. Выделенные показатели были подвергнуты сравнительному анализу с помощью критерия Манна-Уитни в отношении их проявления в группах.

10. Эйдемиллер Э. Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. Методическое пособие / Серия: Психодиагностика: педагогу, врачу, психологу (Вып. 1). Под общей редакцией д. м. н., проф. Л. И. Вассермана. – М.: Фолиум, 1996. – 48 с.

11. Лангмейер, Матейчик, 1984 Лангмейер И., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. – Прага: Авиценум, 1984.

12. Ослон В.Н. Формирование «взаимной идентификации» семьи и приемного ребенка в условиях замещающей семейной заботы // Другое детство. – М., 2009.

13. Исследование «Потенциальные возможности взрослого населения г. Москвы в развитии семейных форм жизнеустройства детей, оставшихся без попечения родителей», 2007.

14. Ослон В. Н. К концепции психологического сопровождения замещающей семьи // Психологическая наука и образование. – 2009. – №3. – С. 44-53.

15. Васильева Н. Л. Психолого-социальное сопровождение как процесс поддержки личностно развития на всех этапах онтогенеза // Российский научный журнал. – 2009. – №6 (13). – С. 216–221.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 371
ББК 74.00
Общая педагогика: методология педагогики, педагогика саморазвития человека

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ САМОРАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Кандидат педагогических наук А. В. Прохоров

Закон РФ «Об Образовании» ориентирует исследователя на поддержку самоопределения и самореализации человека для дальнейшего совершенствования российского общества. Использование комплексного реалистического подхода с учётом междисциплинарности, интегративности, целостности, системности, аксиологичности, гуманистичности и природосообразности педагогической действительности позволяет расширить представление о педагогическом аспекте саморазвития человека ещё в большей степени для усиления педагогической поддержки этого процесса. Методологический компонент педагогического исследования саморазвития человека как его философское обоснование и теоретическое основание является результатом выявления модельного соотношения методологии педагогического исследования и педагогической концепции в контексте педагогического аспекта целостного саморазвития человека.

Ключевые слова
Методологический подход, педагогическое исследование, человек, саморазвитие человека

Лауреат Нобелевской премии принц де Бройль
очень верно подметил противоречие
между деятельностью исследователя и преподавателя.
Первый должен критически относиться к существующим знаниям,
должен постоянно сомневаться и отрицать общепринятые каноны.
Второму же предписана уверенность в незыблемости
того, что он утверждает с кафедры.

Ю. А. Осипьян

Закон РФ «Об Образовании» ориентирует исследователя на поддержку самоопределения и самореализации человека для дальнейшего совершенствования российского общества. Это также стимулирует и потребность нового пере-

осмысления имеющегося научного педагогического опыта.

В отличие от антропологии, науки о человеке и его развитии в социоприродной среде, педагогическая антропология изучает человека и его развитие в контексте его целенаправленной социализации. При этом классический антропологический подход направлен вроде бы на человеческую реальность во всей её полноте. Но формирование комплексного реалистического подхода с учётом междисциплинарности, интегративности, целостности, системности, аксиологичности, гуманистичности и природосообразности педагогической действительности позволяет расширить представление о педагогическом аспекте саморазвития человека ещё в большей степени для усиления педагогической поддержки этого процесса. Что в свою очередь закономерно порождает необходимость создания соответствующей педагогической концепции.

Возникают противоречие неразработанности её базового методологического компонента и проблемный вопрос о том, каким должен быть методологический компонент педагогического исследования саморазвития человека.

Ретроспективный анализ соответствующих публикаций указывает на глубокую проработку данной проблематики. Основательно представлено современное видение методологии педагогики и педагогического исследования в трудах В. И. Загвязинского, В. В. Краевского, А. И. Кочетова и др. Знания по педагогической антропологии (Б. М. Бим-Бад, В. И. Максакова и др.) дополняются междисциплинарными работами В. Н. Макарова, А. М. Столяренко, Б. Г. Юдина и др. Интегральная природа человека раскрывается в исследованиях К. Я. Вазиной, Ю. Г. Волкова, В. С. Поликарпова и др. Но, по нашему мнению, концептуальный взгляд на человека и его саморазвитие может быть усовершенствован за счёт дополнительного педагогического исследования, реализующего комплексный реалистичный подход.

Современное педагогическое видение человека и его саморазвития с одной стороны, научной, объективно заужено (хотя и имеет тенденции научной мысли к более широкой теоретической целостности). А с другой стороны, практической, данное видение постоянно соприкасается с большей реальностью, не вписывающейся только в конструкцию «организм плюс личность» или «человек плюс окружающая среда».

При помощи человеку в целостной жизнедеятельности (без которой собственно и невозможно внутреннее саморазвитие), необходимо не только осмысливать её содержание, но и думать о том, как возможно культурное выстраивание индивидуального целостного человеческого «комплекса», находящегося в конфликтном взаимодействии с природой и социумом и динамическом процессе изменений. Если реалистичность педагогического исследования саморазвития человека связывать со степенью ценностной истинности получаемых знаний, со степенью их мудрости, то следует признать, что педагог не просто призван обучать, воспитывать, развивать и т. д. Он должен, во-первых, знать, что такое жизнь вообще, жизнь человека, в частности. Во-вторых, что нужно знать индивидууму для ускорения развития собственной мудрости, умозрительной и практической. В-третьих, что для этого следует предпринять в процессе педагогической деятельности. В конечном итоге всё это и позволит более эффективно помочь приобрести каждому учащемуся не только профессиональную, но, что очень важно подчеркнуть, прежде всего, жизненную компетентность.

Известно, что наука – особая форма процесса познания, сфера деятельности по выработке объективных знаний о действительности и их систематизации на основе большого объёма информации (В. В. Краевский, 2006). А научное исследование – изучение специально выделенных объектов, использующее методы наук, в результате которого формулируются зна-

ния об этих объектах (И. Г. Герасимов,1972). Основой любого такого исследования является его методология.

Как и многие термины педагогики, «методология» не имеет чёткого однозначного толкования. В этом направлении философские взгляды В. М. Розина характеризуются следующими особенностями. Методология – культура научного мышления, предполагающая вариативность. Философ работает над решением общих проблем бытия. Вполне можно быть и философом, и методологом, и учёным одновременно. Методологическая работа обычно включает критический анализ имеющихся подходов, характеристику авторского видения решения проблемы, программу исследования. Необходимо критическое осмысление самой методологии и, в частности, научных представлений о человеке и его саморазвитии. Без методологической полемики не удалось бы переосмыслить и снять существующие точки зрения и подходы, а также сделать правильный очередной шаг в развитии мышления [9;10].

А. И. Кочетов (1996), долгое время занимавшийся исследованием самовоспитания учащихся, определял методологию педагогики как концептуальное изложение цели, содержания, методов исследования, которое обеспечивает получение максимально объективной, точной, систематизированной информации о педагогических процессах и явлениях. Это определение он сопровождал следующим объяснением. Для построения научной концепции в ходе теоретического исследования сначала формируется его методологический аппарат. Далее проводится методологическая разработка проблемы с целью философского обоснования научной концепции. Получаемая при этом методологическая концепция исследования заключает в себе философское видение исследуемой проблемы. Всё это приводит к формулированию исходных идей, главных теоретических положений на основе методологических принципов, позволяющих исследователю строить научную концепцию с модельным выражением [5].

Спустя десять лет В. В. Краевский (2006) говорил о методологии педагогики как о системе знаний, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также об области познавательной деятельности по получению подобных знаний и обоснованию соответствующих исследований. Для этого необходимо выразить педагогическую действительность в научных понятиях, определить связи между понятийными реалиями и обосновываемым. К данным связям относят подходы, закономерности, законы, принципы и т. д. Основанное на методологическом подходе теоретическое исследование позволяет осуществить опережающее отражение педагогической действительности и разработать новое, то, чего ещё нет в опыте практической деятельности.

В основании педагогического исследования лежат четыре методологических компонента. Философский, общенаучный (подходы, методологический аппарат и др.), педагогический (принципы, методы исследования и процедур) и технологический (методика и техника исследования) [1; 6].

В вопросе необходимости развития методологической базы педагогических исследований с взглядами В. В. Краевского тесным образом смыкаются позиции В. И. Загвязинского.

Данный учёный также говорит о концепции исследования (обоснование проблемы и развёрнутое изложение исходных положений, основных идей, прогностических проработок); об исходных, ключевых, фундаментальных педагогических положениях (теории, концепции, гипотезы), имеющих общенаучный смысл; и, наконец, о создаваемых в ходе педагогического исследования концепциях, которые призваны объяснять педагогическое

знание.

В. И. Загвязинский называет концепцию стратегическим ориентиром исследовательского поиска, системой идей, взглядов, установок, которая служит отправной методологической и теоретической базой научной деятельности. Она содержит методологические компоненты, положения теории и конструктивный блок, отражающий направления и идеи преобразования. Но при этом в концепции преимущественно отражаются методологические и теоретические знания.

Ядро методологической культуры исследователя составляют основополагающие методологические принципы, имеющие глубокое научное обоснование и обобщённый характер (основное, исходное положение какой-либо теории, учения и т.д.; руководящая идея, основное правило деятельности; внутреннее убеждение, взгляд на вещи, определяющие норму поведения; в том числе подходы как принципы). Они, по мнению В.И. Загвязинского, позволяет формировать педагогическую концепцию в первом приближении, как обоснование проблемы исследования, развёрнутое изложение исходных положений, основных идей. Потом она корректируется в ходе этапных проектировочных процедур исследовательского процесса (прогнозирование, моделирование, программирование) [3; 4].

Творчески осмысливая опыт своих коллег-методологов педагогики (В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, М. Н. Скаткин и др.), А. М. Новиков говорит о том, что к концепциям педагогических исследований относят системное видение предстоящей исследовательской деятельности; базовые концепции других учёных, составляющие её теоретико-методологическую основу; концепции, разрабатываемые автором в ходе научного поиска и выносимые на защиту.

Так, докторская диссертация в любой отрасли научного знания, по его мнению, представляет собой целостную теоретическую концепцию, обобщающую новые результаты в процессе рассмотрения новой предметной области, использования новых технологий, методов, средств познания. В узком смысле, как ведущая идея с краткой ёмкой формулировкой в 5-7 строк, основная мысль, центральный системообразующий элемент, центральное системообразующее звено элементов формируемой теории, целостной теоретической концепции, которые получаются в результате последовательного многоуровневого обобщения имеющихся результатов до «ядра», до её сути. В дальнейшем этот элемент, звено, концепция в целом разворачивается в вытекающие, конкретизирующие концептуальные положения и другие конструкции – структурные теоретические элементы. В широком смысле, как синоним теории, концепция являет собой систему взглядов, системное представление явления или процесса. Объём концепции зависит фактически от особенностей предметной области и способностей исследователя [7; 8].

Можно заключить, что, несмотря на некоторую вариативность концептуальных определений разных авторов, их объединяет системный взгляд в отношении методологии научного исследования и его конечного продукта. Любая создаваемая концепция представляет собой совокупность методологического, теоретического и практического аспектов.

Анализ имеющегося опыта по методологии педагогического исследования позволяет сделать также следующие выводы.

Методологическая концепция исследования заключает в себе философское видение исследуемой проблемы. В том числе, понимание её социального и междисциплинарного, общенаучного аспектов, специфики; определение места проблемы в развитии педагогики. Формулирование исходных идей на методологических основаниях позволяет исследователю далее строить научную концепцию с мо-

дельным выражением.

Формируемая нами педагогическая концепция целостного саморазвития человека требует научного обоснования. Поэтому можно говорить о методологии построения педагогической концепции целостного саморазвития человека, её методологическом аспекте. Методологический компонент педагогического исследования саморазвития человека как его философское обоснование и теоретическое основание может являться результатом выявления модельного соотношения методологии педагогического исследования и педагогической концепции в контексте педагогического аспекта целостного саморазвития человека. Методологический компонент педагогического исследования саморазвития человека это концептуальная модель, включающая его понятийный аппарат, философское обоснование, общенаучные подходы, закономерности, принципы, основополагающие идеи создания, методы построения, модельную структуру. А методологический компонент педагогической концепции целостного саморазвития человека включает элементы её научного обоснования, т. е. связи основания, педагогической действительности, выраженной в соответствующих понятиях, и обосновываемого, педагогической концепции.

Если прогрессивная педагогическая мысль заявила об актуальной цели модернизации российского образования, связанной с необходимостью перехода от знаниецентризма к человекоцентризму, то следует обратить внимание и на противоречие между существующим теоретически зауженным представлением о человеке, его саморазвитии и той целостной реальностью, с которой сталкивается любой педагог. Это позволяет сформулировать проблемный вопрос о том, какой должна быть современная педагогическая концепция целостного саморазвития человека. Она может пониматься как система взглядов, объясняющая это целостное саморазвитие с педагогических позиций на основе данных других наук. Её формирование возможно в ходе исследования педагогического аспекта данного процесса. В общем виде педагогическая концепция целостного саморазвития человека есть вариативное модельное выражение вышеуказанного педагогического аспекта. Данная концепция должна включать представления о человеке, его саморазвитии, педагогическом аспекте рассматриваемого процесса в целом и др. модели.

По нашему мнению, концептуальный взгляд на человека и его саморазвитие может быть усовершенствован за счёт дополнительного педагогического исследования в контексте комплексного реалистичного подхода, предполагающего опору и направленность в сторону нравственной истинности. Развитие реалистичности педагогической методологии – это перманентный исторический процесс с субъективной составляющей, имеющей в целом объективный и в конечном итоге прогрессивный, прагматичный характер. Мы согласны с А. В. Боровских и Н. Х. Розовым, что к методологическому принципу реализма примыкает принцип прагматизма [2]. Теория должна прагматично служить педагогическим реалиям.

Таким образом, методология – инструмент познания; учение о познании действительности в аспекте соответствующей науки; теоретическое основание исследования, позволяющего получать достоверную информацию о педагогической действительности. А методологический компонент концепции, как продукта методологической составляющей педагогического исследования, это разновидность концептуальной модели, включающий её понятийный аппарат, философское обоснование, общенаучные подходы, основополагающие идеи создания, закономерности, принципы, методы построения, модельную структуру. То есть то, что связывает педагогическую действительность с собственно педагогической концепцией целостного саморазвития человека как его модельным выражением.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Арламов А. А., Почтер Р. В. Проблемы методологии педагогики: постнеклассический период // Педагогика. – 2008. – № 5. – С. 98-103.

2. Боровских А. В., Розов Н. Х. Прагматизм как методологический принцип в педагогике // Педагогика. – 2008. – № 8. – С. 3-8.

3. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 4-е изд., стер. – М., 2007.

4. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – М., 2006.

5. Кочетов А. И. Культура педагогического исследования. – Мн., 1996.

6. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М., 2006.

7. Новиков А. М. Докторская диссертация?: Пособие для докторантов и соискателей учёной степени доктора наук. 3-е изд. – М., 2003.

8. Новиков А. М. Как работать над диссертацией: Пособие для начинающего педагога-исследователя. – 4-е изд. – М., 2003.

9. Розин В. М. Культурология: Учебник для вузов / В. М. Розин. – М., 1998.

10. Розин В. М. Методология: становление и современное состояние. Учебное пособие. – М., 2005.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 37.013
ББК 74.2

педагогика

КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВЫПУСКНИКА ШКОЛЫ ОЦЕНИВАЕТСЯ ЧЕРЕЗ СФОРМИРОВАННОСТЬ КОМПЕТЕНЦИЙ

Кандидат педагогических наук Н. Б. Федорова

В статье представлен анализ по проблеме внедрения компетентностного подхода в образовательный процесс. Показано различие между понятиями компетентность и компетенции. Приведена система оценивания нового результата образования с помощью валидных и надежных диагностических методик, не только позволяющих осуществлять замер, но и отслеживать процесс формирования уровня сформированности компетенций у учащихся. Представлены результаты апробации сформированности компетенций у выпускников школ различного статуса с помощью подобранных методик.

Ключевые слова
Компетентность, компетенции, компетентностный подход в обучении, оценка сформированности компетенций

В конце XX – начале XXI века изменился характер образования – в его направленности, целях и содержании – все более ярко ориентируют нас на свободное развитие человека, образование в течение всей жизни, на творческую инициативу, самостоятельность обучаемых, конкурентоспособность, мобильность будущих выпускников школы. Эти накапливающиеся изменения, нашли отражение в Федеральном законе «Об образовании» и Концепции модернизации отечественного образования на период до 2010 года. Смену образовательной парадигмы отмечают и многие исследователи (В. И. Байденко, Г. Б. Корнетов, А. Н. Новиков, Л. Г. Семушина, Ю. Г. Татур и др.), хотя само понятие «парадигма» используется ими не всегда.

Процессы глобализации экономики, формирования информационного общества и интеграция российской системы образования за счет вхождения ее в мировое образовательное пространство поставили перед педагогической наукой задачу приведения традиционного российского научного аппарата в соответствие с общепринятой в Европе системой педагогических понятий. Отсюда вытекает пересмотр знаниевой парадигмы образования, которая в рамках модернизации Российского образования должна быть пересмотрена с позиции компетентностного подхода.

Как подчеркивается в Концепции модернизации российского образования до

2010 года, «развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, развитым чувством ответственности за судьбу страны» [8, с.264].

Потребность описания качеств личности выпускника школы в терминах компетентностного подхода давно назрела, а Болонский процесс требует общего понимания содержания квалификаций и степеней во всех программах стран-участниц и в качестве приоритетного направления совместных усилий называет определение общих и специальных компетенций выпускников.

Особенно актуально эта проблема звучит сейчас в связи с модернизацией Российского образования. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» зафиксировано положение о том, что *«общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество образования»* [8, с.265].

Введение компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, типичную для российской школы, когда ученики могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций.

Современный учащийся школы должен не только овладевать теми или иными знаниями, умениями и навыками, но и уметь применить полученные знания в своей деятельности и нестандартных ситуациях.

Анализ работ по проблеме компетенции и компетентности (Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. Н. Куницина, Г. Э. Белицкая, Л. И. Берестова, В. И. Байденко, А. В. Хуторской, Н. А. Гришанова и др.) позволяет условно выделить три этапа становления ориентированного на компетенции образования (образование, основанное на компетенциях: *competence-based education — CBE-подход)*.

Первый этап (1960-1970 гг. в Америке) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция и компетентность.

Второй этап (1970-1990 гг.) характеризуется использованием категории компетенция/компетентность в теории и практике обучения языку (особенно неродному), а также профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению; разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности».

Третий этап исследования компетентности как научной категории применительно к образованию, который был начат в 90-е годы прошлого века, характеризуется появлением работ А. К. Марковой (1993-1996г.г.), где в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения.

На данном этапе в документах и материалах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые уже должны рассматриваться всеми как желаемый результат образования.

Исследователи и в мире, и в России не только изучают компетенции, выделяя от 3-х до 37 видов как Дж. Равен, но и строят обучение, имея в виду компетенции как конечный результат процесса образования (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. А. Петровская).

Анализируя компетенции, представ-

ленные Дж. Равеном, мы обращаем внимание на широкую представленность в различных видах компетентности категорий «готовность», «способность», а также фиксацию таких психологических качеств личности, как «ответственность» и «уверенность».

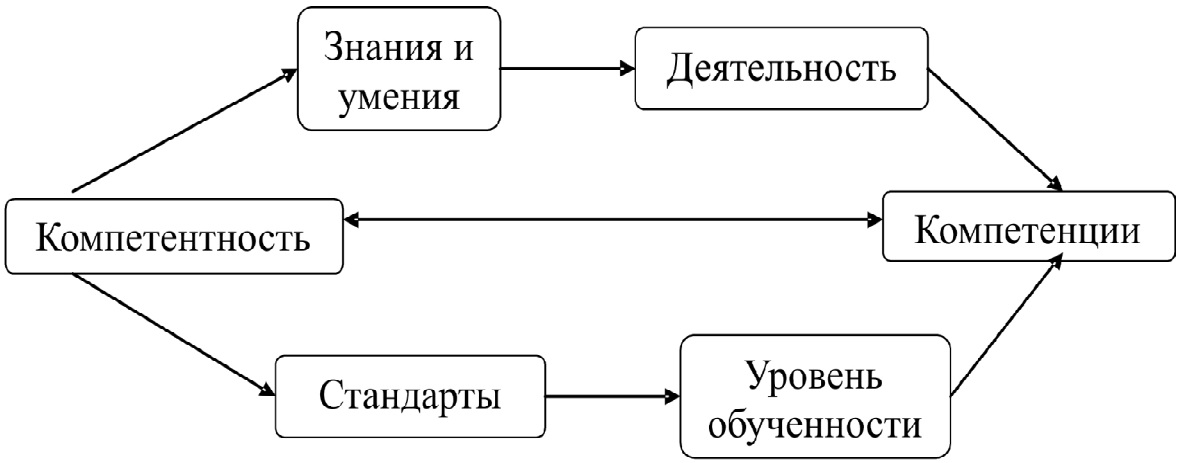
Введение компетентностного подхода должно сменить целевые ориентиры: от знающего ученика – к умелому, от обученного – к умеющему учиться. В настоящее время в России существует много различных трактовок понятий «компетенция» и «компетентность». Остановимся на некоторых из них.

По мнению доктора педагогических наук Германа Константиновича Селевко, **компетенция** – готовность субъекта эффективно организовать внутренние и внешние ресурсы для постановки и достижения цели. Под внутренними ресурсами понимаются знания, умения, навыки, надпредметные умения, компетентности (способы деятельности), психологические особенности, ценности и т. д., а **компетентность** – качество, приобретенное через проживание ситуаций, рефлексию опыта [6].

Доктор педагогических наук, академик Андрей Викторович Хуторской предлагает понимать под термином **компетенция** – отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере [14].

На основании выше изложенного можно сформулировать определение компетентности и представить в виде *блок-схемы 1* этапы формирования компетентности учащегося средней общеобразовательной школы.

Компетентность – интегрированная характеристика личности, основанная на его знаниях, опыте, навыках и мотивации, демонстрируемая в деятельности и поведении ученика.



Блок-схема 1.
Компетентность учащегося средней общеобразовательной школы

По нашему мнению, в понятие «компетенция» входят такие элементы как: знания, навыки, способности, стереотипы поведения и усилия.

В настоящее время в России не существует единого согласованного перечня ключевых компетенций, поскольку компетенции - это, прежде всего, заказ общества к подготовке его граждан, то такой перечень во многом определяется согласованной позицией социума в определенной стране или регионе. Достичь такого согласования не всегда удается.

Наиболее распространенной является структура компетенций А. В. Хуторского,

которыми должен овладеть выпускник школы (см. рис. 1).

Среди перечисленных компетенций ведущей является коммуникативная, поскольку коммуникация есть условие развития и способ реализации всех остальных компетенций.

Компетентность всегда окрашена качествами конкретного ученика. Данных качеств может быть множество – от смысловых и связанных с целеполаганием (зачем мне необходима данная компетенция), до рефлексивно-оценочных (насколько успешно я применяю данную компетенцию в жизни). Компетенция не сводится только к знаниям или только к умениям. Компетенция является сферой отношений, существующих между знанием и действием в практике. Анализ различных перечней компетенций показывает их креативную (творческую) направленность. К собственно креативным компетенциям можно отнести следующие: «уметь извлекать пользу из опыта», «уметь решать проблемы», «раскрывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий», «уметь находить новые решения». В то же время, указаний на данные умения еще недостаточно, для того чтобы целостно представить весь комплекс знаний, умений, способов деятельности и опыта ученика в отношении его креа-

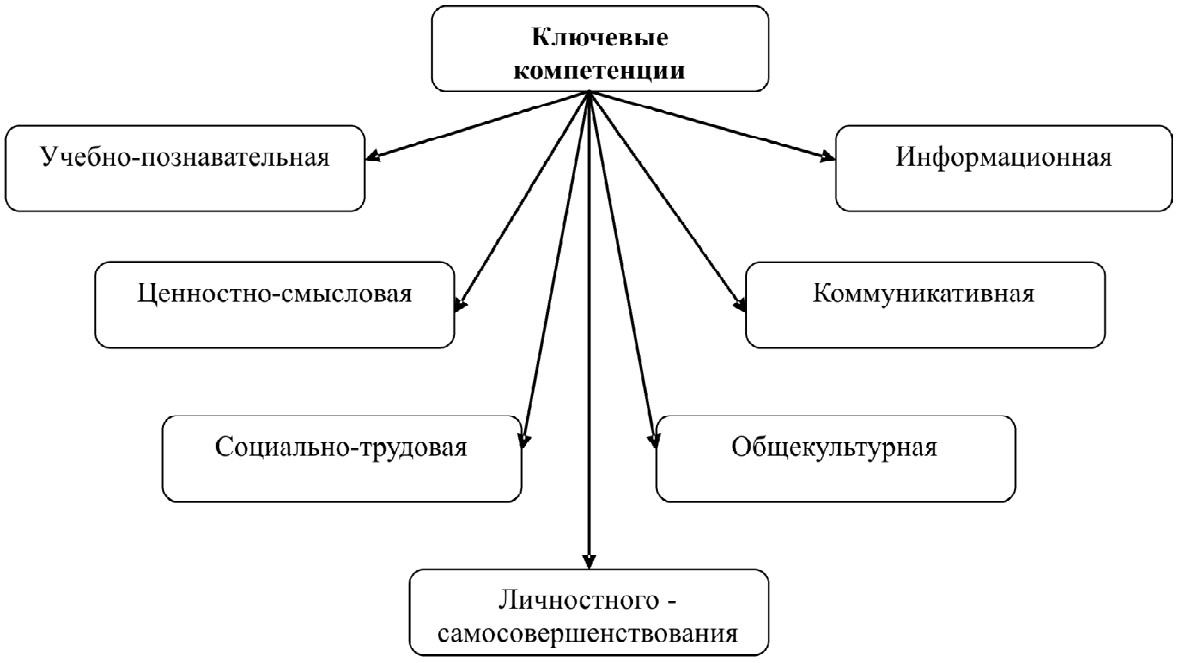


Рис. 1.
Ключевые компетенции выпускников школы

тивных компетенций [14].

Введение компетентностного подхода в учебный процесс требует серьезных изменений и в содержании образования, и в осуществлении учебного процесса, и в практике работы педагога.

Для формирования ключевых компетентностей необходимо выбрать такую технологию обучения, при которой обучающийся большую часть времени работал бы самостоятельно и учился планированию, организации, самоконтролю и оценке своих действий и деятельности в целом.

Традиционное образование основывается на идее педагогики требований, а для успешного ученика предполагается сочетание идеи послушания и мотивации достижения (активность и послушность). В компетентностно-ориентированном образовании следует говорить о педагогике

возможностей, в основе мотивации соответствия и ориентации на перспективные цели развития личности.

Традиционное обучение носит репродуктивный характер, знания и способы действия передаются учащимся в готовом виде, т.е. предназначены для воспроизведения усвоения, а компетентностно-ориентированное образование сохраняет урок как одну из форм организации обучения, но упор делается на расширение применения иных форм организации занятий, таких как сессия, групповая работа над проектом, самостоятельная работа в библиотеке и за компьютером и т.п.

Наиболее рациональными для реализации компетентностного подхода являются инновационные методы обучения, способствующие формированию ключевых компетенций, такие как: создание «развивающей среды», блочно-модульная технология, метод проектов.

Однако появление нового результата образования не предполагает отрицание старых, традиционных результатов обучения, напротив, компетентность рассматривается как некий интегрированный, сложносоставной результат.

Ситуация кардинального изменения приоритетов образования, появление нового результата образования настоятельно требуют создания новой системы оценивания, адекватной результату, т.е. оценки уровня сформированности компетентности и компетенций на том или ином этапе обучения.

Сформированность ключевых компетенций можно определить, опираясь на трехуровневую модель, в которой отражены уровни компетенций и способы деятельности учащихся (таблица 1) [15].

Предметные компетенции школьников, представленные на рисунке 2, можно оценивать с помощью валидных и надежных диагностических методик, позволяющих осуществлять не только замер, но и отслеживать процесс формирования уровня сформированности компетенций у учащихся.

Таблица 1.

Сформированность ключевых компетенций

Уровень	*Сформированные способы деятельности*
Низкий (обязательный)	• общая ориентировка ученика в способах предполагаемой деятельности; • знание того, где основная информация может находиться; • репродуктивное воспроизведение обобщённых учебных умений по известным алгоритмам; • «узнавание» новой проблемы, возникшей в знакомой ситуации; • наличие и принятие любой помощи извне.
Средний (уровень возможностей)	• умение искать недостающую информацию для решения поставленной проблемы в различных источниках и работать с нею; • умение решать некоторые практические задания в знакомых ситуациях; • попытка переноса имеющихся знаний, умений, способов деятельности в новую ситуацию; • готовность оказать посильную помощь другим участникам совместной деятельности; • минимальная помощь извне.
Продвинутый (творческий)	• умение прогнозировать возможные затруднения и проблемы на пути поиска решения; • умение проектировать сложные процессы; • умелый перенос имеющихся знаний, умений, способов деятельности в новую незнакомую ситуацию; • отсутствие помощи извне; • оказание помощи другим участникам совместной деятельности; • умение отрефлексировать свои действия.

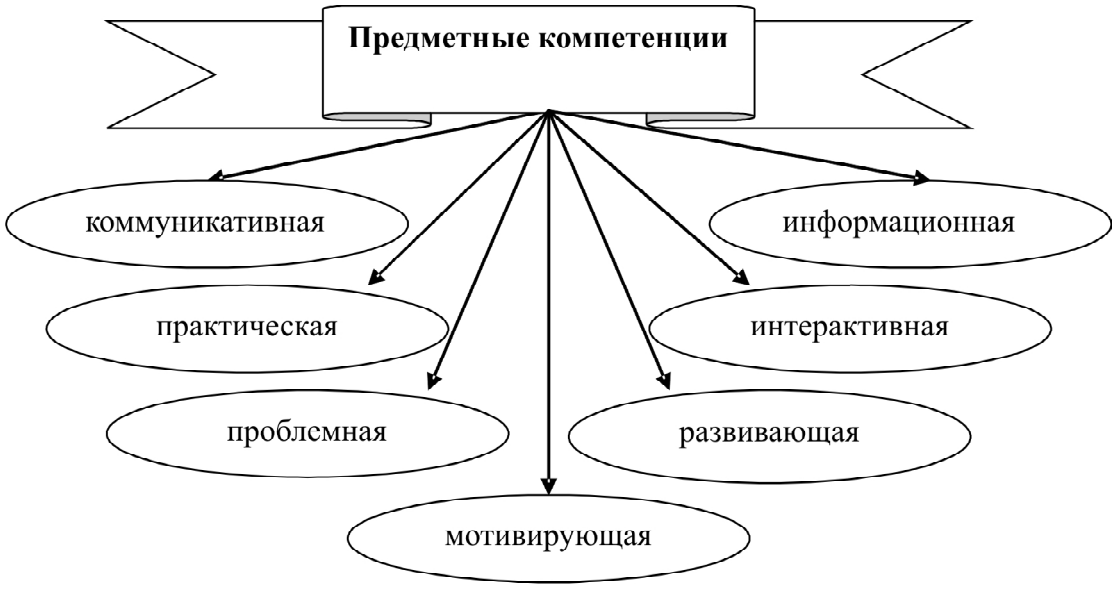


Рис. 2
Предметные компетенции выпускников школы

Остановимся более подробно на оценке каждой из компетенций [7].

· **Коммуникативная компетенция** – может быть определена с помощью методики В. В. Синявского и Б. А. Федоришина «КОС-1», выявляющей коммуникативные и организаторские склонности старшеклассников на данный момент. При наличии положительной мотивации, целеустремленности и определенных условий деятельности они могут развиваться [1, 12].

· **Интерактивная (корпоративная) компетенция** (взаимодействие) – может быть изучена с помощью теста В.Ф. Ряховского, дающего представление об уровне развития общительности. При этом при оценке развития интерактивной компетенции в целом следует учитывать также уровень развития коммуникативных склонностей по тесту «КОС-1» («Коммуникативно-организаторские способности») [1, 12].

· **Развивающая компетенция** может быть определена с помощью краткого ориентировочного теста Вандерлика «КОТ» [4,13]. Развивающую компетенцию можно определять и с помощью анкетирования учащихся «Адекватна ли Ваша самооценка». В комплексе эти две методики дадут представление о потенциальных способностях ученика (обученности) и об уровне его самооценки, что даст возможность судить о способности, стремлении и объективной готовности человека к саморазвитию.

· **Мотивирующая компетенция** может быть определена с помощью теста М. Рокича - методики изучения ценностных ориентаций личности, ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и «философии жизни». Достоинством методики является универсальность, удобство и экономичность в проведении обследования и обработке результатов, гибкость: возможность варьировать как стимульный материал (списки ценностей), так и инструкции. Существенным ее недостатком является влияние социальной желательности, возможность неискренности. Поэтому особую роль в

данном случае играет мотивация диагностики, добровольный характер тестирования и наличие контакта между психологом и испытуемым [1,10].

· **Проблемная компетенция** может быть определена с помощью комплекса тестов: теста Вандерлика «КОТ», теста, изучающего интеллектуальные способности школьника, и методики определения «Интеллектуальной лабильности», результаты которых дадут представление об уровне интеллектуальных способностей и пластичности мышления, что может служить предпосылкой успешной исследовательской деятельности школьника, лежащей в основе проблемной компетентности [4, 9, 13].

· **Информационная компетенция** может быть определена с помощью социологического исследования «Информационная культура личности», которое было разработано в Центре развития образования в сотрудничестве с отделом Интернет-технологий г. Самары (таблица 2).

Таблица 2.

Информационная культура личности		
Когнитивный уровень (знания, умения)	**Эмоционально-ценностный уровень (установки, оценки, отношения)**	**Поведенческий уровень (реальное и потенциальное поведение)**
1. Интернет-грамотность 2. Навыки обращения с информацией: • умение организовать поиск необходимой информации; • умение работать с отобранной информацией: структурировать, систематизировать, обобщать, представлять в виде, понятном другим людям; • умение общаться с другими людьми с помощью современных средств информатики.	1. Содержание информационных потребностей и интересов. 2. Мотивы обращения к различным источникам информации и связанные с этим ожидания. 3. Предпочтительность каналов получения необходимой информации. 4. Степень удовлетворения информационных потребностей, самооценка информационной компетентности. 5. Отношение к девиантному поведению в Интернет.	1. Способы поиска и каналы получения необходимой информации. 2. Интенсивность обращения к различным источникам информации и их характеристика. 3. Применение полученной информации в различных сферах своей деятельности. 4. Способы распространения новой информации. 5. Степень включенности в Интернет-сообщество. 6. Формы деятельности в Интернет.

Данная таблица позволяет определить уровень информационной культуры школьников. Информационная культура понимается как культура создания, переработки, хранения, поиска и потребления информации, а также осознание своего места в инфосфере, диагностирование себя как создателя и потребителя информации, понимание информационной ситуации.

Информационная культура реализуется на 3-х уровнях:

1 – *когнитивный уровень* - знания и умения.

2 – *эмоционально-ценностный уровень* - установки, оценки, отношения.

3 – *поведенческий уровень* - реальное и потенциальное поведение.

· **Практическая компетенция** у большинства авторов выступает как результат применения навыков на практике, то есть способность использовать накопленные знания в практических ситуациях.

Теперь остановимся более подробно на оценке каждой из специальных компетенций, представленных на рисунке 3.

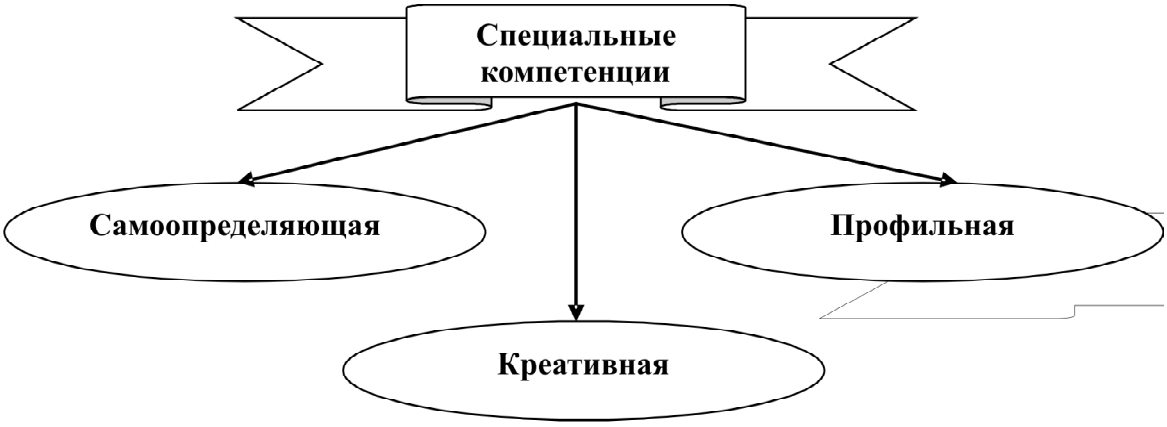


Рис. 3
Специальные компетенции выпускников школы

Для их оценивания так же подобраны валидные и надежные диагностические методики.

· **Самоопределяющая компетенция** может быть диагностирована с помощью методики определения индивидуальной меры рефлексивности [5], проявляется в возможности сделать выбор, например, профиля обучения

· **Креативная (продуктивная) компетенция** – выбор по интересам, создание нового, творчество может быть определено с помощью русскоязычного адаптированного теста по определению вербальной креативности С. Медника или теста П. Торренса, позволяющего осуществлять психологическую диагностику креативности. Для того чтобы объяснить роль творческих способностей в понимании, предсказании и развитии творчества, П. Торренс предложил модель из трех частично пересекающихся окружностей, соответствующих творческим способностям, творческим умениям и творческой мотивации. Высокий уровень творческих достижений может ожидаться только при совпадении всех этих трех факторов [12].

· **Пофильная компетенция** – социальная полезность, выбор программ обучения – может быть определена с помощью дифференциально-диагностического опросника (ДДО) Климова и ОПГ Л. Н. Кабардовой. ДДО Е. А. Климова основан на классификации типов профессий и предназначен для профессионального отбора в соответствии с этой классификацией, а также его можно использовать при профориентации подростков и взрослых. Испытуемому рекомендуется выбрать тот тип профессий, который получил максимальное количество знаков-баллов. Опросник профессиональной готовности (ОПГ) проверяет профессиональную готовность школьников [9, 10].

Выше описанные измерители предметных и специальных компетенций учащихся нами были апробированы в 18 школах г. Рязани (лицеях, гимназия и общеобразовательных школах имеющих профильные и непрофильные классы), чтобы определить картину сформированности

компетенций у выпускников школ различного статуса. Во всех этих школах работают педагоги, имеющие высшую квалификационную категорию. Установлено, что у всех учащихся, не зависимо от статуса школы, низкий уровень мотивации социального сотрудничества (ориентация на взаимоотношения и способы взаимодействия с другими людьми) и позитивной мотивации (вариант личного интереса). На среднем уровне сформированы учебно-познавательная и самообразовательная мотивации, которые в основном связаны усвоением способов добывания и приемами самостоятельного приобретения знаний.

С целью выяснения уровня сформированности коммуникативных и организаторских способностей учеников школ нами был проведено тестирование с помощью методики КОС-1, которая дала нам результат среднего уровня сформированности данных компетенций. При наличии положительной мотивации и целеустремленности учащихся данные компетенции могут меняться и развиваться. Поэтому, чтобы развивать данные компетенции необходимо повышать позитивную мотивацию.

Получен средней уровень и по проблемной компетенции, которая определялась с помощью теста «Интеллектуальная лабильность». Учащимся необходимо было показать, с какой скоростью они могут последовательно переходить от решения одной проблемы к другой. В норме у старшеклассников должен быть высокий уровень интеллектуальной лабильности. Но, к сожалению, данный эксперимент во всех экспериментальных школах дали средний результат (5-9 баллов). Краткий ориентировочный тест Вандерлика «КОТ», с помощью которого можно определять развивающую и проблемную компетенции, показал, что в лицеях, гимназиях и профильных классах общеобразовательных школ контингент детей способен к абстрагированию и обобщению, хорошо развит уровень практического математического мышления, что соответствует высокому уровню умственных способностей старшеклассников. В школах, не имеющих профильного уровня обучения, способности детей находятся на среднем уровне. В целом для данной возрастной категории результаты по данной методике находятся в пределах нормы. Уровень интеллектуальных способностей школьников позволяет им приступить к освоению широкого круга профессий творческого класса.

К сожалению, самооценка учащихся во всех школах не зависимо от их статуса заниженная, что существенно сказывается на их поведении как на уроках, так и во внеурочное время. Все они проявляют себя по-разному, кто кропотливо борется за совершенство, кто прячется за нахальством, кто сильно напрягается даже и в нейтральных ситуациях.

При оценивании специальных компетенций нами установлено, что в основном преобладает средняя мера рефлексии, т.е. школьники не всегда умеют оценить и предвидеть действия других, необъективно оценивает свои действия с позиции стороннего наблюдателя, но способны дать себе и своим поступкам объективную оценку, умеют созидать. В норме старшеклассник должен обладать высоким уровнем рефлексии, т.к. она напрямую связана с самооценкой ребенка, низкий уровень рефлексии влечет за собой формирование низкой самооценки. Поэтому, чтобы повысить самооценку, достаточно всего лишь развивать рефлексию.

Исследуя предпочтения выпускников школ в выборе будущего профиля обучения и профессии, нами установлено, что даже в физико-математических классах лицеев и гимназий школьники в основном ориентируются на профессии типа «человек – знаковый образ» (36%) и «человек – человек» (25%), «человек – художественный образ» (12%), «человек – природа» (8%) и только 19 % выпускников предпочитают выбор «человек – техника».

Приведенные данные согласуются в среднем со всеми тестами, определяющими выбор профиля и профессиональную пригодность.

Чтобы повысить уровень интереса к предмету физика, а также мотивацию и самооценку школьников, необходимо обеспечить увлекательность процесса обучения за счет внедрения личностно-ориентированных технологий, необычности изложения материала и учета индивидуальных особенностей учеников, при возможности снятия внешнего контроля. Все это возможно реализовать через систему нетрадиционных уроков, различные формы и методы их проведения.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Альманах психологических тестов. – М., КСП, 1995.

2. Байденко В. И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. – 3-е изд. – М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый университет, 2003

3. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. UNESCO, 1996.

4. Еремкин Ю. Л., Еремкина О. В. Психодиагностика в учебно-воспитательной работе школы. – Рязань, 2000.

5. Еремкин Ю. Л. Психология обучения иностранным языкам в школе: Учебно-методическое пособие. – Рязань, 2005.

6. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004.

7. Компетентностный подход в обучении: учебно-методическое пособие/авт.-сост. О. В. Еремкина, Н. Б. Федорова, Д. В. Морин, М. А. Борисова; Ряз. г ос. ун-т им. С. А. Есенина. – Рязань, 2010.

8. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Модернизация российского образования. Документы и материалы. – М.: Изд-во ВШЭ, 2002. – С. 263-282.

9. Профессиональная ориентация: этапы и методы: Методические рекомендации. – Киев, 1990.

10. Путь к мастерству: Психолого-педагогический практикум. – Рязань, 2004.

11. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М., 2002. – (англ. изд-ние 1984).

12. Рогов Е. Н. Настольная книга школьного психолога в образовании: Учебное пособие. – М.: ВЛАДОС, 1995.

13. Тихомирова Л. Ф. Развитие интеллектуальных способностей школьников. – Ярославль: Академия развития, 1997.

14. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.

15. Киселева Т. Г. Диагностика и формирование компетентности средствами учебного предмета. – http://www.openclass.ru/stories/62780.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ
РЯЗАНСКИЙ ЗАОЧНЫЙ ИНСТИТУТ (ФИЛИАЛ)

УДК 37.013
ББК 74.2
Общая педагогика



ПЕРЕХОД ДЕТЕЙ ИЗ НАЧАЛЬНОЙ В СРЕДНЮЮ ШКОЛУ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К СОПРОВОЖДЕНИЮ ДАННОГО ПРОЦЕССА

Е. А. Асманская

В статье охарактеризованы педагогические детерминанты подготовки будущих учителей начальных классов к педагогическому сопровождению перехода детей из начальной школы в среднюю школу.

Ключевые слова
Педагогические детерминанты, будущий учитель начальных классов, младший школьник, адаптация, возрастные особенности младших подростков, личностный психологический ресурс, рефлексия, субъектность, диагностическая деятельность

Новая школа - это новые учителя, открытые ко всему новому, понимающие детскую психологию и особенности развития школьников, хорошо знающие свой предмет (Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»). Подготовка будущих учителей начальных классов к педагогическому сопровождению перехода детей в среднюю школу отвечает потребностям новой школы, способствует совершенствованию профессионального и общего образования на основе стимулирования инновационных процессов.

Детерминация, как причинное обусловливание, позволяет охарактеризовать процесс подготовки будущих учителей начальных классов к педагогическому сопровождению перехода детей в среднюю школу, вскрыть внутреннюю сущность этого процесса. Под детерминацией понимается совокупность факторов усиливающих, способствующих улучшению чего-либо.

Одним из важнейших детерминант подготовки будущих учителей к педагогическому сопровождению перехода детей в среднюю школу является психологические особенности адаптации учащихся. Остановимся на ключевых моментах этих особенностей.

Успешность психологической адаптации учащихся к условиям обучения в средней школе определяется тем индивидуальным личностным психологическим ресурсом, который школьник накопил в начальной школе. Психологический ресурс характеризуется сочетанием и уровнем развития основных структурных компонентов: эмоционального (школьная тревожность,

эмоциональное благополучие), когнитивного (уровень мышления), мотивационно-личностного (рефлексия, внутренняя мотивация учения, социальный статус и социальная компетентность) (С. В. Дмитриева, Т. В. Драгунова, К. Н. Поливанова, А. М. Прихожан, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин, Т. И. Юферева, Л. А. Ясюкова и др.). Разумеется, чем богаче психологический ресурс школьника, и чем больше с ним в начальной школе проводилась специальная работа по подготовке к преодолению трудностей, тем благоприятнее проходит адаптационный период в 5 классе. Педагоги и психологи считают условием успешной адаптации к обучению ребенка в средней школе наличие в реальном психолого-педагогическом статусе третьеклассника основных черт статуса ученика 5-го класса (Е. И. Афанасьева, С. А. Беличева, М. Р. Битянова, Н. Л. Васильева, Е. И. Данилова, И. В. Дубровина, Т. В. Лазарева, Н. Г. Лусканова, Е. Г. Коблик, И. А. Коробейников, Е. В. Новикова, Р. В. Овчарова, О. А. Сизова, Н. Л. Сомова, С. В. Феоктистова, Г. А. Цукерман, Л. А. Ясюкова и др.).

Решению проблемы успешной адаптации детей к средней школе способствуют знания психолого-педагогических особенностей младшего школьного возраста и 9-12 летних младших подростков. Как отмечают педагоги и психологи, названный возрастной период имеет большое значение для дальнейшего развития личности (М. Р. Битянова, И. В. Дубровина, Е. В. Новикова, Р. В. Овчарова, Г. А. Цукерман и др.). В ряде исследований было установлено, что пятиклассники проявляют качественное своеобразие тех психических способностей, которые считаются достоянием и приобретением подростков (К. Н. Поливанова, Т. В. Князева и др.), что проявление характеристик подросткового возраста значительно «помолодело» (Н. Н. Толстых). Особенно ярко процесс снижения возрастных границ подросткового возраста виден на таком важном качестве как формирование личностной рефлексии.

Многие педагоги и психологи связывают благополучную адаптацию детей при переходе в основную школу с формированием рефлексии и интеллектуально-личностным развитием, которое сопровождает этот процесс (Д. Б. Эльконин, Г. А. Цукерман, Т. Н. Князева, А. А. Денисова, Е. А. Осипова, Л. И. Теплова, Н. И. Гуткина, К. Н. Поливанова и др.). Рефлексивные способности детей проявляются в возможности на уровне своего возраста к аналитическому сравнению и оценке своих действий и высказываний, в сопоставлении их с действиями и высказываниями других людей (учителей, родителей). По мнению Т. Н. Князевой рефлексия ребенка может проявляться в различных сферах школьной жизни: интеллектуальной, социальной и личностной. Процессы самоанализа, стремление к самостоятельности, желание достигать высоких результатов в учебе, устанавливать отношения со сверстниками, все это характеризует процесс формирования субъектности и социально-личностная рефлексия является ее стержневым образованием.

По определению Г. А. Цукерман рефлексивное развитие каждого ребенка зависит от того, в какой мере расширение собственных знаний и умений и выход на границу своих возможностей будет представлено ему как самоизменение, зависящее от его собственных усилий. Если не создавать специальных условий для развития детей в начальной школе, то процесс формирования личностной рефлексии не произойдет. К сожалению иногда даже опытные педагоги и психологи в педагогическом сопровождении процесса перехода детей из начальной в среднюю школу видят только необходимость снять негативные проявления кризиса (К. Н. Поливанова). Тогда как это и не требуется. Кризисные явления переходного возраста (предподростковый) должны стимулировать дальнейшее развитие ребенка.

Как пишет К. Н. Поливанова, педагогическое «ведение» кризиса требует создания условий, в которых дети могут с максимальной полнотой обнаружить собственное действие относительно ситуации действования. Вероятно, в начальной школе можно и нужно создать условия для творческого развития детей. Наряду с нормативным, то есть исполнительским действием, ребенку надо предоставить возможность свободного творческого поиска. Тогда у школьника появиться объективная возможность для осознания самоизменения, а благодаря этому будет развиваться личностная рефлексия.

Еще один значимый аспект проблемы педагогического сопровождения перехода детей в среднюю школу – это своевременное предупреждение и преодоление тревожности детей. Снятие тревожности – одно из условий успешной адаптации к новым условиям. Школьная тревожность является причиной затрудненного адекватного восприятия школьного окружения, установления отношений с одноклассниками и новыми учителями, продуктивной работы на уроке. Особенно опасно формирование в данный период у детей выученной беспомощности. Выученная беспомощность, возникающая у детей с повышенной личностной тревожностью – это ощущение отсутствия сопряженности результата и действия в деятельности, направленной на достижение цели. По Г. Селье, формирование обученной беспомощности проходит ряд этапов: 1) продуктивная тревога направлена на разрешение неприемлемой ситуации; 2) непродуктивная тревога (после осознания не сопряженности результата и действия); 3) формируется депрессия с выученной беспомощностью. В итоге происходит полный отказ от преодоления трудностей, возникает депрессивное состояние, связанное не столько с внешними неблагоприятными обстоятельствами, сколько с неумением преодолевать возникшие препятствия. Осознание невозможности преодоления их влечет за собой ряд последствий: *мотивационные*; *когнитивные* (познавательные); э*моциональные*.

Другим значимым детерминантом подготовки будущих учителей к педагогическому сопровождению перехода детей из начальной школы в среднюю является мотивационно-ценностное отношение будущих учителей к детям, потребности в развитии личности ребенка на основе знания его индивидуальных особенностей, умений создавать индивидуальные программы развития на диагностической основе, что возможно только благодаря компетентности будущего учителя, технологической подготовленности к осуществлению этого процесса, что так же выступает детерминантом процесса подготовки будущих учителей к педагогическому сопровождению безболезненного перехода детей в основную школу.

Целенаправленная подготовка студентов к педагогическому сопровождению адаптации учащихся начальных классов к обучению в среднем звене школы должна представлять собой систему, содержащую педагогические, психологические и оргнаизационные мероприятия. Это *ценностно-ориентационный, психолого-педагогический и организационно-педагогический* модули, состоящие из компонентов, взаимосвязанных между собой:

· *Ценностно-ориентационый модуль* предполагает ориентацию преподавателей на психолого-педагогическую культуру; создание гуманной среды образования, сотрудничество преподавателей и студентов; личностно деятельностный подход в учебно-воспитательной работе института; формирование профессионально-педагогической направленности студентов.

· *Психолого-педагогический модуль* подразумевает стимулирование психолого-педагогической творческой деятельности на диагностической основе (индиви-

дуальные творческие задания, участие в конференциях, публикации и др.); обучение технологии решения проблемных педагогических психодиагностических задач; использование специальных психодиагностических таблиц, рефлексивных технологий, ситуативных методов, контекстного обучения.

· *Организационно-педагогический модуль* предусматривает реализацию принципа педагогического, психологического и диагностического сопровождения адаптации детей к обучению в средней школе в структуру психолого-педагогических дисциплин, педагогических практик, самостоятельной работы студентов; создание индивидуальных программ личностного и профессионального саморазвития студентов.

Экспериментально подтверждено, что данная система способствует формированию ценностного отношения к ребенку, готовности будущих учителей к осуществлению педагогического сопровождения адаптации детей к обучению в средней школе.

Еще одним детерминантом должна выступать научно и концептуально обоснованная структурно-функциональная модель деятельности учителя по педагогическому сопровождению подготовки детей начальных классов к обучению в средней школе. При построении модели мы опирались на системный, гуманистический, аксиологический и субъектно-деятельностный подходы. Структурными компонентами педагогического сопровождения перехода учащихся младших классов в среднюю школу являются: *мотивационно-ценностный компонент* (ценностно-смысловое гуманное и ответственное отношение к детям, индивидуальный подход, ценности развития на основе познания личности ребенка, сохранение психологического здоровья детей); *личностно-деятельностный компонент* (знание психологических особенностей, уважение индивидуальности ребенка, современная диагностика личности и развития, создание индивидуальных программ формирования детей на диагностической основе); *технологический компонент* (владение психолого-педагогической диагностикой, умение решать проблемные педагогические задачи, использование современных инновационные технологии («портфолио», диалоговое взаимодействие, психодиагностические таблицы, игровые и рефлексивные технологии); *рефлексивно-аналитический компонент* (способность отбирать релевантные диагностические методики, умение рационально использовать полученную информацию, анализировать и корректировать индивидуальные программы развития детей).

Структурно-функциональная модель педагогического сопровождения перехода учащихся младших классов в среднюю школу предполагает наличие функций, обеспечивающих устойчивость связей основных структурных компонентов. К ним относятся: *коммуникативная, информационно-познавательная, прогностическая и функция сопровождения.*

Главная функция – *коммуникативная*. В процессе социального взаимодействия учителя и учеников, при учете индивидуальности каждого происходит воспитание, обучение и развитие ребенка. Она способствует адекватному взаимовосприятию субъектов, целесообразному и гуманному взаимодействию, психологически комфортному общению детей и взрослых, индивидуальному подходу к каждому ребенку, доверительному, уважительному, на основе проникновения в другую личность, отношению на уровне высокой профессиональной культуры. Другая функция – *информационно-познавательная* – характеризует различные грани профессиональной деятельности учителя на диагностической основе – возможность познавать ребенка, получать и использовать достоверную информацию о его личности, осуществлять ана-

лиз, устанавливать причинно-следственные связи, обеспечивать адекватность и безопасность социально-психологического взаимодействия. *Прогностическая* функция предполагает проведение изучения, исследования, эксперимента, позволяющего не только констатировать факты, но и осуществлять правильный педагогический прогноз развития, саморазвития, общения. Функция *сопровождения* отражает гуманистический характер педагогической деятельности, для которой характерна действенная забота о детях, понимание их проблем, принятие личности ребенка как уникальной, особенной, имеющей непреходящую ценность для общества, соучастие в его саморазвитии, сотрудничество с взрослыми (родители, школьный психолог). Функция предполагает на основе субъект-субъектных отношений педагогическое сопровождение личностного развития ребенка, своевременность оказания психолого-педагогической помощи.

Процесс подготовки будущих учителей к педагогическому сопровождению перехода детей в среднюю школу можно представить ***в двух планах*****:** *внешнем и внутреннем, объективном и субъективном.* Объективный (внешний) план – это план социальный, отвечающий потребности общества в хороших учителях, способных оказать педагогическую поддержку детям в трудные моменты их жизни. Успешность реализации социального заказа определяется наличием внутренней (субъективной) потребности современного учителя начальных классов в заботливом отношении к детям, в педагогическом сопровождении их развития.

Выявление детерминант подготовки будущих учителей начальных классов к педагогическому сопровождению перехода детей из начальной школы в среднюю позволило решить поставленную нами исследовательскую проблему: выявление теоретических и технологических основ подготовки будущих учителей начальных классов к психолого-педагогическому сопровождению адаптации детей к обучению в средней школе.

ДАЛЬНЕВОСТОЧНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ПУТЕЙ СООБЩЕНИЯ, г. ХАБАРОВСК

УДК 159.947.5
ББК 88.37

ПСИХОЛОГИЯ

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИОННЫХ ОБЪЕКТОВ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТИ

А. В. Бердыган

В статье рассматривается подход Ж. Ньюттена в изучении мотивации, деятельности и перспективы будущего. Важнейшим фактором, определяющим мотивацию человека, является его познавательная активность по осмыслению потребностей и переводу их в мотивационные объекты, которые в дальнейшем локализуются во временной перспективе личности. Так же приводятся данные эмпирического исследования мотивационных категорий временной перспективы студентов.

Ключевые слова
Мотивация, мотивационные объекты, временная перспектива, протяженность будущего, содержание мотивационных объектов, потребность, желание, намерение, цель, план, метод мотивационной индукции, будущее, субъект

Проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности личности является одной из стержневых в психологии. Б. Ф. Ломов отмечает, что в психологических исследованиях деятельности вопросам мотивации и целеполагания принадлежит ведущая роль. Откуда берутся и как возникают мотивы? Как они направляют поведение индивида? Как мотивационные объекты выстраиваются во временной перспективе личности? Какое значение они имеют для действующего субъекта? Разработка этих вопросов имеет огромное значение для развития теории психологии и решения многих практических задач.

Изучению мотивации и мотивов посвящено большое количество работ как отечественных (В. Г. Асеев, В. К. Вилюнас, В. И. Ковалев, А. Н. Леонтьев, М. Ш. Магомед-Эминов, В. С. Мерлин, П. В. Симонов, Д. Н. Узнадзе, А. А. Файзуллаев, П. М. Якобсон и др.), так и зарубежных авторов (К. Левин, Ж. Ньюттен, Г. Олпорт, Дж. Аткинсон, Г. Холл, К. Мадсен, А. Маслоу, Х. Хекхаузен и др.).

«Отношенческая» теория бельгийского психолога Жозефа Ньюттена (1909-1988) охватывает практически все основные проблемы теории мотивации, увязывает их в единую теоретическую систему, выраженную в единой логике, обходится минимум аксиоматических допущений и непротиворечиво стыкуется с большин-

ством других подходов, существенно превосходя их по своим объяснительным возможностям (Д. А. Леонтьев). Именно эта концепция была нами выбрана в качестве теоретической основы нашего исследования.

Исходной точкой для теории Ж. Ньюттена выступает система взаимодействий «индивид-мир». Вместо того, чтобы начинать описание и исследование проблемы мотивации с рассмотрения двух реальностей (личность и среда), которые, будучи уже существующими, вступают в контакт друг с другом, Ж. Ньюттен считает, что необходимо исходить из самой системы отношений, в которых личность и среда выступают как два полюса. Человек представляет собой возможность взаимодействия со средой. Эта возможность и образует человеческую личность. Рассмотрение личности и среды вне этих отношений бесплотно для анализа поведения.

«Отношенческая» модель мотивации определяет мотивацию в терминах взаимоотношений, связывающих действующего индивида с миром. Именно в этих взаимоотношениях проявляется динамическая сущность человеческого поведения. «Материальный объект» и поведенческое отношение с ним вместе создают некоторое осмысленное действие, «отношенческую» сеть личности. Мотивационный объект направляет деятельность субъекта по его достижению, он и есть прямая цель действий и его завершение. Для понимания человеческого поведения необходимо рассматривать личность и среду в системе этих отношений.

Личность – это сети актуальных и потенциальных взаимодействий между индивидом и средой. Не может быть личности без мира, в котором можно действовать, – и не может быть поведенческого мира в отрыве от личности, которая этот мир выстраивает. Только через этот процесс взаимодействия человек развивается как личность. В «отношенческой» модели и личность, и поведенческий мир являются продуктом поведения, то есть продуктом сети взаимодействий, происходящих в системе индивид – среда. [5]

Для оптимального функционирования системы необходимы конкретные взаимосвязи с конкретными объектами. Комплементарность системы индивид-среда определяется тем, какие именно типы взаимодействий предпочитает и избирает субъект. Каждый человек мотивирован в направлении, как конкретных объектов, так и конкретных типов взаимосвязи. Учитывая избирательную природу потребностей, мотивацию следует определять в терминах поведенческих объектов и целей, а не в терминах энергии, стимуляции, органического состояния или моторных реакций. Сама природа объекта-цели определяет природу потребности, то есть взаимосвязь, необходимую индивиду.

Ж. Ньюттеном была представлена схема переработки потребностей в цели, планы и действия. «Неопределенное состояние потребности дискомфорта, соединенное с динамизмом установления взаимосвязей с объектами среды, регистрируется индивидом как сенсорное воздействие и перерабатывается под действием таких познавательных процессов, как осознание, репрезентация, исследовательский поиск, память, воображения, умозаключения, проверка гипотез. Через активизацию этого познавательного функционирования состояние потребности постепенно трансформируется в более узкую динамическую ориентацию, определяющую на познавательном уровне, что конкретно необходимо сделать – то есть целевой объект, который необходимо достичь, и план, который необходимо осуществить.

Переработка до поведенческого состояния потребности в цели и планы в основном аналогична переработки слабого сенсорного воздействия в осмысленное восприятие конкретных ситуаций и объек-

тов (с той оговоркой, что в динамической схеме потребности воспринимаемые объекты заменены целевыми объектами, которые нужно достичь). Таким образом, этот процесс можно описать в четырех утверждениях.

1. Потребности воздействуют на человеческое поведение, не только вызывая моторные реакции «проб и ошибок», но также активируя и направляя познавательное функционирование субъекта таким образом, что подходящие для удовлетворения потребности объекты могут стать целями, которые необходимо достичь. Таким образом, цель представляет собой конкретизированную, или «сфокусированную», потребность.

2. Полностью используя свой богатый запас информации и гибкость операций, познавательное функционирование субъекта разрабатывает поведенческие структуры «средство-цель», то есть поведенческие проекты или планы, посредством которых можно достичь цели. Таким образом, план – это конкретная поведенческая форма, которую принимает потребность на познавательном уровне реализации.

3. Пока цель не достигнута, субъект воспринимает расхождения (несоответствие) между актуальной ситуацией и желаемой целью. Это расхождение само по себе действует на поведение не как мотивационная сила, а как информация о том, что потребность еще не удовлетворена, и, следовательно, субъект сохраняет мотивацию и должен продолжать свою целенаправленную деятельность. Несоответствие, так же как и ожидаемый результат, не заменяет мотивацию.

4. Переход от когнитивно-динамической постановки целей и планирования к внешнему поведенческому действию следует рассматривать в контексте единого функционирования индивида, оснащенного моторным и психическим потенциалом к выполнению действия. Единый врожденный динамизм лежит в основе обеих модальностей функционирования». [5. С. 243-244]

Помимо трансформации потребностей в цели и планы действия, когнитивная переработка мотивации приводит к персонализации мотивов. Трансформируясь в цели и проекты, потребность становится «личной». Конечная цель – это цель субъекта, а поведение, с помощью которого достигается результат, - это также действие субъекта. Этот процесс персонализации воздействует и на динамическую, и на регуляторную характеристики целей.

Мотивация характеризуется целевой направленностью потребностей. Фундаментальная ориентация потребностей, согласно Ньюттену, является врожденной, однако она развивается и конкретизируется в бесчисленном разнообразии конкретных мотивов и целевых объектов. При этом интенсивность мотивации является функцией природы потребности и отношения индивида к ней. Достижение потребности не просто следует за действием, а скорее потребность направляет действие. Таким образом, личность сама формирует репертуар актуальных потребностей и тем самым запускает механизм мотивационного поведения.

Когнитивная переработка потребностей в поведенческие формы является ключевым моментом возникновения мотивации. Через активацию познавательных функций индивид в состоянии потребности ищет реализацию лично сконструированных им целей и планов в поведении, деятельности. Таким образом, потребности становятся личностными конструктами, а самосконструированные цели – критериями в соответствии с которыми оцениваются действия. Даже внешние факторы влияют на поведение человека в той мере, в какой они положительно или отрицательно оцениваются по отношению к личным стандартам. Персонализация мотивов и саморегуляция поведения рассматриваются как результат когнитивной

переработки индивидом его собственного поведения и поведенческой динамики.

Объекты планов и целей располагаются в более или менее отдаленном будущем, тем самым внося измерение будущего – временную перспективу – в поведенческий мир субъекта. Взаимосвязь между будущим временем и когнитивно переработанной мотивацией представляет собой теоретический фундамент к изучению и измерению будущего времени. Способность конструировать долгосрочные личные цели и работать в направлении их осуществления – важная характеристика человека. Она ведет к реализации больших проектов, требующих осуществления длительных инструментальных действий, где с самого начала есть необходимость в регулирующем влиянии цели.

Временная перспектива в собственном значении этого слова, характеризуется, прежде всего, протяженностью, глубиной, насыщенностью, степенью структурированности и уровнем реалистичности. Она образована объектами или событиями, существующими на репрезентационном (когнитивном) уровне поведенческого функционирования. Объекты когнитивной репрезентации не привязаны к настоящему моменту, в котором осуществляется этот акт репрезентации.

Будущее – это пространство мотивации. Различная степень глубины (протяженности) этой ориентированности на будущее – то есть перспективы будущего – связана с конкретными объектами, в которых проявляются потребности. Аналогично пространственной перспективе объекты, «локализованные» во времени, составляют основу временной перспективы. Временная перспектива не является голой понятийной рамкой. В отличие от когнитивной «презентации» пространственной перспективы на перцептивном уровне, объекты, составляющие содержание временной перспективы, «репрезентированы» на символическом, или репрезентационном, уровне когнитивного функционирования. Объекты, составляющие временную перспективу прошлого, всплывают из активной памяти, тогда как содержание временной перспективы будущего задается виртуально присутствующими мотивационными объектами, то есть целями и поведенческими проектами, которые еще предстоит реализовать, объектами и событиями, которых человек хочет достичь или опасается. «Темпоральные знаки», связанные с этими объектами и локализующие их во времени, последовательно выстраиваются на основе когнитивного опыта повседневной жизни. Так, в ходе представления целевого объекта в рамках потребности, которая должна быть удовлетворена, на репрезентационном уровне поведенческой активности возникает определенная протяженность будущего. На этом репрезентационном уровне актуально присутствуют объекты и прошлого и будущего. Это ментальное присутствие относящихся к будущему целевых объектов позволяет создавать и регулировать причинно-следственные структуры, являющиеся частью целенаправленного поведения [5].

Будущее – это «метальное пространство», в котором человеческие потребности когнитивно преобразуются в долговременные цели и поведенческие проекты. Ментальный конструкт, называемый «будущим», служит фундаментом конструктивного поведения и человеческого прогресса.

Методом измерения протяженности перспективы будущего является: на первом этапе необходимость выявления набора текущих мотивационных объектов, а на втором – определение темпоральной локализации этих объектов. Перспектива будущего является важным измерением поведенческого мира и мотивированных целенаправленных действий человека.

Для этих целей Ж. Ньюттен разработал метод – «Метод мотивационной индукции». Метод мотивационной индук-

ции предназначен для изучения временной перспективы и анализа содержания мотивационных устремлений различных групп испытуемых. Он создает оптимальную ситуацию для спонтанного выражения испытуемыми широко спектра их личных мотивационных целей.

На первом этапе с помощью метода мотивационной индукции (ММИ) составляется перечень мотивационных объектов для групп испытуемых. Этот метод принадлежит к типу методик на завершение предложений, но при этом не используется в качестве проективного инструмента. Начала предложений, именуемые *мотивационными индукторами*, сформулированы в первом лице единственного числа. Они стимулируют испытуемого к перечислению конкретных объектов – тех, которые для него желательны, к которым он стремится, и тех, которых он боится или старается избежать. Задача исследователя состоит в том, чтобы проанализировать эти данные и определить наиболее общие мотивационные категории, к которым они относятся.

Все индукторы разбиты на категории:

1. первая категория – выражает общую направленность на мотивационные объекты (глаголы типа: желать, хотеть, надеяться, быть склонным и т.д.);
2. вторая категория – выражает активность типа планирования или принятия решения (глаголы типа: я намереваюсь, я решим и т.д.);
3. третья категория – выражает какую-то текущую активность или длящиеся усилие (глаголы типа: я работаю над; я стараюсь; я стремлюсь к тому, чтобы и т.д.).

В рамках каждой из этих категорий индукторов различаются дополнительные модальности:

- степень интенсивности;
- намек на возможные препятствия;
- выражение определенных колебаний;
- выражение сильного желания, принятого решения, или текущего усилия;
- указание на определенную безотлагательность во времени.

Мотивационные объекты также разбиты на категории, которые отражают различные формы взаимодействия или взаимоотношения между индивидом и его миром.

Первый класс объектов – это сам субъект, являющийся для самого себя весьма специфическим объектом взаимодействия, который можно назвать «Я» (Self). Этот тип включает в себя все физические, психологические и социальные характеристики индивида, воспринимаемые им самим и другими людьми. Многие ответы в ММИ относятся к различным аспектам «Я».

Второй класс объектов – «другие люди». Они обладают теми же базовыми характеристиками и функциями, что и сам субъект.

Третья категория состоит из всех естественных и сделанных людьми материальных объектов. Они получают конкретное мотивационное значение в зависимости от той роли, которую играют в человеческом поведении.

Четвертый класс поведенческих «объектов» состоит из концептуальных реальностей, то есть из идеальных объектов и продуктов познавательной деятельности людей (конструкты типа: наука, идеология, философия, религия, политические и социальные институты, ценности свободы, истины, объективности, реалистичности, справедливости и независимости и т. п.).

Помимо этих четырех категорий мотивационных объектов различаются несколько типов активности, или поведенческих взаимоотношений с объектами:

- виды активности характерные только для одной категории мотивационных объектов;
- виды активности, направленные на объекты всех четырех упомянутых выше категорий (например, когнитивная и познавательная активность);

- вид активности, такой как работа;
- вид активности – игра;
- вид активности, относящийся к обладанию какими-то мотивационными объектами.

Мотивационные компоненты, которые были описаны выше и представлены в виде мотивационных объектов и типов взаимоотношений с ними, переводятся в десять основных категорий и примерно в сто подкатегорий *мотивационных объектов*.

Представленные выше мотивационные компоненты имеют также дополнительные уточнения, которые называются мотивационными модальностями и выражаются в наличии конфликта, препятствия, факта удовлетворенности наличной ситуацией, стремлением к достижению максимальных результатов и т.д.

Каждая из этих категорий и модальностей и каждый из компонентов обозначаются в коде содержания своим особым символом (определенной комбинацией букв и цифр).

Завершение предложений ММИ дает множество мотивационных объектов, когнитивно переработанных в целевые объекты, намерения, стремления и желания. Он не вскрывают лежащие в их основе тенденций или процессов, побуждающих индивида называть именно эти конкретные мотивационные объекты. Метод Ж. Ньюттена исходит из того, что цели, проекты и намерения оказывают определенное влияния на явное или скрытое поведение и в благоприятных условиях такого рода желания, проекты и намерения могут быть словесно сформулированы.

Метод мотивационной индукции дает возможность анализировать не только наличие актуальных мотивационных объектов, но и проследить их локализацию в тех временных периодах, в которых они могут происходить или быть реализованными. Эти временные периоды являются так называемыми темпоральными элементами, составляющими перспективу будущего (ПБ) субъекта.

С целью изучения мотивационных объектов расположенных во временной перспективе личности, нами было проведено практическое исследование. Базой исследования явился факультет среднего профессионального образования - «Хабаровский техникум железнодорожного транспорта» ДВГУПС. В исследовании приняли участие студенты второго курса (первый год обучающиеся, пришедшие на базе 11 классов и часть студентов второго года обучения, на базе 9 классов) и четвертого (выпускного) курса в количестве 150 человек, обучающиеся на специальностях «Управление и организация перевозок» и «Путь и путевое хозяйство» (всего шесть учебных групп).

Процедура исследования (психологической диагностики) заключалась в предъявлении студентам метода мотивационной индукции Ж. Ньюттена. Мы использовали авторский вариант в редакции Д. А. Леонтьева, включающий в себя 40 индукторов, 4 из которых являются негативными. Все индукторы располагались последовательно в буклете объемом 40 станиц, размером 10х10 см. Мотивационные индукторы (незаконченные предложения) находились в верхней строчке каждой станицы. Испытуемым предлагалось закончить предложения (индукторы) записав ответ в оставшейся части страницы, при этом, делая это, они формулировали объекты, которые их мотивируют.

После проведения процедуры психологической диагностики все мотивационные объекты, то есть ответы на индукторы, подверглись кодированию, согласно *коду содержания* и им были присвоены буквенно-цифровые значения.

Анализ полученных данных показал некоторые различия в частоте проявления мотивационных категорий у респондентов (студентов) второго и четвертого курсов (см. таблицу 1).

Таблица 1

Процент мотивационных объектов в каждой из основных категорий для двух групп студентов второго и четвертого курсов

Категория	S	SR	SR2	SR3	R	R2	R3	C	C2	C3	P	E	L	T	U
Группа №1 (студенты 2 курса)	22	13	4.3	17	3	4	12	6	4	4.3	1.4	0	5.8	0	5.8
Группа №2 (студенты 4 курса)	25	26	1.7	8	3	6	7	11	2.5	1.4	3.5	0.3	2	0	2.7

Сравнивая частоту проявления мотивационных категорий у двух групп студентов, мы видим, что имеются существенные различия в категориях «SR», «SR2», «SR3», «R2», «R3», «C», «C3», «P», «L», «U». Предлагаем рассмотреть эти различия подробнее.

Категорией «SR» кодируются мотивационные объекты, отвечающие за «самореализацию», то есть все действия, цели и планы субъекта направленные на их достижение и реализацию. В рамках данной категории студентами были сформулированы высказывания, то есть ответы на индукторы, которые представляли собой желание достигнуть поставленной цели, получить желаемый результат, совершить что-нибудь хорошее, и т.д. При этом все мотивационные объекты располагались в категории ближайшего и отдаленного будущего. Группа №1 (студенты 2 курса) реже описывали данные объекты. Это можно интерпретировать тем, что студенты группы №2, являются выпускниками и для них желание реализоваться является более актуальной потребностью, так как обучение заканчивается и они начинают самостоятельную деятельность. Выделение именно этой категории позволяет сделать вывод о том, что самореализация студентов предполагает определенные трудности для них и вызывает некоторые опасения.

Категории «SR2» и «SR3» - развитие в профессии и учебной деятельности. У студентов группы №1 (второй курс) представлены чаще, чем у группы №2 (четвертого курса). Данные мотивационные объекты студентами выражались в виде следующих фраз: «устроится на работу», «стану специалистом», «хорошее место работы»; «закончить техникум», «получение высшего образования» и т.п. Можно сделать вывод о том, что для студентов, только начавших профессиональное обучение, потребность в успешной реализации в учебе и профессии является наиболее актуальной и мотивирующей их на ее удовлетворение.

Категория «R2» - активность, связанная с работой и профессиональной деятельностью. Студенты определяют мотивационные объекты в раках данной категории как желание найти работу, построить успешную карьеру, работать на железной дороге и т.д. Анализ данных по этой категории показывает, что студенты-выпускники (группа №2) стремятся к профессиональной деятельности и намериваются устроиться на работу по окончании учебного заведения.

Показатели по категории «R3» (объекты, связанные с учебной деятельностью: «остаться в техникуме», «учиться», «образование» и т.п.) чаще представлены в группе №1, что говорит об актуальности процесса обучения именно у второго курса. Для четвертого курса такие потребно-

сти тоже важны, но уже в ином контексте (сдача государственных экзаменов, подготовка дипломного проекта и т.д.).

Интересны показатели по категории «С» (связанной с мотивацией взаимодействия с другими людьми: «любимого человека», «у меня будет любимый человек», «близких», «помочь нуждающимся», «чтобы быть всегда с друзьями», «жениться» и т. п.). У группы студентов четвертого курса они чаще встречаются, что связано с перспективой построения более долговременных отношений (например, вступление в брак) или перехода таких отношений на качественно другой уровень (поддержка отношений с друзьями после окончания учебы, ожидание новых связей в трудовом коллективе и т. д.).

Категория мотивационных объектов кодирующиеся знаком «С3» (мотивация, в которой субъект выражает свои желания, надежды, опасения, касающиеся других людей: «во всем мире будет мир», «услышать добрые слова от близких людей», «здоровье близких» и т. д.) чаще представлена в ответах группы №1. У студентов второго курса потребности в поддержке, внимании со стороны близких людей являются наиболее личностно значимыми, в отличие от группы четвертого курса, студенты которой уже достаточно самостоятельные.

Категория «L» – объекты, связанные с досуговой активностью, отдыхом и удовольствиями. У студентов группы №1 такие объекты встречаются чаще, для них удовлетворение потребности в отдыхе, развлечениях являются наиболее актуальными, но требующие свободного времени и финансовых средств, которые не всегда имеются в наличии.

Анализируя полученные результаты, можно говорить о том, что большинство представленных мотивационных объектов как у первой, так и второй группы студентов не имеют четких смысловых границ, то есть чаще всего представлены обобщенно и всеобъемлюще, а так же не развернуты («всего», «все от жизни», «собой», «своей цели», «добиться своего», «во всем», «для осуществления цели»). Это может свидетельствовать о сужении репертуара мотивационных объектов, в которые включены не только желания, но и то, чего человек ожидает, что планирует делать, целевые объекты и средства их достижения, а также то, чего он опасается.

Заключение

Ж. Ньюттен определил перспективу будущего как приобретенную личностную характеристику, которая формируется в результате мотивационного целеполагания. Люди когнитивно перерабатывают или трансформируют свои более общие и размытые потребности, мотивы и желания в более конкретные мотивационные цели, структуры «средство-цель», поведенческие планы и проекты, которые выполняют инструментальную роль в достижении этих потребностей.

Студенты, конкретизируя свою потребность в достижении или самореализации в виде следующих объектов: «поступить в университет», «сдать экзамены», «стать железнодорожником» и т.п., уже совершают первые действия по их удовлетворению. Только после подобной детализации эти потребности и мотивы будут воздействовать на внешнее поведение. Потребности, которые на когнитивном уровне не перерабатываются в более или менее конкретную цель или план (например, «всего хорошего», «достичь цели», «достичь всего», «учиться», «остаться» и т. д.), обречены так и остаться не удовлетворенными. Многие опрошенные студенты, стремясь совершать в жизни что-то важное, достигать целей и самореализовываться, часто еще не знают, как конкретно это делать и какие конкретные действия необходимо совершать для удовлетворения этих актуальных потребностей.

Таким образом, важным становится развитие у студентов способности к пла-

нированию и целеполаганию через процесс когнитивной репрезентации своего будущего. Так как это поможет расширить и конкретизировать мотивационные объекты, что, в свою очередь, позволит более успешно удовлетворять потребности и выстраивать необходимые взаимосвязи субъекта с окружающим миром, а также увеличивать временную перспективу. Студенты, имеющие протяженную перспективу будущего, будут обладать более сильной мотивацией, чем студенты с короткой перспективой будущего.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Вилюнас В. Психология развития мотиваций. – СПб.: Речь, 2006.

2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2008.

3. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. – М.: Смысл, 2001.

4. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2000.

5. Ньюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под редакцией Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004.

6. Стрелков Ю. К. Инженерная и профессиональная психология. – М.: Академия, 2005.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 378
ББК 74.58

педагогика

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ КАК ФАКТОРА, СПОСОБСТВУЮЩЕГО СОЦИАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ СТУДЕНТОВ

Д. А. Боков

Настоящая работа посвящена проблемам становления социального самоопределения студентов высших учебных заведений. Подчёркивается важность внеучебных воспитательных структур вуза в этом процессе. Особое внимание уделено студенческому самоуправлению, как фактору, влияющему на социальное самоопределение юношества. Отмечены трудности, стоящие на пути развития студенческого самоуправления. Намечены пути их преодоления.

Ключевые слова
Высшее образование, социальное самоопределение, студенческое самоуправление, внеучебная деятельность

Студенческие годы являются периодом активной социализации личности юношей и девушек, выбирающих свой профессиональный путь.

Особую значимость, как видно из реальной практики, проблема социализации приобретает в условиях вуза – института социализации, передающего не только профессиональные знания, но и воспроизводящего и развивающего, культурный слой общества. От позитивной социализации студента зависит не только формирование и развитие его личности, но и развитие определённой культурно-деятельностной среды в вузе.

Как известно, воспитание в учебном заведении осуществляется через содержание и организацию учебного процесса, а также вне его – во внеучебной деятельности.

Цель воспитания в современном вузе состоит формировании социально устойчивой личности, способной в новых социально-экономических и политических условиях вносить ощутимый вклад в преобразование и развитие общества, и способной к самосовершенствованию. Концепция воспитания в вузе должна определять целевые установки воспитания молодежи в соответствии с теми изменениями, которые сегодня происходят в обществе и с перспективой возможных будущих изменений.

Непосредственную помощь в профессиональном самоопределении личности можно получить в рамках работы структуры студенческого самоуправления, которая, в свою очередь, является неотъемлемой частью внеучебной деятельности

студентов.

Студенчество является наиболее прогрессивной частью молодёжи и на период обучения наиболее защищённой в психологическом плане, так как быть студентом престижно и перспективно в плане дальнейшего трудоустройства. Но часть студентов после окончания вузов оказывается неспособной в полной мере реализовать себя. Из стен вузов нередко выходят выпускники, неспособные к самоопределению в сфере профессиональной деятельности. Одной из значимых причин такого положения является ослабление в вузах воспитательной работы, направленной на подготовку студентов к социальному самоопределению.

Развернувшийся с начала 90-х годов XX века в нашей стране социально-экономический кризис обнаружил существенные недостатки профессионального образования, потребовал значительной модернизации его особенно в аспекте новых требований к уровню квалификации работников, основным содержанием которой стала не только целостная система универсальных знаний, умений, навыков, но и опыт самостоятельной деятельности, гражданской ответственности и правового сознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

Несомненно, что те же требования предъявлялись, хотя иногда (далеко не во всём, как можно иногда заключить из критики советской воспитательной системы!) формально и десятилетиями прежде. Однако поколение российской студенческой молодёжи 1-й половины 90-х гг., по мнению некоторых исследователей [См. напр.: 2. С. 73], оказалось одним из наиболее инфантильных, аполитичных в мире. В среде студентов стабильно преобладают настроения политической апатии и конформизма, наблюдается дефицит духовности, падение нравов, пренебрежение простыми нормами нравственности и отрицание ответственности за свои действия перед обществом и государством. Этому способствовали непрерывное воздействие на молодёжь множества конкурирующих средств массовой информации и политических сил, определяющих противоречивость процессов в молодёжном движении. В то же время с начала 90-х годов XX столетия образование и воспитание подрастающего поколения в Российской Федерации получило объективную возможность развиваться на принципах гуманизма и демократии. Серьёзную роль в реализации этих преобладающих на данном этапе развития человечества ценностей сыграли Конституция Российской Федерации (1993 г.), Закон РФ «Об образовании» (1992 г.), Конвенция о правах ребёнка (1990 г.) и др.

Поворот общественного развития России привёл к принципиально иному осмыслению задач и содержания воспитания молодёжи, вызвал необходимость его обновления. В 1998 г. наметился перелом: студенчество продемонстрировало явные признаки активизации социально-политического сознания.

Ускорение процесса созревания гражданского сознания студенческой молодёжи, осознание действенности социально-групповой солидарности проявилось в активизации действий вузовских студенческих организаций, проявившейся в проведении ряда всероссийских акций протеста в защиту прав студентов (например, Всероссийские акции студенческого протеста в мае 1998 года, 1 октября 1998 года, 12 апреля 1999 года). Усиливается стремление к объединению для реализации общих интересов и потребностей, появляется всё большее количество разнообразных студенческих объединений и общественных движений, реализующих социально значимые программы и проекты, поддерживающих инициативы студенческой молодёжи, организующих её досуг [7. С. 14].

С другой стороны, видимо, и властями была острее осознана пагубность недостаточного внимания к проблемам воспитания молодёжи. Усилился поиск путей развития системы воспитания, наиболее соответствующей условиям новой России. Весьма важная роль стала отводиться в этой связи самоуправлению студентов, как одной из подсистем воспитательного процесса вуза, обеспечивающей личностное саморазвитие будущего специалиста на основе индивидуального творческого подхода, избирательного отношения к действительности, свободного выбора субъективной позиции, добровольного принятия жизненных ценностей и приоритетов.

Налицо важность развития и совершенствования форм участия молодёжи в социально-политической жизни стран, в первую очередь развития студенческого самоуправления на общероссийском, региональном и местном уровнях.

На основе опыта по развитию студенческого самоуправления можно отметить, что существуют определённые трудности, связанные, прежде всего, с перестройкой психологии преподавательского состава и студенчества. Важным моментом является исследование социально-психологического аспекта степени готовности студентов к участию в самоуправлении вузом.

Исследования учёных, проводившиеся в последние годы существования СССР, в частности, Ж. М. Грищенко [4. С. 22- 23], показали, что почти половина студентов того времени затруднялись ответить на вопрос о том, какое содержание вкладывается в термин студенческое самоуправление. Многие понимали студенческое самоуправление как анархию, отмену административных органов управления и замену их студенческими («деканат существует только для преподавателей, а студенты сами решают, кто и чем должен заниматься», «студенческие организации становятся автономным институтом, не отчитывающимся ни перед кем»). Небольшая группа студентов (небольшая в процентном отношении, в целом же по стране численно очень значительная) считала самоуправление тяжёлой ненужной обязанностью, мешающей успешно овладевать знаниями. Они рассматривали самоуправление как «предоставление неестественных прав студенческому коллективу», «жизнь по принципу: вы нам схему, мы вам инициативу». По их мнению, «студент был и будет подчинён деканату, и вовсе не важно, какими правами он будет формально обладать. Его положение от введения самоуправления не улучшится, а скорее наоборот, ибо все начинания бьют прежде всего по его жизни». С точки зрения каждого третьего студента самоуправление – процесс всё более широкого вовлечения студентов в дела управления, который предполагает, с одной стороны, расширение прав, а с другой – повышение ответственности и сознательности студентов за эффективность учебно-воспитательного процесса. Студенты данной группы считали, что самоуправление – это «когда каждый сам управляет и сам отвечает за дела коллектива», «когда право и обязанность каждого быть хозяином превращается в массовую заинтересованность самоуправлять», «когда есть сплочённый коллектив единомышленников, способный самостоятельно и ответственно решать вопросы студенческой жизни» и т. д. По их мнению, самоуправление означает «развитие самодеятельности студентов, повышение степени их творческого участия в жизни вуза на основе инициативы и ответственности за свои дела», «расширение прав и обязанностей студентов в решении насущных проблем вуза, но ещё больше – осознанную ответственность, от которой многие порядком поотвыкли, а многие и не привыкали» [4. С. 22-23].

Как видим, одной из главных трудностей развития студенческого самоуправления в конце 80-х гг. прошлого столетия была неготовность к нему самих студентов, неверное понимание большей частью

учащейся молодёжи его сущности.

Как показали результаты круглого стола, проведённого в 2002 г. Управлением воспитания и дополнительного образования детей и молодёжи Министерства образования России и журналом «Студенчество. Диалоги о воспитании», эта же проблема, по мнению многих педагогов и в последние годы продолжает оставаться одной из самых острых. [См.: 8.] Так, В. А. Березина – начальник Управления воспитания и дополнительного образования детей и молодёжи Минобразования России - отмечала, что «в условиях демократизации, вовлечение молодёжи в активную общественную жизнь вуза значительно осложняется тем, что в период обучения в школе большинство учащихся не обрели навыка работы в общественной организации. Всё это создаёт определённые трудности в развитии студенческого самоуправления и ещё больше осложняет взаимоотношения с администрацией». [8. С. 7.] С ней солидарна и Т. Н. Волоткевич – заместитель проректора по воспитательной работе Сибирского государственного технологического университета: «Ушедший из жизни академик В. Т. Лисовский выделял в методологии студенческого самоуправления три этапа: первый – педагогическое управление, второй – соуправление, и, наконец, третий – самоуправление. Не будем никого обманывать, разве все студенты везде уже готовы к третьему этапу?» [8. С. 10].

Демократизация всех сфер жизни общества, в том числе высших учебных заведений, возможна лишь как процесс, в котором сознательно участвуют «рядовые» члены общества. Самоуправление в вузе будет формальностью, если оно будет введено «сверху» без учёта субъективной готовности студентов к нему. Эта готовность предполагает, с одной стороны, понимание студентами сущности самоуправления, его роли в жизни вуза в целом и в жизни каждого отдельного студента. С другой стороны, необходим достаточно высокий уровень самосознания студентов: осознание себя социальным субъектом, ответственным за свою жизнь и способным влиять на неё, изменять её. Эмпирические данные говорят о том, что студенты высших учебных заведений в основной массе не готовы к участию в самоуправлении. И это касается обоих вышеназванных компонентов готовности.

Особенности самосознания студентов также не говорят об их готовности к самоуправлению. Лишь незначительная часть их высказываний связана с широкой социальной действительностью и своим местом в ней. Очевидно, что студенты осознают себя, в основном, не в контексте социально-профессиональной сферы, а в рамках личных, семейных, интимных отношений, в «камерных» сферах деятельности.

Объяснение этому нетрудно дать, опираясь на анализ «социальной ситуации развития» (Л. С. Выготский). Переход к студенческой жизни для большинства студентов происходит сразу после окончания школы. При этом человек формально становится взрослым: он вышел, наконец, из школы. Но по существу бывший школьник просто переходит из ситуации школьного ученичества в ситуацию вузовского ученичества. Он «готовится к будущей жизни», «получает знания», оставаясь в глазах общества учеником. Экономически он не самостоятелен. В школе при существующей системе даже в старших классах ученик находится в принципиально неравноправной позиции относительно педагогов, администрации. Естественно, у него не происходит выработка внутренней позиции субъекта – человека, который что-то решает. Недемократическая система школы почти полностью воспроизводится в вузе, где у студентов реально существуют, в основном, только обязанности, но не права. В результате этого реализация себя как субъекта происходит у студентов в «личных» сферах, там, где от них действительно что-то зависит. Не

имея опыта включённости в демократические формы учебной и учебно-профессиональной организации, человек, как правило, отчуждается и оказывается неспособным выступить в роли активного субъекта вводимого самоуправления. [См.: 5, 1, 6, 3]

Поиск конкретных путей формирования самосознания студентов должен опираться на фундаментальный принцип отечественной психологии: психика, в том числе и самосознание личности, формируется в деятельности, в реальной практике.

Понятие готовности помимо реального уровня компетенции личности (приобретённой в процессе обучения и практического опыта) включает в себя также необходимость соответствующей эмоциональной и нравственно-психологической организации. Последняя со всей очевидностью способна либо блокировать активность личности в самоуправлении, либо стимулировать её участие в нём даже в случае полного отсутствия компетентности.

Вместе с тем, в настоящее время в противоречии с этой неготовностью к самоуправлению находится желание многих студентов участвовать в нём. Так, П. И. Бабочкин – исполнительный директор Союза негосударственных высших учебных заведений Москвы, Московской области и Центрального Федерального округа – делится собственным педагогическим опытом: «Хочу сказать, что я несколько лет назад… проводил социологические исследования. Результаты показали, что до 60% опрошенных студентов хотели бы посамоуправлять. Правда, как потом выяснилось, многие из них даже не понимают, что это такое. Но хотят…» [8. С. 11] Таким образом, дискуссия, проведённая на страницах журнала, показала, что одной из острых проблем развития студенческого самоуправления на данном этапе является нехватка студенческих лидеров, не только желающих участвовать в самоуправлении, но и готовых к этому.

Хотя мера готовности к самоуправлению является важным фактором, предопределяющим качественную сторону его развития, её влияние не может быть признано достаточным условием для действительного участия в нём личности. В ситуации, например, формально организованного самоуправления участие личности студента останется проблематичным. Ещё одна из участниц упоминавшегося выше круглого стола, посвящённого проблемам студенческого самоуправления (заместитель директора межвузовского центра развития личности студентов (МЦРЛС), МАТИ – РГТУ им. К. Э. Циолковского Л. Ф. Шаламова), приводит следующий пример: «Однажды ко мне пришёл представитель одного из питерских вузов и сказал: «А мы у себя полностью решили проблему студенческого самоуправления». –«А как вам это удалось?» – Он говорит: «Очень просто: мы в каждой студенческой группе создаём студенческий актив, потом утверждаем этот актив на деканате; деканат создаёт актив на каждом курсе, он тоже утверждается. Затем создаётся общевузовский актив». – «И как же это всё происходит?» – «А мы просто назначаем списками. Мало ли кого они там навыбирают»… Забегая вперёд, скажу, что не заработал у них такой студсовет: буксовал, буксовал – да ни с места» [8. С. 13]. Как видим, в некоторых случаях (к счастью, далеко не всегда и не везде) помехой для полноценного развития студенческого самоуправления может являться и политика администрации вуза. Напротив, в ситуации эффективно действующей организационной системы самоуправления в вузе в него будут активно включены студенты, в том числе и неподготовленные к данному процессу.

Необходимо, чтобы в коллективе сформировался определённый студенческий актив, лидеры, которые обладают определёнными знаниями, умениями и навыка-

ми для объединения в целостный, деятельный коллектив. Кроме того, эти люди должны быть разносторонне развитыми, гармоничными личностями, способными взять полную ответственность за результаты деятельности коллектива, они должны обладать критическим мышлением, иметь активную гражданскую позицию, и быть признанными авторитетами в студенческой среде. В студенческом коллективе должны реализовываться права и обязанности каждого студента, учитываться индивидуальные особенности и мнение коллектива. К этому стоит добавить, что на сегодняшний день в высших и средних учебных заведениях остро стоит проблема адаптации первокурсников в студенческой среде. Именно органы студенческого самоуправления в сотрудничестве с кураторами групп и деканатом должны взять на себя всю работу по созданию благоприятного климата для первокурсников в учебном заведении. Они должны сделать все необходимое для того, чтобы каждый студент имел возможность для полной реализации своего потенциала, в том числе и в органах студенческого самоуправления. Следовательно, при наличии определенных задатков в будущем этот молодой человек сможет взять на себя сначала исполнительские, а затем и организаторские обязанности, и стать ярким членом студенческого актива. Одним из факторов сформированности органа студенческого самоуправления является организованная система преемственности кадров, когда на смену одним лидерам приходят другие, не менее активные и талантливые личности. Таким образом, можно сделать вывод о том, что адаптация первокурсников играет если не решающую, то очень важную роль в процессе формирования системы воспитательной работы в вузе в целом, и организации студенческого самоуправления в частности. Сегодня мы должны сделать все для того, чтобы побудить человека к самооценке, саморазвитию, добиться того, чтобы он дорос до своего самосознания, т.е. погрузить его в воспитательную среду.

На наш взгляд решению обозначенных задач во многом способствует такая форма студенческого самоуправления, как студенческие клубы. Добровольные начала организации привлекают в них наиболее активных и заинтересованных студентов. Этот заложенный в студенческом клубе потенциал отнюдь не сводится исключительно к организации разного рода культурно-массовых мероприятий, хотя решение этой задачи также необходимо для развития воспитательного потенциала вуза. Студенческий клуб, конечно же, не должен подменять собой всю систему студенческого самоуправления. Такая цель перед ним и не ставится. Но он, вместе с различными технологиями подготовки студенческого актива («Школа лидерства» и т. п.) способен обеспечить вузовскую систему самоуправления учащихся в достаточной мере подготовленными кадрами, действительно заинтересованными в своей деятельности на благо университета. В отличие от традиционных форм (студенческих советов, собраний старостатов), участие в деятельности студенческого клуба является не обязанностью каждого выбранного или назначенного студента, а проявлением его инициативы. Студенты приходят в клуб потому, что им это интересно, потому что они социально активны. Они общаются в непринуждённой обстановке, организовывают мероприятия и работу студий. Проявляя активность в этой области деятельности, студент начинает интересоваться и другими вопросами жизни вуза. Таким образом, сфера работы студенческого клуба расширяется.

Разумеется, вопрос заключается не в дефинициях. Название «студенческий клуб» ещё не делает эту структурную единицу эффективным инструментом системы студенческого самоуправления. Но те принципы, с которыми она связана и на которых она базируется, делает, на наш взгляд, развитие студенческих клубов весьма перспективным процессом в формировании системы студенческого самоуправления, способствующим социально-

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Васильева Е., Малыгина А. Активность студентов как показатель их социализации и социальной компетенции // Alma Mater. – 2007. – № 7. – С. 18-22.

2. Волоткевич Т. Н. Самоуправление студентов как фактор организации воспитательной работы в вузе: Дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2005.

3. Гингель Е. Диалог как фактор адаптации первокурсников // Высшее образование в России. – 2007. – № 9. – С. 158-160.

4. Грищенко Ж. М. и др. Студенческое самоуправление: состояние, проблемы, перспективы. – Минск: Университетское, 1988.

5. Игошкин В. С. Вопросы адаптации первокурсника // Студенчество. Диалоги о воспитании. – 2006. – № 3. – С. 14-15.

6. Костенко С. Модели жизнеутверждающей адаптпции студентов в вузе // Высшее образование в России. – 2007. – № 7. – С. 90-93.

7. Овчинников В. В. Студенческое самоуправление в России: Социологический анализ: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. – М., 2007.

8. Студенческое самоуправление // Студенчество. Диалоги о воспитании. – 2002. – № 4. – С. 7-15.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 378
ББК 74.58

педагогика

СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ЖУРНАЛИСТОВ В СООТВЕТСТВИИ С ВИДАМИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С. В. Булгаков

В статье рассматривается информационная компетентность и выделены ее основные функции, их взаимосвязь. Описаны элементы информационной компетентности.

Ключевые слова
Информационная компетентность, профессиональная деятельность, функция, система знаний, виды деятельности

Информационная компетентность – одна из ключевых компетентностей. Она имеет объективную и субъективную стороны. Объективная сторона заключается в требованиях, которые социум предъявляет к профессиональной деятельности современного специалиста. Субъективная сторона информационной компетентности специалиста является отражением объективной стороны, которая преломляется через индивидуальность специалиста, его профессиональную деятельность, особенности мотивации в совершенствовании и развитии своей информационной компетентности.

Перечислим функции информационной компетентности:

· Познавательная (или гносеологическая) функция. Данная функция направлена на систематизацию знаний, на познание и самопознание человеком самого себя.

· Коммуникативная функция. Носителями коммуникативной функции являются семантическая компонента, «бумажные и электронная» носители информации педагогического программного комплекса. К бумажным носителям можно отнести учебник, учебное пособие, лекции. В качестве электронного носителя может выступать: интеллектуальная обучающая система, системы гипермедиа, электронные книги, среда «микромир», автоматизированная обучающая система, средства телекоммуникаций.

· Адаптивная функция. Позволяет адаптироваться к условиям жизни и деятельности в информационном обществе.

· Нормативная функция. Эта функция содержит показатели достижений и развития, проявляется, прежде всего, как си-

Работа выполнена в рамках проекта по аналитической ведомственной программе «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2010 годы)»

стема норм и требований в информационном обществе и осуществляется при соблюдении ряда условий:

1) норм морали;

2) норм юридического права, которыми нужно руководствоваться в профессиональной деятельности.

· Оценочная (информативная) функция. Сущность этой функции заключается в формировании и активизации умений слушателей ориентироваться в потоках разнообразной информации, выявлять и отбирать известную и новую, оценивать значимую и второстепенную.

· Развивающая функция. Все вышеперечисленные функции объединяются в этой одной и подчиняются ей. Речь идет не только в усвоении и использовании определенной системы знаний, норм, правил, позволяющих действовать в современном информационном обществе, но и о формировании активной самостоятельной и творческой работы самого субъекта, ведущей к самореализации, самоактуализации.

Все функции тесно взаимодействуют между собой, переходят одна в другую и фактически представляют единый процесс.

К числу системных функциональных особенностей информационной компетентности относятся такие компоненты, как:

· способность к самообновлению, постоянному появлению новых форм и способов удовлетворения информационных потребностей субъектов, адаптирующих информационную компетентность к меняющимся условиям, порождаемым творческой инициативой отдельной личности, логикой развития информационно-коммуникационных технологий в той или иной сфере деятельности;

· способность к саморазвитию, усложнению структурно-функциональных и организационных параметров всей системы информационной компетентности;

· углублению специализации отдельных элементов и уровня их взаимосвязанности и взаимодействия между собой.

Для нашего исследования социальный опыт представляет интерес как объект передачи с целью развития информационной компетентности специалистов, поэтому целесообразно вычленение его элементов. Опираясь на теорию организации содержания образования [1, с. 3-10], мы считаем, что в составе компетентности на любом этапе развития можно выделить четыре общих элемента:

1. имеющиеся знания о мире и способах деятельности;

2. практический опыт осуществления известных способов деятельности, воплощающийся в умениях и навыках личности, усвоившей этот опыт;

3. опыт творческой исследовательской деятельности, выражающийся в готовности решения новых задач, стоящих перед личностью;

4. опыт воспитанности потребностей, мотивации, обуславливающих отношение субъекта к миру и его систему ценностей.

Рассмотрим эти элементы применительно к информационной компетентности.

Первым элементом являются знания об объектах изучения и способах деятельности, обеспечивающих использование знаний в преобразовании действительности.

Современный специалист может успешно решать стоящие перед ним профессиональные задачи, владея и используя необходимые знания о предмете своей деятельности, о способах, средствах, приемах, методах творческого решения этих задач.

Можно выделить несколько видов знаний, необходимых для целей обучения: термины, понятия, факты, законы, теории, методологические знания, оценочные знания.

Определяя структуру системы знаний, мы придерживаемся мнения тех ученых, которые выделяют в качестве компонентов фундаментальные и инструментальные знания, необходимые для понимания

и усвоения развивающихся областей науки, а также для приобретения соответствующих умений и навыков (С.И.Архангельский и др.).

Эти компоненты тесно взаимосвязаны между собой и в совокупности обеспечивают выполнение своих функций:

1. *Онтологическая.* Знания являются основой представлений об окружающей действительности.
2. *Ориентировочная.* Знания выполняют роль ориентира при определении вектора направленности деятельности.
3. *Оценочная.* Знания служат базисом формирования отношений к объектам и субъектам окружающей действительности.

Таким образом, рассмотренный элемент компетентности определяет когнитивную составляющую информационной компетентности.

Однако сами знания, непосредственные знания о способах деятельности не обеспечивают умений реального использования в практической деятельности. Эти знания будут оставаться мертвым грузом, если они не будут обращаться к деятельности, которая проявляется в соответствующих ей умениях. Для того чтобы знание о способе практической деятельности превратилось в умение или навык, необходимо выработать реальный способ деятельности по осуществлению и приобретению опыта его практической реализации. Поэтому **вторым элементом** информационной компетентности является практический опыт осуществления известных способов профессиональной деятельности, воплощенных в умениях и навыках.

Исследуя информационную компетентность журналистов, нам необходимо выделить соответствующие ей умения и навыки, а также такие виды деятельности, которые формировали бы данные умения и навыки в ходе обучения.

Основу формирования системы необходимых умений и навыков составляет совокупность соответствующей теоретической подготовки и учет специфики профессиональной деятельности, в которой эти умения и навыки проявляются.

В нашем исследовании мы рассматриваем профессионально-информационные умения. Профессионально-информационные умения можно определить как владение способами и приемами выполнения действий, позволяющих специалисту вникнуть в суть стоящей перед ними проблемы и на этой основе конструировать и продуктивно решать конкретные профессиональные задачи в сфере информатизации и информационно-коммуникационных технологий.

Опыт творческой деятельности, являющийся **третьим элементом** информационной компетентности, обеспечивает готовность к поиску решения возникающих проблем, к их творческому преобразованию, имеет особое содержание, отличное от содержания первых двух элементов. Объем знаний, умения, усвоенные по образцу, не обеспечивают необходимое развитие творческих потенциала личности.

Творчеству в профессиональной деятельности учителя предшествует сформированная готовность творить. Готовность слушателей к творческой деятельности не является завершенной характеристикой личности.

Опыт осуществления известных способов деятельности, воплощенных в умениях и навыках, и опыт творческой деятельности образуют деятельностно-творческую составляющую информационной компетентности слушателей.

Первые три элемента означают, что для совершения целенаправленного акта деятельности необходимы знания, умения и готовность к их творческой реализации. Каждый акт деятельности вызван определенными потребностями и определён соответствующей мотивацией. **Четвертым элементом** компетентности является опыт эмоциональной

воспитанности, который предполагает наличие знаний о нравственных нормах отношений и практические навыки в соблюдении этих норм. Опыт эмоциональной воспитанности тесно взаимосвязан с системой социальных потребностей личности. Все потребности составляют непременное условие социального развития. Потребности, в свою очередь, обнаруживаются в мотивах. Таким образом, можно говорить о мотивационной направленности личности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Гадицкая О. В. Обучение современным компьютерным технологиям на факультете журналистики // Материалы II Международной научно-практической конференции «Информационные технологии в образовании (ИТО-Черноземье)», Ч. 2, Курск, 2008. – С.15-17.

ТВЕРСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 159.9
ББК 88.41
Психология труда



ТРЕБОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ КАЧЕСТВАМ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

Л. Е. Красавцева

В статье отмечается важность личностных характеристик практического психолога, обеспечивающих создание максимально благоприятных условий для развития позитивных изменений в психике клиента. Описываются особенности работы психолога в системе образования. Выделены требования к поведению и личности школьного психолога.

Ключевые слова
Практический психолог, взаимоотношения психолога и клиента, технологический процесс, личностные характеристики

Развитие научного знания о детерминантах профессиональной деятельности психолога образовательного учреждения выступает важным направлением в комплексе современных наук о труде. Профессионально важные качества школьного психолога обеспечивают учет индивидуальности ребенка и психологического сопровождения растущей и формирующейся личности. С созданием психологической службы в системе образования появилась потребность в подготовке педагогов-психологов, ориентированных в профессиональной деятельности на проблематику, связанную с обучением и развитием детей. В этой связи актуальным становится изучение и теоретическое обоснование профессиональной деятельности школьного психолога по адаптации учащихся к переходу в среднее звено, его условий и средств, анализ имеющихся в психологической практике методов практической психологии труда с целью своевременного выявления и коррекции возможных нарушений в личности и поведении учащихся.

Существуют точки зрения, согласно которым успех работы практического психолога определяется, прежде всего, системой применяемых психотехник. Иными словами, превалирующая роль отводится психологическому и психотерапевтическому (а также психодиагностическому и психокоррекционному) инструментарию, при этом личностные характеристики психолога считаются чем-то вторичным. Подобная позиция присуща теоретическим концепциям, рассматривающим психологическую помощь как воздействие психолога на клиента. Разрешение этой дилеммы и явилось одним из аспектов проведенного исследования. С этой целью рассмотрим взгляды различных научных школ на проблему профессиональ-

но важных качеств личности практического психолога.

Гуманистическая позиция, которой придерживаемся мы, состоит в том, что развивающий и оздоравливающий эффект возникает в результате создания атмосферы эмпатии, искренности, самораскрытия и особых, теплых взаимоотношений между психологом и клиентами. Невозможно насильно привести к счастью, невозможно осуществлять личностное развитие извне по отношению к личности. Следовательно, нужно, чтобы психолог обладал такими личностными характеристиками, которые позволили бы ему заботиться о создании максимально благоприятных условий для развития самосознания, осуществления личностных изменений в психике клиента [3. С. 201].

Обобщая многочисленные исследования А. Косевска, С. Кратохвил, М. Либерман, К. Роджерс, Славсон, Ялом и др. профессионально важных личностных черт психологов, отечественные исследователи И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников выделяют следующие личностные черты, желательные для практического психолога: концентрация внимания на клиенте, желание и способность ему помочь; открытость и терпимость, к отличным от собственных, взглядам и суждениям, гибкость; эмпатичность, восприимчивость, способность создавать атмосферу эмоционального комфорта; аутентичность поведения, то есть способность предъявлять группе подлинные эмоции и переживания; энтузиазм и оптимизм, вера в способности участников группы к изменению и развитию; уравновешенность, терпимость к фрустрации и неопределенности, высокий уровень саморегуляции; уверенность в себе, позитивное самоотношение, адекватная самооценка, осознание собственных конфликтных областей, потребностей, мотивов; богатое воображение, интуиция; высокий уровень интеллекта [3. С. 202].

Известный американский психолог Кьелл Рудестам пишет о существовании взаимосвязи личностных черт, теоретических установок и стилей управления у группового психотерапевта. Эти слова, по мнению И. В. Вачкова, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжникова, могут быть отнесены к любому практическому психологу: он «должен быть отчасти артистом, отчасти ученым, соединяющим чувства и интуицию с профессиональным знанием методов и концепций. С одной стороны, с развитием самосознания, ростом опыта и знаний и групповой и индивидуальной диагностике возрастает надежность интуиции. Концептуальные рамки, метод осмысления руководителем наблюдаемых им элементов поведения могут служить ему основой для проверки чувств и надежности интуиции. С другой стороны, концептуальные рамки и методы, используемые без учета интуиции, могут вести к ригидному, негибкому стилю руководства» [5. С. 50], [3. С. 202].

В процессе любого труда человеком осуществляется аналитико-синтетическая деятельность – выделение тех или иных признаков (объекта, ситуации и пр.), принятие решения о включении (объекта, действия и пр.) в нужную группу или выбора из нужной группы на основании сравнения с образцом или по иным критериям и т. п.

Особенностью работы школьного психолога является то, что анализ и синтез осуществляются им в ограниченном сенсорном диапазоне и в ограниченный промежуток времени, например, в течение разговора с клиентом. Такая составляющая любой профессии как мысленное ведение технологического процесса также имеет особенности в работе школьного психолога. Так, например, в ходе профессиональной подготовки у него должна вырабатываться установка на то, чтобы не столько правильно прогнозировать возможное развитие хода беседы, сколько на то, чтобы удерживаться от такого прогноза (для других профессий, например, для водителя

автобуса именно прогнозировать ситуацию на дороге жизненно необходимо). Психологу, в силу специфики профессии, следует не предвидеть ситуацию, о чем пойдет речь, не опережать реакции клиента и свои собственные, а самым тщательным образом отслеживать непосредственный ход диалога и реагировать так, чтобы избежать его искажения при попытке опережения. Именно такая особенность мысленного ведения технологического процесса вполне оправдана, так как из теории и практики психотерапии и консультирования известно, что ошибочное опережение вносит большие помехи в работу, поскольку вызывает включение защитных механизмов у клиента, и эти помехи могут не компенсироваться более поздним удачным предвидением ситуации.

Существуют определенные требования и к подготовке психолога для осуществления оперативного вмешательства в процессы, происходящие в психике клиента. Обучение различным методам коррекции и профилактики личностных и поведенческих особенностей учащихся должно стать основным содержанием профессиональной подготовки школьных психологов. Сложность и многоаспектность деятельности практического психолога в системе образования делают его работу значимой и напряженной, а к личности самого специалиста предъявляют высокие требования. Р. В. Овчарова путем опроса педагогов и диагностирования слушателей спецфакультета выделила наиболее повторяющиеся социально желаемые характеристики психолога, работающего в системе образования [4. С. 13]

Личностные характеристики психолога выразились в следующем: 1) психолог должен иметь высокие умственные способности, быть проницательным, рассудительным, свободомыслящим, скрупулезным аналитиком, экспериментатором; 2) психолог должен быть социабелен, должен предпочитать работать с людьми, идти в ногу с событиями. Это общительный человек, он великодушен к людям, легко формирует активные группы, хорошо запоминает имена людей, любезен, тактичен, дипломатичен в общении; 3) психолог любит совместные действия, подчиняет интересы личности групповым интересам, он совестливый, добросовестный, имеет чувство долга и ответственности, сильный, энергичный, смелый, умеет подчинить себе, быстро решает практические вопросы; 4) психолог эмоционально устойчив, выдержан, спокоен, реально взвешивает обстановку, устойчив к стрессу.

Хотя эти требования абсолютизированы, и трудно найти людей, у которых органично сочеталось бы между собой такое множество свойств и качеств, эталонные требования могут служить общими ориентирами.

В ответах на вопрос: «Каким не должен быть психолог?» были представлены сочетания факторов, соответствующих незрелой и невротической личности: низкая сила «эго», недостаточно высокий интеллект, отсутствие эмпатии, зависимость мысли, невозможность решать свои проблемы, излишняя заторможенность, низкая организованность, плохая сопротивляемость стрессу, потребность в гиперопеке, высокая тревожность и заниженная самооценка [4. С. 9].

В дополнение к вышеперечисленному, с нашей точки зрения, для успешной работы в образовательном учреждении важно наличие у психолога следующих личностных качеств:

- социальной чувствительности, которая заключается в желании и умении использовать теоретические знания для того, чтобы понять и принять другого;

- способности управлять собой: эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность, поддержание физического здоровья, рациональное распределение времени, сил;

- умения воздействовать на других людей различными способами: заражением, внушением, убеждением.

Совершенно оправданно в требовани-

ях к личности психолога выделение четырех доминант: интеллектуальность, социабельность, эмоциональная стабильность и практичность.

Изучив научно-теоретические взгляды на структуру и содержание профессионально важных качеств практического психолога, рациональными, на наш взгляд, представляются следующие требования к поведению и личности школьного психолога:

- формирование адекватных ожиданий педколлектива через полное его ознакомление с правами, обязанностями, основными направлениями работы психолога и психологической службы;

- диагностическое общение психолога со всеми категориями воспитателей и воспитанников, предполагающее эмпатию, безоценочное отношение, личностное конгруэнтное поведение, позицию партнерства и опору на положительное в личности;

- сотрудничество и взаимодействие с педагогами в определении общих позиций, реализации школьных программ, анализе результатов деятельности.

Используя системный подход, предполагающий выделение ведущего качества, мы считаем, что для профессии психолога, основным содержанием которой является оказание поддержки, сопереживание, эмпатия выступает основой для формирования необходимых умений, навыков, знаний, определяющих квалификацию специалиста.

На основе вышесказанного мы делаем вывод, что школьному психологу необходимо обладать такими качествами как: социабельность, великодушие к людям, необходимо уметь легко формировать активные группы при подготовке младшего школьника в среднее звено, тактичность и дипломатичность в общении с учащимися, родителями и педагогами. В решении проблем адаптации младшего школьника к обучению в среднем звене психолог должен быть эмоционально устойчив, выдержан, спокоен, устойчив к стрессу. Несовместимыми с работой школьного психолога по адаптации учащихся к обучению в среднем звене являются такие личностные проявления как незрелость личности, низкая сила «эго», низкий интеллект, отсутствие эмпатии, независимость мысли, неумение решать свои проблемы, излишняя заторможенность, низкая организованность, плохое сопротивление стрессу, потребность в опеке, высокая тревожность и чувство вины и неполноценности [4. С. 8.]

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абрамова Г. С. Практическая психология. – М.: Академический проект, 2003. – 496 с.

2. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. – Изд. 2-е, испр.– М.: Совершенство, 1998. – 298 с. (Практическая психология в образовании)

3. Вачков И. В., Гриншпун И. Б., Пряжников Н. С. Введение в профессию «психолог»: Учебное пособие/ Под ред. И. Б. Гриншпуна. – изд. 3-е , стереотип. – Москва- Воронеж, 2004. – 464 с.

4. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. – изд. 2-е, дораб. – М.: «Просвещение», 1996. – 352 с.

5. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. – М.: Прогресс, 1993. – 368 с.

6. Самоукина Н. В. Первые шаги школьного психолога. Психологический тренинг. – Дубна: ООО «Феникс+», 2000. – 192 с.

7. Васильева Н. Л. Психолого-социальное сопровождение как процесс поддержки личностного развития на всех этапах онтогенеза // Российский научный журнал. – 2009. №6 (13). – С. 216.

8. Жалагина Т. А. Психологические основы формирования мотивационной сферы преподавателя вуза: Учеб. пособие для студентов вузов / Т. А. Жалагина. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 110 с.

МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 37.013
ББК 74.2

педагогика

СИСТЕМА МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ И МЕТОДОВ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭЛЕМЕНТОВ СТОХАСТИКИ

Ж. Б. Лейзерман

Работа посвящена педагогической проблеме формирования исследовательских компетенций учащихся общеобразовательных школ. Разработана система компетенций при изучении комбинаторики, статистики и теории вероятностей.

Ключевые слова
Компетенция, компетентностный подход в образовании

Многие известные педагоги (Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, А. Дистервег, К. Д. Ушинский) считали главной задачей педагогов обучение учащихся реальному познанию действительности через взаимодействие с окружающим миром, вовлечение учащихся в самостоятельную познавательную деятельность на основе сформированных у них исследовательских компетенций, умений и навыков. Существование безусловного рефлекса, открытого и названного И. П. Павловым «ориентировочно-исследовательским рефлексом» лежит в основе психической потребности каждого человека в поисковой активности. Поисковая активность обуславливает исследовательское поведение. Расцвету «исследовательского» обучения способствовали педагогические реформы и идеи «свободного воспитания», проводимые в конце 19- начале 20 веков. Это К. К. Вентцель в России, Д. Ж. Дьюи в США, В. Лай в Германии. Развитие их идей было отражено в работах О. Декроли и С. Френе во Франции, М. Монтессори в Италии, Э. Меймана, Г. Кершенштейнер в Германии, Э. Торндайка и У. Киллпатрика в США, И. Ф. Сватковского, Б. Н. Жаворонкова, А. Н. Леонтьева, П. В. Симагина в России. Ребенок с его индивидуальными особенностями, интересами становится не только объектом, но и субъектом образовательного процесса, имеющим право выбора в изучении учебного предмета или явления окружающей действительности. Учителю отводится роль педагогического сопровождения его когнитивного развития путем показа образцов и способов использования исследовательских умений и навыков.

Ускоряющиеся темпы развития современного общества, резкое увеличение объема и значимости информационно-

коммуникативной составляющей жизни каждого индивида ставит перед школой на первое место актуальную задачу формирования поисковых, исследовательских компетенций учащихся в процессе обучения. Это позволяет школе готовить учеников к быстроменяющимся социальным условиям общества и научить их решать проблему выбора решения из большой совокупности имеющихся возможностей, развить такие их качества, как мобильность, динамизм, конструктивность в достижении своих жизненных целей.

Актуальность теоретических исследований по использованию компетентностного подхода в образовании подтверждается многочисленными исследовательскими работами и диссертациями. Применение этого подхода, необходимость которого признается всем образовательным сообществом, к разработке стандартов для основной общеобразовательной школы, выявил проблемы и трудности его внедрения в учебный процесс средней и высшей школы. Если дисциплины гуманитарного направления достаточно полно характеризуются набором необходимых ключевых компетенций, то дисциплины естественнонаучного направления (математика, физика, химия, биология, география) вызывает наибольшие затруднения в эффективном использовании компетентностного подхода в обучении, так как ориентированы на усвоение конкретных знаний и формирование умений и навыков работы с элементами этих знаний.

Введение в содержание школьного курса математики элементов комбинаторики, статистики и теории вероятности ([1], [2]) ознаменовало появление новой содержательной линии, позволяющей в большей степени реализовать обучение через взаимодействие с окружающим миром. Практические задачи, в которых нужно провести статистическую обработку полученных данных, вычислить средние величины, получить графическое изображение полученных результатов, сравнить и сделать выводы, позволяют выявить взаимосвязи объектов и явлений реальной действительности с теоретическими знаниями о ней. Это, естественно, способствует систематизации знаний и развитию представления ученика о стохастической природе явлений окружающего мира. Именно эта стохастическая линия в школьном курсе математики формирует прикладную направленность самого курса математики, которая была слабо представлена в традиционном школьной курсе.

Разработанная и апробированная ([5], [6]) система методических приемов и методов формирования исследовательских компетенций учащихся профильной школы является дополнительной составляющей методической системы обучения математике, компонентами которой являются цели обучения, содержание, методы, формы и средства обучения. Разработанная система методических приемов и методов формирования исследовательских компетенций учащихся расширяет, углубляет и дополняет каждую компоненту методической системы обучения математике. Целью обучения при применении разработанной системы методических приемов и методов становится не только обучение знаниям, умениям и навыкам, но и формирование и развитие исследовательских компетенций учащихся. В содержании обучения на первом месте стоит вопрос «как», а не «что». Естественно, каждому ученику необходимо знать и уметь работать с основными понятиями и свойствами математических объектов. Но прикладная направленность стохастики, ее непосредственная связь с окружающим миром, с различными видами деятельности человека ставит на первое место вопрос о том, как научить использовать знания для получения оценок различных процессов в мире и деятельности человека. В связи с этим используется личностно-ориентированный подход с проблемным методом обучения на основе по-

строения и исследования математических моделей. В связи с этим основным исследовательским методом является метод построения и использования математических моделей. Согласно М. М. Постникову математика - это наука о схемах моделей окружающего мира, изучающая всевозможные схемы, их взаимосвязи, методы конструирования, иерархии схем и т. д. По формам обучения и организации учебно-познавательной деятельности разработанная система методических приемов и методов предполагает комплексное использование групповых и индивидуальных, классных и внеклассных форм учебной деятельности с большей индивидуализацией, с учетом различных индивидуальных стилей восприятия и переработки информации каждым учеником, с учетом психологии мышления каждого ученика, развивая при этом личностную, мотивационную, коммуникативную компетентность каждого. Положительную роль в этом играют рефераты, доклады об отечественной истории создания и развития теории вероятностей (М. В. Остроградский, В. Я. Буняковский, П. Л. Чебышев, А. А. Марков, А. М. Ляпунов, А. Н. Колмогоров, А. Я. Хинчин, Б. В. Гнеденко и другие). В средствах обучения система методических приемов и методов формирования исследовательских компетенций предполагает, кроме традиционных средств обучения, активное использование компьютера и различных мультимедиа технологий для получения информации, ее обработки и использования для решения задач.

Первая составляющая разработанной системы методических приемов и методов формирования исследовательских компетенций учащихся состоит в реализации различных прикладных исследовательских проектов вида «Среднестатистический ученик класса», «Моя средняя успеваемость» и других практических проектов, направленных на решение задач статистической обработки данных.

Приведем пример исследовательского проекта по статистической обработке полученных данных. Этот жанр проектной работы дает ученику возможность свободного исследования по выбранной им теме. Учителем дается задание ученикам: измерить собственный рост, вес, длину рук, ног, ширину плеч, длину ступней. Эти данные без указания фамилии и имени на отдельных листках по каждому измерению сдаются учителю. Ученик, выбрав проект, например, «Средний рост» самостоятельно производит статистическую обработку полученных данных. При этом требуется вычислить среднюю величину роста, дисперсию, среднее квадратическое отклонение, произвести ранжирование данных, представить данные в виде интервального ряда с заданной шириной интервала, найти среднее значение по интервальному ряду, частоты, построить гистограмму, найти моду, медиану и построить кумулятивную кривую. Значение моды позволяет определить «модный» рост в классе, значение медианы определяет «серединный» рост в классе. Соединяя разные проекты получим данные по среднестатистическому ученику этого класса. Работа над такими проектами позволяет ученику систематизировать практически полученные им данные, изобразить интересующие величины в виде диаграмм, гистограмм, графиков, что формирует способность в наглядном изображении закономерностей окружающего мира. Известный психолог Торндайк выразил отношение к содержанию задач, решаемых в школе таким образом:

«Решение задач в школе существует ради решения задач в жизни. При равных условиях задачи, в которых условия взяты из реальности лучше, чем задачи, в которых ситуация описывается словами. При прочих равных условиях задачи, которые действительно могут возникнуть в нормальной, разумной жизни, лучше, чем надуманные задачи или пустые голово-

ломки».

Вторая составляющая системы методических приемов и методов формирования и развития исследовательской компетенции при изучении элементов стохастики состоит из тех методических приемов , которые традиционные задачи с готовым утверждением путем изменения в постановке вопросов делают задачами более исследовательского вида. Кроме этого, можно добавить вопросы об обобщении данной задачи, о постановке обратной задачи и о получении аналога задачи в другой ситуации с другими условиями. Приведем пример применения такого методического приема.

Задача 35 ([4] , стр. 313). В некотором опыте события A и B независимы и известны вероятности $P(AB)$=0,01, $P(B)$=0,02. Вычислить вероятность $P(A)$.

Эту задачу можно переформулировать: из опыта известны вероятности $P(AB)$ =0,01, $P(B)$=0,02. Можно ли найти вероятность $P(A)$, если а) события A и B независимы; б) события A и B зависимы; в) и достаточно ли знать вероятность $P(\overline{B}/A)$ в случае б) для нахождения $P(A)$.

Задача по форме и содержанию сразу принимает другой вид – вид исследовательской задачи.

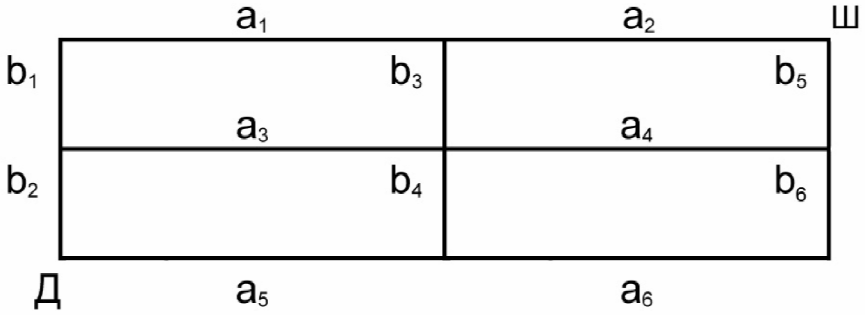
Третья составляющая системы методических приемов и методов формирования исследовательских компетенций учащихся состоит из системы учебных исследовательских задач с более сложным содержанием, со специальными методами и приемами их решения. Разработка и обеспечение такими задачами профильных классов является сложной методической проблемой. Приведем пример исследовательской задачи.

На рисунке дан план части района, тех улиц, по которым ученик может дойти от дома до школы и даны расстояния по каждому кварталу. Требуется ответить на вопросы:

1) Сколько маршрутов от дома до школы?

2) Какова вероятность того, что, выбирая путь наугад, пройдешь по самому короткому маршруту?

3) Какова вероятность то, что, выбирая путь наугад, пройдешь расстояние, которое не превышает заданной величины



b?

4) Найти способ нахождения самого короткого пути из дома в школу.

Данная задача естественно обобщается на случай, когда количество улиц, через которые надо проходить от дома до школы увеличивается.

Четвертая составляющая системы методических приемов и методов формирования и развития исследовательских компетенций учащихся профильного класса при изучении элементов стохастики является комплексной, связанной с математическим моделированием как способом познания, как универсальной познавательной процедурой. Согласно В. А. Штоффу, «Под моделью понимается такая мысленно представленная или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что изучение дает нам новую

информацию об этом объекте». При этом В. И. Арнольд отметил, что «умение составлять адекватные модели реальных ситуаций должно составлять неотъемлемую часть математического образования. Успех приносит не столько применения готовых рецептов, сколько математический подход к явлениям реального мира».

Изучение моделирования как универсальной познавательной процедуры и методов исследования посвящены работы многих ученых, среди которых: Н. А. Давтян, Н. М. Мамедов, Ю. К. Бабанский, В. В. Краевский, В. И. Загвязинский, П. И. Пидкасистый и другие. Моделирование не стоит отдельно от других методов познания и тесно связано с системно-структурным подходом, проблемным методом обучения, экспериментом, формализацией, абстрагированием и идеализацией. Ответы на вопросы об объектах реального мира относительно их характеристик и параметров их движения и развития находятся только на математических моделях этих объектов. Математическое моделирование при изучении элементов стохастики позволяет определить следующие исследовательские компетенции учащихся:

1. Уметь выделять необходимые объекты в задаче в качестве математических объектов. Уметь находить связи между объектами задачи, и, соответственно, выражать их через математические объекты, представляющие объекты данной задачи.

2. Уметь строить математическую модель задачи, выдвигать цели, гипотезы, и формулировать задачи для математической модели. Уметь определять тип математической модели и производить исследование модели.

3. Уметь производить поиск метода решения математической модели. Уметь решать математическую модель и оценивать полученные результаты.

4. Уметь интерпретировать результаты решения математической модели для поставленной практической задачи или проблемы. Уметь формулировать рекомендации по результатам полученного решения.

5. Уметь определять класс новых задач с эквивалентной (изоморфной) математической моделью.

Понятие модели нельзя недооценивать в формировании и развитии исследовательских компетенций учащихся при изучении элементов стохастики. Это понятие играет ключевую роль. Дело в том, что выражение «наугад взятый объект», которое часто присутствует в условиях вероятностных задач, может содержать в себе неопределенность, порождающую различные математические модели одной задачи, что, в свою очередь, может дать и разные ответы. Приведем пример, показывающий значение выбора модели при решении задач

Пример ([3], стр.166). Случайным образом нарисован треугольник. Какова вероятность того, что он является остроугольным?

В первом случае ([3], стр. 166-167), когда за основные математические объекты, определяющие остроугольный треугольник взяты углы, искомая вероятность равна 0,25.

Во втором случае ([3], стр. 169), если за основные математические объекты взяты стороны треугольника, то искомая вероятность приближенно равна 0,31.

Таким образом, различные используемые математические модели для одной задаче приводят к разным ответам. Заметим, что систем математических объектов, параметров, определяющих треугольник гораздо больше, чем используемые в данном примере.

Данную задачу можно сделать исследовательской, если поставить вопрос о нахождении искомой вероятности в случаях, когда за основные математические объекты, определяющие треугольник, взяты другие системы математических объектов, например, две стороны и радиус описанной около треугольника окружности. Какие еще математические объек-

ты можно взять в качестве основных для нахождения искомой вероятности и как будет меняться при этом искомая вероятность?

Заметим, что указанный учебник [3] является единственным, в котором явно говорится и ставится задача построения модели на первом этапе решения задачи и на втором этапе производится исследование-решение модели.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Болотов В. А. Инструктивное письмо №03-93 от 13-03 МОиРФ «О введении элементов комбинаторики, статистики и теории вероятностей в содержание математического образования основной школы» // Математика в школе. – 2003. – №9.

2. Селютин В. Д., Терехова Л. А. Об интеграции стохастической линии в канву традиционных разделов школьной математики // Математика в школе. – М. 2009. – №7. – С. 54-58.

3. Мордкович А. Г., Семенов П. В. Алгебра и начала математического анализа. 11 класс. В 2 ч. Ч.1. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений (профильный уровень). – М.: Мнемозина, 2008. – 287 с.

4. Никольский С. Н. , Потапов М. К., Решетников Н. Н., Шевкин А. Б. Алгебра и начала математического анализа 11. – М.: Просвещение. 2003. – 400 с.

5. Лейзерман Ж. Б. О системе вероятностных задач, направленных на формирование исследовательских компетенций // Проблемы совершенствования математической подготовки в школе и вузе (МПГУ). – 2009. – Вып. 14. – С. 152-155.

6. Лейзерман Ж. Б. К вопросу о формировании исследовательской компетентности учащихся при изучении математики // Математика, информатика, физика и их преподавание. – М.: МПГУ, 2009. – С. 227-229.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБЛАСТНОЙ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЙ ИНСТИТУТ г. КОЛОМНА

УДК 378
ББК 74.58
Общая педагогика

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С. А. Перекальский

В данной статье представлены концептуальные положения подготовки будущего учителя к инновационной деятельности: определены понятия инновационная технология и инновационная деятельность в контексте понятия инновационный процесс, рассмотрена особая роль формирующейся субъектности будущего специалиста в процессе его подготовки к инновационной деятельности. Выдвинуты компоненты и этапы подготовки, критерии, уровни и показатели готовности будущего учителя к инновационной деятельности.

Ключевые слова
Инновационная технология, инновационная деятельность, инновационный процесс, профессионально-личностная подготовка и готовность, субъектность, проектная деятельность

В настоящее время в практике отечественного образования происходит массовое распространение инновационных технологий. Этот факт получил отражение и в педагогической науке, где возникает отдельная отрасль – педагогическая инноватика, которая развивается с начала XX века как новая область знания – наука о нововведениях. *Инноватика* складывалась как междисциплинарная область исследований на стыке философии, психологии, социологии, теории управления, экономики и культурологии. Первоначально предметом изучения инноватики были экономические и социальные закономерности создания и распространения научно-технических новинок. Но довольно быстро интересы новой отрасли расширились и стали охватывать и собственно социальные новшества, прежде всего, нововведения в организациях и на предприятиях (изменения их структуры, способов принятия решений, освоение новой деятельности). К семидесятым годам двадцатого века наука о нововведениях стала сложной, разветвлённой отраслью.

Термин «*инновация*» впервые появился в исследованиях культурологов в XIX веке и означал введение некоторых элементов одной культуры в другую, в том числе технические нововведения в сфере материального производства. В переводе с латинского «инновация» означает обновление, изменение, ввод чего-то нового, введение новизны [7. С.10]. Об-

щеметодологической, в этом смысле, выступает позиция И. Фрумина, согласно которой «инновация – это ревизия любых рецептов и традиций, отказ от устоявшихся представлений» [8. С.15].

Термин же «инновационная педагогика» и соответствующее направление научных исследований появились в Западной Европе и США ещё в середине 60-х годов двадцатого века, в нашей стране в течение лишь последних двух десятков лет. Однако в педагогической научной литературе понятие «инновация» определяется по-разному:

Н. Р. Юсуфбекова определяет понятие инновация как «содержание возможных изменений педагогической действительности, которое ведет к ранее неизвестному, ранее не встречавшемуся в данном виде в истории образования состоянию, результату, развивающих теорию и практику обучения и воспитания» [9. С.37].

М. М. Поташник, В. С. Лазарев нововведение определяют как «направленное изменение, вносящее в среду внедрений новые стабильные элементы (новшества), вызывающие переход системы из одного состояния в другое» [5. С.105].

В. А. Сластёнин, в свою очередь, понимает под нововведением (инновацией) «комплексный, целенаправленный процесс создания, распространения и использования новшества, целью которого является удовлетворение потребностей и интересов людей новыми средствами, что ведёт к определённым качественным изменениям системы и способов обеспечения её эффективности, стабильности и жизнеспособности». Инновации, по мнению учёного, могут возникнуть только в недрах хорошо укоренённой традиции, находясь в определённом противоречии с ней [7. С.12 – 29].

Интересно определение А. И. Пригожина, согласно которому инновация рассматривается как целенаправленное введение нового в организацию. При этом отмечается процессуальность данного явления – «*жизненный цикл*» инновационного опыта:

- «зарождение опыта (отмечается в осознании потребности в новом, возможности осуществления нового);
- освоение опыта и его изучение (освоение и экспериментальное внедрение опыта);
- диффузия (распространение опыта);
- рутинизация (реализация новшества в стабильных, постоянно действующих объектах)» [6. С.39-55].

В. А. Сластёнин, Л. С. Подымова в своей работе «Педагогика: инновационная деятельность» предлагают во многом близкую схему членения инновационного процесса на этапы:

- «этап рождения новой идеи;
- этап изобретения;
- этап нововведения;
- этап распространения новшества;
- этап господства новшества;
- этап сокращения масштабов применения новшества».

При этом отмечается, что данная линейная структура представляет собой лишь упрощённую схему реального развёртывания инновационного процесса – могут отсутствовать некоторые этапы, временные границы этапов различны и тому подобное. Таким образом, теряется линейность структуры инновационных процессов, возникает чередование и наложение этапов, появляются новые связи и отношения [7. С.11, 12].

На основании приведённых выше научных взглядов, можно заключить, что понятие инновация предстаёт либо как отдельный эффективный элемент (новшество), либо как осуществляемый процесс. На основе проведённого анализа литературы можно определить базовые понятия педагогической инноватики, такие как инновационная деятельность и инновационная технология в контексте понятия инновационный процесс.

· *Инновационная деятельность* рассматривается нами как педагогическая деятельность, направленная на создание, освоение и распространение педагогических инноваций;

· Инновационная деятельность осуществляется в рамках специально организованного управляемого *инновационного процесса,* в общих чертах, состоящего из следующих этапов: рождение новой идеи, её распространение, кризис идеи, сопровождающийся новыми поисками.

· *Инновационная технология* осуществляется непосредственно в инновационной деятельности в рамках инновационного процесса и предстаёт как описание целей, задач, принципов, форм, методов, приёмов, средств, способов осуществления, направленных на достижение гарантированного результата.

Однако сам факт практической реализации любой инновационной технологии – не всегда показатель улучшения, совершенствования учебно-воспитательного процесса. Инновационная технология, создавая условия для достижения новых образовательных целей, не всегда может гарантированно изменить учебно-воспитательный процесс в лучшую сторону, так как процесс внедрения всегда опосредован *субъектами* инноваций – учителями, непосредственно реализующими те или иные образовательные инновационные технологии. В этом смысле в системе приоритетов педагогического образования В. А. Сластёнин и Л. С. Подымова выдвигают на первый план личностный потенциал учителя, его способность быть субъектом инновационной деятельности, подчёркивая, что педагогическое образование рассматривается не только как производство и присвоение новых знаний, целей, ценностей, личностных смыслов, но и как раскрытие сущностных сил, деятельностных способностей человека, его возможностей компетентного и ответственного выполнения профессиональных и социальных ролей, продуцирования новых идей, решений, создание реальных предпосылок для саморазвития личности будущего специалиста [7. С. 47]. Эту позицию разделяют и другие исследователи.

Так, С. Д. Поляков считает, что нововведения не могут быть мгновенными, они представляют собой процесс, осуществляемый инноваторами, стремящимися внести изменения. Тем самым, С. Д. Поляков акцентирует «личностный» аспект инноваций, опосредованность инновационного процесса субъектами инноваций [4. С. 6].

М. В. Кларин отмечает, что инновации «относятся не только к созданию и распространению новшеств, но и к преобразованиям, изменениям в образе деятельности, стиле мышления, который с этими новшествами связан» [2. С. 4]. В связи с этим важен не только внешне наблюдаемый процесс внедрения инноваций, но и внутренняя работа над собой самого инноватора (изменения в образе деятельности, стиле мышления).

Представленные общие положения актуализируют рассмотрение личности самого инноватора, его места и роли в инновационном процессе. В настоящее время особое внимание должно уделяться способности будущего педагога не только обслуживать имеющиеся педагогические и социальные технологии, но и осуществлять инновационные процессы, быть их активным участником, реализатором, субъектом. Недостаточная готовность будущих педагогов принять и практически реализовать нововведения, быть активными участниками инновационного процесса, значительно снижает результативность вводимых новшеств. Выявление противоречий между объективной потребностью в учителе, способным быть субъектом инновационной деятельности и недостаточной разработанностью технологий специальной подготовки учителя к ней определяют проблему исследования: *какова сущность, структура и*

технология подготовки будущего учителя к реализации инновационной деятельности в профессиональной области.

Мы рассматриваем подготовку будущего специалиста к инновационной деятельности как *профессионально-личностную*, которая складывается не только из профессионально-значимых знаний и выстраиваемые на их основе необходимых умений (знаниевый компонент), но и требует определённых личностных качеств (личностный компонент). Личностный компонент подготовки (профессиональная мотивация, направленность личности педагога, ценностные ориентации, необходимые качества личности и педагогические способности, творческий потенциал педагога) в той или иной степени рассматривается в работах Ю. К. Бабанского, А. А. Бодалёва, Ф. Н. Гоноболина, Ю. С. Дутиковой, В. А. Крутецкого, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Н. В. Мартишиной, Н. Д. Никандрова, В. А. Сластёнина, А. И. Щербакова и других и требует особого рассмотрения и учёта в контексте разрабатываемой нами проблемы.

Содержание профессионального и личностного компонентов подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности представляет собой достаточно большой массив требований, характеризующих некий идеал, эталон подготовки. Поскольку процесс подготовки не сводится лишь к освоению образовательных программ и актуализации в сознании учащихся необходимых требований к ним как к будущим специалистам, а предполагает личностное принятие и ценностное осмысление профессиональной компетентности, требуется выявить механизм подготовки, характеризующий *процесс* становления будущего специалиста как личности и профессионала.

В качестве основы такого механизма может выступить формирование *субъектности* будущего специалиста как необходимое условие его *активной* позиции в учебно-профессиональной деятельности. Зависимость активности субъекта от становления его субъектных качеств (субъектности) рассмотрена в работах К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского, В. В. Знакова, С. Л. Рубинштейна, В. И. Слободчикова и других. Тем самым формирование субъектности, выражающейся в таких качествах субъекта, как активность, самоорганизация, самостоятельность, автономность, способность к рефлексии, творчеству и другие можно рассматривать как фактор профессионально-личностного становления педагога (работы Е. Н. Азлецкой, А. А. Бодалёва, Н. М. Борытко, Е. Н. Волкова, В. В. Давыдова, Е. И. Исаева, Л. М. Митиной, Ю. П. Поваренкова, Т. В. Прокофьевой, В. А. Сластёнина, М. Ю. Энеевой и других).

Становление субъектности студента ВУЗа мы не противопоставляем «знаниевой» подготовке и не рассматриваем как параллельную ветвь подготовки. Более того, именно в рамках традиционного знаниевого подхода, где знания студентов могут быть применены в практической и исследовательской деятельности, закладываются основы субъектности будущего специалиста. Субъектность, в нашем понимании, способствует, с одной стороны, *более глубокому осознанию и личностной интерпретации имеющейся и предоставляемой информации, ценностей, специальных умений и навыков, с другой стороны, выступает как условие более активной познавательной деятельности обучаемого, переводя его в роль субъекта – учащегося.*

Становление субъектности будущего специалиста рассматривается в нашем исследовании как предпосылка профессиональной и личностной готовности будущего специалиста к инновационной деятельности. В трудах С. М. Годника, Ф. Н. Гоноболина, В. И. Загвязинского, В. А. Кан-Калика, Н. Д. Никандрова, Л. С. Подымовой, С. Д. Полякова, В. А. Сластёнина инновационная педагогическая деятельность предстаёт как творческая пе-

дагогическая деятельность. Творческая деятельность учителя невозможна, если он занимает исполнительскую, строго регламентированную, внешне заданную и как следствие нередко пассивную роль (так называемый «профессиональный инфантилизм»), где учитель ожидает «команд», чётко прописанных инструкций, рекомендаций и не готов по ряду причин к самостоятельной исследовательской и творческой деятельности. В связи с этим, становление качеств субъекта (субъектности), на наш взгляд, должно способствовать разрешению данной проблемы и создать условия для полноценной педагогической творческой деятельности.

Становление субъектности мы связываем с возможностью включения учащихся в *проектную деятельность*. В научных работах, в целом, одинаково трактуется метод проектов как *система обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов.*

Обобщая работы В. В. Гузеевой, Т. Н. Гуленко, Э. Загвязинской, Н. Крыловой, Л. И. Лебедевой, А. М. Новикова, Е. С. Полат, М. Б. Романовской, Г. К. Селевко, А. В. Хуторского, И. Д. Чечеля мы выявили следующие характерные черты проектного обучения:

- Проектное обучение активизирует познавательную активность и самостоятельность учащихся, создавая условия для их творческой деятельности;
- Представляет собой совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов;
- Реализуется в определённой структуре.

В целом логика проектной деятельности заключается в создании условий для организации самостоятельной деятельности учащихся (постановка целей и проблем перед учащимися, чёткое распределение ролей между участниками проекта, соблюдение структуры проекта, необходимая материально-техническая база, организация учебного пространства, преимущественно консультативная и организаторская деятельность педагога и пр.). Организация самостоятельной деятельности учащихся способствует приобретению новых знаний. Таким образом, с одной стороны, достигаются традиционные цели обучения (ЗУН), с другой стороны, проявляется развивающий механизм в процессе обучения. Самостоятельная деятельность учащихся напрямую зависит от их субъектности, более того, она является одним из показателей субъектности. Чем выраженнее субъектность учащегося (качества субъекта), тем более целенаправленно, мотивированно, организованно проходит его самостоятельная деятельность, которая, в свою очередь, способствует приобретению новых знаний, формированию новых умений и навыков. С другой стороны, организация самостоятельной деятельности учащихся способствует становлению субъектности будущего специалиста. Таким образом, мы считаем, что включение учащихся в проектную деятельность будет способствовать становлению субъектности.

Исходя из представленных положений, мы считаем, что в качестве *критериев готовности* будущего специалиста к инновационной деятельности могут выступить:

- *Когнитивный* критерий*;*
- *Деятельностный* критерий*;*
- *Личностный* критерий.

Выбор когнитивного и деятельностного критериев готовности обусловлен необходимостью сохранения знаниевого компонента в структуре подготовки (ЗУН). Когнитивный критерий отражает информированность студентов, деятельностный – обеспеченность необходимыми умениями и навыками. Личностный критерий готовности рассматривается нами как интегративный и позволяет оценить сформированную или формирующуюся субъектную позицию будущего учи-

теля, выраженную через его личностные качества.

Схематически разработанные нами критерии готовности будущего учителя к инновационной деятельности применительно к проектной деятельности, их отражение в компонентах готовности и подготовки представлены на рис.1



Рис. 1. Компоненты готовности и подготовки будущего учителя к инновационной деятельности

Указанные критерии, представленные в совокупности показателей, позволяют выявить уровни подготовки будущего учителя к инновационной (проектной) деятельности (табл.1).

Исходя из представленных критериев, уровней и показателей, компонентов подготовки и готовности, мы проектируем следующие *этапы* подготовки будущего учителя к инновационной (проектной) деятельности в рамках профессионально-личностной подготовки в вузе:

1. Когнитивный этап. Актуализируются цели и задачи подготовки, закладываются основы теоретической (инноватика как область знаний современной педагогической науки, базовые понятия инноватики) и технологической подготовки

Критерии, уровни и показатели готовности будущего учителя к инновационной деятельности **Таблица 1**

Критерии готовности	Уровень подготовки	Показатели готовности
Когнитивный	*Высокий*	*Показатели:* • Знание сущности инноваций, инновационных процессов, инновационной деятельности учителя; • Понимание сущности и значения субъектности, субъектной позиции учащегося; • Понимание сущности технологии проектного обучения, её логики, структуры и содержания этапов. Отмечается широта, глубина, осознанность, логичность ответов, учащиеся могут высказать и обосновать собственное мнение, привести пример.
	Средний	*Показатели:* учащиеся не всегда могут понять вопрос в целом, не всегда способны отвечать на уточняющие вопросы, приводить примеры, высказать собственное отношение к проблеме.
	Низкий	*Показатели:* ответы неполные или поверхностные, нарушается логика изложения, учащиеся не способны выразить и обосновать собственное мнение, привести пример.
Деятельностный	*Высокий*	*Показатели:* • Владение структурой проектной деятельности: умения целеполагания, целеосуществления, анализа и оценки результатов; • Умение определять концепцию, главную идею проекта, определять актуальность, роль и значение исследования; • Умение предвидеть результаты и последствия проекта; • Умения поиска, анализа, оценки, информации; • Умение представить результаты проекта. Учащиеся владеют технологией проектной деятельности, реализуют внутреннюю логику проекта, работают в рамках определённой роли в группе, представленные умения чётко выражены в процессе осуществления проекта.
	Средний	*Показатели:* в процессе осуществления проектной деятельности учащиеся периодически допускают некоторые отклонения в её структуре, логике, не всегда эффективно работают в рамках их роли в проекте (не в полной мере владеют некоторыми необходимыми умениями).
	Низкий	*Показатели:* неудовлетворительно работают в рамках проекта (не выполняются взятые на себя обязательства).
Личностный	*Высокий*	*Показатели:* • Сформированные или формирующиеся качества субъекта (субъектность): активность, самостоятельность, инициативность, автономность, самоорганизация, способность к творчеству, рефлексивность (рефлексивные умения – анализ и оценка собственной деятельности). Чётко выражены у учащихся в познавательной и практической деятельности вне зависимости от внешнего контроля, отмечается стремление к саморазвитию.

(технология проектного обучения). Фиксация результатов рефлексии и профессиональной самооценки.

2. *Практический этап*. Преподаватель выступает в роли организатора и консультанта. После прохождения данного этапа подготовки студенты отмечают результаты рефлексии и профессиональной самооценки

3. *Рефлексивно-оценочный этап*. Проводится анализ и подведение итогов предыдущих этапов подготовки, разработка и оформление индивидуальных карт профессионально-личностного роста; преподаватель выступает в роли организатора и консультанта.

Мы предполагаем, что в процессе подготовки будет проявляться динамика развития личности будущего учителя как субъекта учебной и практической деятельности, фиксироваться процесс и результат профессионального роста, которые будут отражёны в специальном бланке – индивидуальной карте. Тем самым, студенты закладывают основы самодиагностики, определяют свои сильные и слабые стороны, осознают, с одной стороны, недоработки, с другой, перспективы развития себя как личности и профессионала.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Дутикова Ю. С. Проблемы диагностики профессионально-личностной подготовки учителя начальных классов // Российский научный журнал. – 2009. – №4(11). – С. 165 – 170.

2. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии: анализ зарубежного опыта. – Рига, 1995. – 176 с.

3. Мартишина Н. В. Становление и развитие творческого потенциала педагога: модели и технологии // Российский научный журнал. – 2008. – № 2(3). – С. 103 – 111.

4. Поляков С. Д. В поисках педагогической инноватики. – М., 1993. – 64 с.

5. Поташник М. М. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений. – М., 1995. – 462 с.

6. Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики). – М., 1989. – 271 с.

7. Сластёнин В. А. Педагогика: инновационная деятельность. – М., 1997. – 224 с.

8. Фрумин И. Феномен инновационной школы // Народное образование. – 1995. – № 7. – С. 11 – 17.

9. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. – М., 1991. – 91 с.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБЛАСТНОЙ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЙ ИНСТИТУТ, г. КОЛОМНА

УДК 378
ББК 74.58

педагогика

МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ У УЧАЩИХСЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

А. А. Плеханов

В статье описаны основные этапы формирования готовности будущего педагога к развитию у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий. Для каждого этапа раскрыты основные цели, содержание, методы, формы, средства и результат.

Ключевые слова
Модель, система формирования готовности педагога, культура потребления медиаинформации, средства информационных технологий

Формирование готовности будущих педагогов к развитию у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий в ВУЗе целесообразно начинать с исследования этого процесса в рамках разработанной модели [1, 92]. Модель системы формирования готовности необходимо разработать с целью раскрытия внутренней сущности и обусловленности фактов и явлений учебно-воспитательного процесса; более детального его анализа; уточнению методов и форм учебной работы.

Наиболее оптимальным для построения модели системы формирования готовности будущих педагогов к развитию у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий является системный подход. С точки зрения системного подхода модель характеризуется наличием следующих компонентов:

– целевого (цели и задачи);

– содержательного (знания, умения и навыки);

– организационно-деятельностного (методы, средства, формы взаимодействия педагогов и студентов);

– аналитико-результативного (достигаемые результаты, методы диагностирования результатов).

Модель системы формирования готовности будущих педагогов к развитию у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий может быть представлена в виде совокупности этапов опытно-экспериментальной работы, отражающих динамику формирования готовности будущего педагога к реализации рассматриваемого вида профессионально-

педагогической деятельности. На каждом из этапов необходимо четко обозначить цели, определить предметное содержание, формы, методы и средства организации формирования готовности. В результате опытно-экспериментальной работы на каждом из этапов должен диагностироваться уровень рассматриваемой готовности.

В рамках модели системы формирования готовности будущего педагога к развитию у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий мы выделяем следующие этапы:

1) ориентирующий (в течение 8 семестра);

2) формирующий (в течение 9 семестра).

Рассмотрим выделенные этапы разрабатываемой модели.

Целями **первого этапа** (ориентирующего) системы формирования готовности будущего педагога к развитию у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий будут являться следующие:

– формирование у будущих педагогов необходимых знаний о процессе развития у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий;

– формирование у будущего педагога мотивов, направленных на развитие у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий;

– формирование у будущего педагога конструктивных и гностических умений необходимых в деятельности, направленной на развитие у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий;

– формирование у будущего педагога элементов активной рефлексивной позиции.

Ориентирующий этап рассматриваемой системы целесообразно организовать в форме разработанного специализированного курса, который необходимо внедрить в традиционный процесс подготовки будущих педагогов в ВУЗе в течение 8 семестра. Основными целями специализированного курса будут являться:

– предъявление студентам новых знаний по вопросам развития у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий;

– актуализация, обобщение и систематизация уже имеющихся знаний по рассматриваемой проблеме;

– выработка у студентов новых умений, необходимых для развития у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий;

– формирование у студентов способностей понимать и оценивать профессионально-педагогическую деятельность других членов коллектива.

Основными формами организации формирования готовности будущего педагога к развитию у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий на данном этапе разрабатываемой системы будут являться лекционные и семинарские занятия, самостоятельная работа студентов.

Получение студентами новых знаний целесообразно организовать в форме информационных лекций по теме «Проблемы развития у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий». На таких информационных лекциях студенты будут получать следующие знания:

– о различных аспектах культуры потребления медиаинформации;

– о моделях коллективных представлений о мире;

– об использовании средств информационных технологий для развития у учащихся культуры потребления медиаинформации.

Актуализацию, обобщение и систематизацию уже имеющихся знаний целесо-

образно организовать в форме проблемных лекций по теме «Культура потребления медиаинформации». На таких проблемных лекциях студенты получат возможность интерпретировать полученные знания для решения проблемы организации развития у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий. Для разрешения обозначенных проблем студентам необходимо будет пользоваться знаниями, полученными на информационных лекциях организованных в рамках рассматриваемого спецкурса, а также следующими уже имеющимися знаниями, которые необходимо будет актуализировать:

– об индивидуальных особенностях личности учащихся;

– о влиянии социального окружения учащихся на учебную деятельность учащихся;

– о процессах интериоризации общественных ценностей.

В ходе проблемных лекций студенты будут выявлять особенности протекания процесса развития у учащихся культуры потребления медиаинформации. Для этого студентам необходимо проанализировать известные им методы и средства обучения в контексте предложенной проблемы и предложить варианты их модификации.

Участие студентов в деловых играх «Развитие культуры потребления медиаинформации у учащихся», «Методы и средства развития у учащихся культуры потребления медиаинформации», «Использование информационных технологий для развития культуры потребления медиаинформации» на семинарских занятиях спецкурса направлено на формирование следующих умений:

– планировать развитие у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий;

– отбирать и структурировать учебно-воспитательный материал, на основе которого будет проходить развитие у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий;

– получать новую информацию, расширять и углублять свои знания по проблеме развития у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий.

Эти умения будут формироваться у студентов в процессе разработки фрагментов уроков по определенным темам, выбранными студентами в соответствии со специальностью. Разработанные фрагменты урока студентам необходимо оформить в виде подробного конспекта и представить преподавателю. Конспект фрагмента урока должен быть правильно оформлен и содержать следующие положения:

– ведущий аспект интерпретации медиаинформации в соответствии с целью урока;

– описание применения средств информационных технологий на уроке с целью развития элементов культуры потребления медиаинформации у учащихся;

– описание методов, которые планируется использовать на уроке с целью развития культуры потребления медиаинформации.

По написанному конспекту фрагмента урока, студенты должны продемонстрировать этот фрагмент другим студентам и преподавателю.

В процессе подготовки к деловым играм, студенты будут производить отбор и переработку учебно-воспитательного материала урока таким образом, чтобы учащиеся его смогли осмыслить в качестве элемента собственной культуры потребления медиаинформации. Для достижения этой цели студентам необходимо будет спланировать свои действия и действия учащихся так, чтобы учащиеся смогли выявить смысл потребляемой медиаинформации и применить ее в своей учебной деятельности, выработать навыки работы с медиаинформацией.

Моделирование профессиональной деятельности позволит студентам развивать свои способности анализировать, понимать и оценивать деятельность других членов коллектива, посредством формулирования своей точки зрения в ходе обсуждения результатов моделирования профессиональной деятельности другими студентами.

Дискуссии «Средства формирования развития у учащихся культуры потребления медиаинформации», «Работа учителя над развитием у учащихся культуры потребления медиаинформации» на семинарских занятиях необходимо организовать на основе самостоятельно подготовленных студентами докладов и рефератов. Написание студентами докладов и рефератов должно быть основано на анализе научной литературы и сопровождаться формулированием собственной точки зрения на предложенные проблемы. Темы рефератов должны отражать следующие аспекты профессионально-педагогической деятельности педагога, направленной на развитие у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий:

– учет личностных особенностей учащихся в работе педагога над развитием у учащихся культуры потребления медиаинформации;

– различные аспекты интерпретации потребляемой учащимися медиаинформации;

– использование педагогом средств информационных технологий с целью развития у учащихся культуры потребления медиаинформации;

– наиболее эффективные приемы работы с медиаинформацией.

Самостоятельная работа студентов будет основываться на умении студентов находить и систематизировать необходимую информацию. Деятельность студентов во время самостоятельной работы будет направлена на разработку фрагментов моделей уроков отражающих элементы профессионально-педагогической деятельности учителя, направленной на развитие у учащихся культуры потребления медиаинформации, а также на написание докладов и рефератов по этой проблеме.

Необходимо заметить, желания и интересы студентов относительно использования в своей будущей профессиональной деятельности средств информационных технологий на данном этапе будут постоянно развиваться. Этому будет способствовать получение студентами новых знаний на учебных лекциях и применение их на проблемных лекциях и на семинарских занятиях. Ситуации успеха при моделировании профессиональной деятельности будут способствовать осознанию уверенности в себе и собственных силах. Результатом развития исходных мотивов в процессе формирования готовности будущих педагогов станет устойчивый профессиональный интерес к профессионально-педагогической деятельности, направленной на развитие у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий.

Основными средствами формирования готовности на ориентирующем этапе разрабатываемой системы станут:

– разработанные студентами конспекты фрагментов уроков;

– научная литература по педагогике, психологии, педагогической психологии, информатике и ИКТ, философии;

– средства информационных технологий.

Основными методами выявления уровня сформированности готовности будущего педагога к развитию у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий на данном этапе рассматриваемой системы будут следующие:

– наблюдение за деятельностью студентов в ходе семинарских занятиях спецкурса, дискуссиях и проблемных лекциях;

– зачет.

В процессе наблюдения за деятельностью студентов преподаватель получит возможность оценить активность каждого студента. Активная учебная деятельность студента отражает уровень сформированности мотивов у студентов, наличие желаний, интересов и стремление организовывать развитие у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий в своей будущей профессионально-педагогической деятельности. Активное участие студентов в обсуждении результатов деловых игр позволит преподавателю оценить способности студентов анализировать профессионально-педагогическую деятельность других членов коллектива и делать выводы на основе такого анализа.

В ходе зачета студенты демонстрируют знания теоретического материала, касающиеся сущности культуры потребления медиаифнормации, социальных факторов, оказывающих влияние на особенности культуры потребления медиаинформации, а также использовании средств информационных технологий в профессионально-педагогической деятельности. На зачете студенты предъявляют конспекты уроков, тематическое планирование, информационные карты уроков и рефераты. Таким образом, студенты демонстрируют умения планировать свою профессиональную деятельность, дидактически перерабатывать учебно-воспитательный материал, расширять свои знания.

Основными критериями диагностирования уровня готовности в рамках предложенных методов станут следующие:

– научная обоснованность и глубина написанных студентами докладов и рефератов;

– активное участие студентов и достигнутые положительные результаты в деловых играх, дискуссиях, проблемных лекциях;

– корректное понимание основных понятий и терминов проявленное в ходе беседы с преподавателем на зачете.

Целями **второго этапа** (формирующего) этапа системы формирования готовности будущего педагога к развитию у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий будут являться следующие:

– формирование у будущего педагога организаторских и коммуникативных умений, необходимых в деятельности, направленной на развитие у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий;

– формирование у будущего педагога активной рефлексивной позиции.

Формирующий этап разрабатываемой системы целесообразно реализовывать в процессе прохождения студентами педагогической практики в течение 9 семестра образовательного процесса ВУЗа. Для достижения целей формирующего этапа необходимо дополнить цели рассматриваемой педагогической практики следующими:

– реализация студентами профессионально-педагогической деятельности, направленной на развитие у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий в условиях средней общеобразовательной школы;

– интеграция у студентов элементов активной рефлексивной позиции (самопонимание и самооценка, анализ собственной деятельности).

Основными формами организации формирования готовности будущего педагога к развитию у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий на данном этапе системы будут являться педагогическая практика и самостоятельная работа студентов.

Профессионально-педагогическая деятельность студентов будет направлена решение следующих задач:

– на отработку умений и навыков от-

бора и композиции учебно-воспитательного материала с целью развитию у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий в рамках темы преподаваемого урока;

– на отработку умений и навыков выявления и учета индивидуальных особенностей учащихся и социальных факторов, оказывающих влияние на развитие у учащихся культуры потребления медиаинформации, в течение педагогической практики;

– на выработку умений и навыков развития у учащихся элементов культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий;

– на отработку умений анализировать свой педагогический опыт работы по развитию у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий;

– на формирование знаний о педагогических фактах работы педагогов над развитием у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий.

Для решения этих задач студентам необходимо будет определить основные личностные особенности у учащихся конкретного класса с целью планирования образовательного процесса с учетом этих особенностей. Планирование образовательного процесса будет содержать:

– описание индивидуальных особенностей и принадлежность каждого учащегося к определенной социальной группе;

– планирование цикла уроков по определенной теме;

– конспекты уроков, содержащие элементы деятельности педагога, направленной на развитие у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий с учетом выявленных индивидуальных особенностей учащихся и социальных факторов.

Самостоятельная работа студентов будет заключаться в подготовке к проведению уроков и анализе результатов проведенных уроков. В процессе подготовки студентам необходимо на основе разработанного проекта подготовить подробные конспекты всех уроков, которые студент планирует провести, в которых описать план действий по организации процесса развития у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий в соответствии с выявленными особенностями учащихся. План действий должен содержать:

– выделение в классе групп учащихся с подобными индивидуальными особенностями для развития у них элементов культуры потребления медиаинформации посредством специально подготовленного учебно-воспитательного материала урока;

– выбор оптимальных методов организации развития у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий для каждого урока на основе данных диагностики личностных особенностей учащихся;

– выбор оптимальных средств информационных технологий в соответствии с планируемыми методами.

Необходимо заметить, что учебно-воспитательный материал цикла уроков и каждого отдельного урока в отдельности студентам необходимо переработать в соответствии со следующими требованиями:

– стимулирование творческой активности учащихся;

– развитие критического мышления учащихся;

– четкое выделение конкретных аспектов интерпретации медиаинформации;

– проведение анализа медиаинформации на достоверность и определение ее ценности;

– проведение сортировки и структурирования медиаинформации.

После каждого проведенного урока сту-

дентам необходимо будет проанализировать собственную деятельность и деятельность учащихся, сделать выводы.

В результате реализации будущими педагогами профессиональной деятельности, направленной на развитие у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий будет происходить интеграция сформированных мотивов, знаний и умений в единую целостность.

Основными средствами формирования готовности на данном этапе разрабатываемой системы станут:

– методики определения личностных особенностей учащихся;

– методики выявления социальных факторов, оказывающих влияние на развитие у учащихся культуры потребления медиаинформации;

– разработанный студентами проект образовательного процесса;

– конспекты проведенных студентами уроков;

– средства информационных технологий.

Основными методами диагностики уровня сформированности готовности будущего педагога к развитию у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий на формирующем этапе рассматриваемой системы станут следующие:

– анализ отчета, выполненного студентами по итогам педагогической практики;

– наблюдение за профессионально-педагогической деятельностью студентов.

Отчет по итогам педагогической практики будет содержать в частности информацию о процессе и результатах работы студента над развитием у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий. Основными критериями диагностирования будут являться следующие:

– планирование образовательного процесса в контексте проблемы развития у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий;

– подробные конспекты самостоятельно проведенных студентами уроков в контексте проблемы развития у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий;

– самоанализ деятельности, отражающий успешность реализации поставленных целей деятельности, направленной на развитие у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий;

– подробное описание выявленных индивидуальных особенностей учащихся конкретного класса, а также социальных факторов, влияющих на развитие культуры потребления медиаинформации;

– разработанные студентами рекомендации по организации работы педагога над развитием у учащихся данного класса культуры потребления медиаинформации.

Наблюдение за профессионально-педагогической деятельностью студентов даст возможность преподавателю непосредственно на уроках определить уровень готовности студента к развитию у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий в контексте профессионально-педагогической деятельности.

Модель системы формирования готовности будущего педагога к развитию у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий представлена на Рис. 1.

Моделирование процесса формирования готовности будущего педагога к развитию у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий, позволяет сделать вывод о том, что формирование готовности будущих педагогов потребует разработать и внедрить в традиционный учебно-воспитательный процесс ВУЗа на IV курсе специализированный курс «Культура потребления медиаинформации», а также дополнить педагогическую практику студентов V курса ВУЗа соответствующими целями и задачами.

Компоненты модели		1 этап	2 этап
	Целевой	*Формирование устойчивого профессионального интереса.* *Формирование знаний*: ➢ об аспектах культуры потребления медиаинформации; ➢ о моделях коллективных представлений о мире; ➢ об использовании средств информационных технологий; ➢ об индивидуальных особенностях личности учащихся; ➢ о влиянии социального окружения учащихся на их учебную деятельность; ➢ о процессах интериоризации общественных ценностей. *Формирование умений*: ➢ планировать свою профессиональную деятельность; ➢ отбирать и структурировать учебно-воспитательный материал; ➢ расширять и углублять свои знания. *Формирование элементов активной рефлексивной позиции.*	*Формирование знаний о педагогических фактах.* *Формирование умений*: ➢ отбора и композиции учебно-воспитательного материала; ➢ выявления и учета индивидуальных особенностей учащихся и особенностей социального окружения учащихся; ➢ развития у учащихся элементов культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий; ➢ анализа своего педагогического опыта. *Формирование активной рефлексивной позиции.*
	Содержательный	Специализированный курс «Культура потребления медиаинформации» (8 семестр)	Педагогическая практика (9 семестр)
	Организационно-деятельностный	• информационные лекции; • проблемные лекции; • семинарские занятия: • написание рефератов и докладов; • деловые игры; • дискуссии; • анализ деятельности других; • анализ научной литературы. • конспекты фрагментов уроков; • научная литература; • методики определения индивидуальных особенностей личности; • средства информационных технологий.	• профессионально-педагогическая деятельность; • проектирование профессионально-педагогической деятельности; • анализ собственной профессионально-педагогической деятельности. • методики определения индивидуальных особенностей личности; • методики выявления особенностей социального окружения личности; • проект образовательного процесса; • средства информационных технологий.
	Аналитико-результативный	*Методы диагностики*: • наблюдение за деятельностью студентов; • зачет. *Результат*: ✓ устойчивый интерес и склонность к развитию у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий; ✓ объем знаний, позволяющий постоянно реализовывать развитие у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий; ✓ умения и навыки, необходимые для реализации отдельных элементов деятельности, направленной на развитие у учащихся культуры потребления медиаинформации; ✓ умение анализировать профессионально-педагогическую деятельность других педагогов, делать на основе анализа выводы (понимание и оценка другого).	*Методы диагностики*: • наблюдение за профессионально-педагогической деятельностью студентов; • анализ отчетов по итогам прохождения педагогической практики. *Результат*: ✓ умения и навыки необходимые для постоянного развития у учащихся культуры потребления медиаинформации.; ✓ умение анализировать собственную профессионально-педагогическую деятельность (самопонимание и самооценка).

Рис. 1. Модель системы формирования готовности будущего педагога к развитию у учащихся культуры потребления медиаинформации средствами информационных технологий

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Архангельский, С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1976. – 200 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 37.026
ББК 74.2

педагогика

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ФИЗИКИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Р. А. Серёгин

В данной статье освещается проблема модернизации содержания школьного физического образования, рассматриваются современные педагогические технологии, направленные на активизацию познавательной деятельности учащихся, выделяются методики формирования познавательного интереса как основного побудительного средства овладения школьниками знаниями, умениями и навыками в области физики.

Ключевые слова
Физическое образование, педагогические технологии, познавательная деятельность, познавательный интерес, мотив обучения, научное мышление, диалектическое мышление, творческое мышление

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года особо отмечается, что в условиях стремительного развития и расширения доступности инновационных технологий трансляция готовых знаний перестает быть основной задачей учебного процесса. Более того, снижается функциональное значение и эффективность традиционных методов обучения [3]. В связи с этим, рекомендуется планомерное усовершенствование традиционных и поиск новых форм, методов и средств реализации образовательного процесса в школе. На наш взгляд, наиболее остро вопрос модернизации образования стоит в рамках изучения дисциплин естественнонаучного цикла, к которому и относится физика.

Общеизвестно, что основные задачи курса физики в средней общеобразовательной школе изменяются с течением времени, следовательно, его содержание и методика преподавания также реформируются. Среди таких временных факторов следует назвать, прежде всего, уровень развития научного знания и информационной среды, постоянный технико-технологический прогресс, изменение психолого-когнитивного портрета школьника. Учет этих особенностей приводит к непрерывному обновлению содержания физического образования в школе, необходимости постоянной методической доработки ключевых методических вопросов. Так, изменение хотя бы одной конкретной задачи обучения физики приводит

в движение всю теоретико-методическую систему, в которой происходит отбор/подбор адекватных форм, средств, методов, реализующих избранную стратегию педагогической деятельности. В итоге, очевидным представляется непосредственная связь между содержанием дисциплины и технологией ее преподавания, в единстве реализующих идею становления личностного мировоззрения учащихся в диалектико-материалистической (естественнонаучной) плоскости.

В современной педагогической науке существует большое количество дефиниций термина «педагогическая технология» (В. П. Беспалько, И. П. Волкова, В. М. Монахова, М. В. Кларина, Г. К. Селевко и другие). Однако, в след за академиком Т. Б. Лихачевым, под педагогической технологией мы будем понимать совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения и воспитания, то есть некий организационно-методический инструментарий педагогического процесса [1, 214].

Отсюда, грамотно составленные или выработанные педагогические технологии как особый базисный методический аппарат учителя физики позволяют не просто избрать верную траекторию образовательного процесса, но и способствуют объединению содержательных, процессуальных и результативных компонентов образовательной системы.

В целом в пространстве педагогического знания выделены следующие виды технологий: общепедагогические, предметные, модульные, материалистические и идеалистические, диалектические и метафизические, биогенные, социогенные, психогенные, развивающие, информационные, операционные, эвристические, политехнологии и другие. Тем не менее, какой бы вид педагогических технологий не был избран учителем в процессе современного физического образования, он, прежде всего, должен быть направлен на активизацию и интенсификацию деятельности школьников, комплексную реализацию принципов личностно-ориентированного обучения. Это в свою очередь соотносится с распространением и утверждением деятельностно-гуманистического подхода в системе образования, главной отличительной чертой которого становится особое внимание к индивидуальному миру человека, его личности, четкая ориентация на развитие самостоятельного мышления, ориентация на формирование активной творческой преобразовательной позиции.

Среди разнообразных направлений инновационных педагогических технологий, на наш взгляд, наиболее адекватными задачам физического образования и наиболее универсальными являются обучение в сотрудничестве, развивающее и проблемное обучение.

В технологиях, основанных на коллективном способе обучения, обучение осуществляется путем общения в динамических или статических группах, когда каждый ученик является одновременно и объектом и субъектом научения, особое внимание уделяется вариантам организации деятельности учащихся и используемым при этом средствам обучения. Безусловными положительными характеристиками такой технологии служат: развитие навыков мыслительной деятельности, актуализация полученных знаний, учет индивидуальных особенностей учащихся, выработка ответственности за результативность коллективной работы, совершенствование навыков научного, диалектического и творческого мышления.

Концепт развивающего обучения ориентирован на общее психологическое развитие личности (Л. В. Занкова), формирование продуктивного или творческого мышления (З. И. Калмыкова), овладение приемами учебной работы (Е. Н. Кабанова), обучение учащихся навыкам учебного сотрудничества (Г. А. Цукерман), чет-

кую организацию познавательной активности учащегося и всестороннее формирование его когнитивных способностей (В. В. Давыдов-Д. Б. Эльконин), создание условий для максимального развития способностей ребенка в сочетании с интенсивным накоплением социального опыта и формированием у него внутреннего психологического покоя и уверенности в своих силах (С. А. Смирнов), развитие индивидуальных познавательных способностей каждого ребенка, на самоопределение и самореализацию в процессе обучения (И.С. Якиманская), формирование доминанты самосо-вершенствования личности, включающая в себя установки на самообразование, самовоспитание, самоутверждение, самоопределение, саморегуляцию и самоактуализацию (Г.К. Селевко), познание и понимание предмета изучения через вычленение его информативной составляющей (А. Бандура).

Содержательный ресурс школьного курса физики представляет широкие возможности для применения развивающих педагогических технологий, а грамотно организованный образовательный процесс не только приводит к прочному усвоению учебного материала, но и способствует уверенности учащегося в своих знаниях, осознанию их ценности, умению четко реализовать их на практике при решении поставленных задач.

В свою очередь проблемное обучение – это такая организация педагогического процесса, когда ученик систематически направляется на поиск решения новых для него задач (И. Я. Лернер). Однако, согласно концепции М. И. Махмутова, проблемное обучение представляет собой «тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивости мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций» [2, 38].

Сочетание этих двух аспектов подводит нас к пониманию технологии проблемного обучения как системы научно обоснованных форм, методов и средств, применяемых в процессе развивающего обучения и предполагающих создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению с целью интеллектуального и творческого развития учащихся, овладения ими определенными знаниями, навыками, умениями.

Следовательно, ключевыми категориями проблемного обучения являются проблема, проблемная ситуация, проблемная задача. Ввести учащегося в проблемную ситуацию означает его столкновение с системой противоречий.

На начальных этапах изучения физики проблемные противоречия легко обнаруживаются в дисбалансе жизненного опыта учащихся и существующих научных знаниях. На следующих более высоких уровнях овладения учебным материалом необходимо задействовать систему противоречий между ранее полученными и принципиально новыми знаниями. Особенно эффективно это представляется в рамках демонстрационного эксперимента. В итоге школьник находится в постоянном состоянии интеллектуального затруднения, которое требует поиска новых знаний и новых способов их получения, что является условием интенсификации образовательного процесса, повышения мотивации, развития первостепенных деятельностно-когнитивных качеств личности, повышения самооценки учащихся, повышения их творческого потенциала.

Таким образом, все вышеназванные

современные педагогические технологии способствуют одной из основных целей профессиональной деятельности учителя физики, а именно активизации познавательной деятельности учащихся. Более того, обучение, которое осуществляется с помощью активных методов, способствует формированию познавательного интереса к приобретению знаний и высокой мотивированности учебной деятельности.

Отсюда, познавательный интерес – это всегда глубокий внутренний мотив, основанный на свойственной индивиду врожденной познавательной потребности. Тем не менее, познавательный интерес может иметь место только в четко организованной и отлаженной педагогической системе. Однако значение познавательного интереса выходит далеко за рамки образовательного процесса, так как, согласно мнению многих современных ученых и педагогов-практиков, именно благодаря интересу происходит развитие интеллекта и всестороннее развитие личности. Следовательно, огромное значение здесь приобретает процесс максимальной активизации познавательной деятельности учащихся, умение учителя побуждать, стимулировать и направлять мышление своих учеников в процессе овладения знаниями, операциями и навыками.

Аккумулируя весь имеющийся теоретический и практический опыт ведущих ученых и педагогов и собственный опыт профессиональной деятельности в области преподавания физики, в данной статье мы предлагаем следующий подход к активизации познавательной деятельности учащихся в рамках физического образования средствами современных педагогических технологий.

Прежде всего, обозначим, что под познавательной деятельностью понимается некое интегративное качество личности учащегося, характеризующееся когнитивной направленностью, мобильностью в выборе познавательной стратегии, осознанным отношением к планируемым и достигнутым результатам сознательной образовательной деятельности. Она в полной мере отражает совокупность творческого, поискового, репродуктивно-подражательного аспектов деятельности. Соответственно, главным критерием познавательной деятельности школьника могут служить: включенность и активность всех учащихся на уровне их реальных и потенциальных когнитивно-творческих возможностей.

Данная модель активизации познавательной деятельности базируется на применении различных форм, средств и методов образовательной деятельности. В ее основе лежит технология реализации проблемно-развивающего обучения основам физики в школе, так как она возможна при разных формах и видах учебного процесса и позволяет избежать механического запоминания изучаемого материала. В процессе обучения учащий постоянно сталкивается с формулировкой и решением проблемы, а преодоление трудностей влияет на комплексное развитие личности, прежде всего, способствует развитию мышления, порождению познавательного интереса, выработке воли.

Каковы же основные методические принципы активизации познавательной деятельности на уроках физики?

Наиболее полному раскрытию теоретических основ физического знания способствует применение общедидактических методов (рассказ, беседа, лекция). Их воспитательная функция реализуется в том случае, если логичность, оценочность суждений, эмоциональная окраска, характер преподнесения материала способствует формированию научного мировоззрения.

Одним из приемов, вызывающих у учащихся интерес к изучаемой теме, является организация на уроках дискуссий и дебатов. В ходе обсуждения учащиеся уточняют и углубляют собственные знания, знакомятся с многовариантностью ответов на поставленные вопросы, учат-

ся слушать и слышать своих товарищей, стремятся приводить логические доказательства собственных суждений, овладевают техникой ведения спора и разрешения конфликтных ситуаций.

Также, по нашему мнению, одним из существенных слагаемых учебного процесса является дидактическая игра. Однако игра должна быть лишь элементом урока, а не его заменителем, так как теоретическая компонента многих разделов физики может быть сведена лишь к простейшим основам обыденного физического знания. Это могут быть кроссворды, головоломки, сюжетные игры, игры-соревнования, игры-ситуации и т.п.

В рамках указанной технологии особую роль играют и познавательные задачи теоретического и практического характера (экспериментальные, репродуктивные, проблемные, абстрактные, задачи с конкретным содержанием, задачи парадоксы и другие). Их разрешение повышает заинтересованность учащихся, развивает мышление, учит анализу и способности делать правильные заключения.

Немаловажным является и использование ресурсов самостоятельной когнитивной деятельности учащихся, но комплексные задания и проблемные задачи возможны лишь в старших классах школы, либо в классах с профильным изучением физики. Здесь наиболее эффективны графические и формульные диктанты, решение задач, работа с демонстрационными пособиями, самостоятельное изучение основной и дополнительной литературы. Степень самостоятельности школьников определяется характером задания, уровнем затруднения, которое испытывают ученики при его выполнении. Более того, для развития познавательной активности необходимо постепенно усложнять задания.

Не последнее место в данной системе занимает и метод проектов, так как в процессе работы над проектом происходит тесное личностное взаимодействие ученика с учителем на принципах «равного партнерства», ученика и его товарищей. Он в полной мере развивает способность к научно-исследовательскому и диалектическому типам мышления. Более того, при его использовании четко прослеживается динамика формирование интеллектуальных, творческих и коммуникативных способностей учащихся. Проектный метод призван учить определению целей и задач деятельности, причинно-следственных связей, осознанию важности полученных результатов; помогает учащимся делать правильный выбор, аргументированно доказывать свою точку зрения, свободно выступать перед публикой, связно излагать собственные мысли, владеть вниманием аудитории.

В рамках проблемного обучения возможны и экспериментальные (лабораторные) занятия, которые содержат богатый когнитивно-деятельностный потенциал. По нашему мнению, они должны проводится при максимально возможной самостоятельности школьников, особенно старшеклассников. Проблемный вопрос ставится непосредственно перед выполнением практической работы, а учащиеся последовательно выполняют алгоритм постижения смысла и решения задания.

Следующим аспектом, на который хотелось бы обратить особое внимание, является проблема использования информационно-коммуникационных технологий в процессе освоения физики. Они имеют целый ряд преимуществ, главными из которых являются наглядность и экономия времени. Использование компьютерных технологий позволит иллюстрировать процессы, которые принципиально невозможно демонстрировать с помощью традиционных методов. Более того, они позволят сформировать у учащихся необходимые экспериментальные умения и навыки.

Таким образом, система работы, основанная на технологии проблемного обучения физики, позволяет достигать определенных положительных результатов; способствует гармоничному развитию

личности, формированию научного мировоззрения школьника. Использование разнообразных методических средств и приемов делает обучение разнообразным, занимательным, что способствует выработке стабильного интереса к предмету и активизации процесса накопления и реализации знаний учащимися, в том числе и в обыденной практике, позволяет говорить о включенности школьника в процесс постоянного пополнения собственных знаний, об умении установки междисциплинарных связей, использовании в учебно-познавательной деятельности разнообразных источников информации, в том числе и ресурсы современных информационных и коммуникационных технологий.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Лихачев Б. Т. Педагогика. – М.: Юрайт, 2002. – 464 с.
2. Махмутов М. И. Проблемное обучение. – М.: Просвещение, 2001. – 175 с.
3. О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/ d_02/393.html. – Проверено: 07.06.2010 г.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 37.013
ББК 74.5

педагогика

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ КОНЦЕПЦИИ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. А. Суворова

Статья посвящена основным аспектам концепции модернизации профессионального образования. Автором предпринята попытка определения цели модернизации образования и задач, позволяющих её реализовать. Также затронута проблема повышения качества профессионального образования и, в соответствии с «Концепцией модернизации образования», предложен ряд мер, обеспечивающих её решение.

Ключевые слова
Профессиональное образование, концепция модернизации, качество образования

В соответствии с концепцией модернизации российского образования, определенной в Законе Российской Федерации «Об образовании», Федеральном законе «О высшем и послевузовском образовании» и в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года, главной задачей российской образовательной политики является необходимость обеспечения высокого уровня качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия потребностям личности, общества и государства.

Модернизация образования представляет собой политическую и общенациональную задачу. Интересы общества и государства в области образования не всегда совпадают с отраслевыми интересами системы образования, таким образом, определение направления модернизации и развития образования не должно решаться в рамках образовательного сообщества и образовательного ведомства.

Таким образом, непосредственными участниками образовательной политики должны стать: федеральные и региональные институты государственной власти; органы местного самоуправления; профессионально-педагогическое сообщество; научные, культурные, коммерческие и общественные институты; представители промышленности, бизнеса и государственных организаций; семья и родительская общественность, а также все граждане Российской Федерации.

Цель модернизации образования заключается в создании механизма устойчивого развития системы образования [1].

Основными факторами модернизации

профессионального образования выступают: динамичное развитие экономки, социальной сферы, науки, техники, федерального и территориального рынка труда и др. Таким образом, модернизация профессионального образования должна основываться на требованиях основных отраслей промышленности, сферы услуг, культуры, государственной службы, армии и т. д.

В виду достижения поставленной цели должны быть решены следующие задачи:

- обеспечение государственных гарантий доступности получения полноценного качественного образования, независимо от материального достатка, места проживания, национальной принадлежности и состояния здоровья;
- обеспечение государственных гарантий трудоустройства выпускников образовательных учреждений в соответствии полученным образованием;
- выработка государственных образовательных стандартов, регламентирующих новую систему требований, как к педагогам, так и к выпускникам образовательных учреждений;
- достижение нового (современного) уровня качества образования, обеспечивающего конкурентоспособность, как образования, так и образовательной системы в целом;
- формирование в системе образования нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов привлечения и использования внебюджетных средств финансирования образовательных учреждений;
- повышение социального статуса и профессионализма работников образования;
- расширение масштабов финансирования образовательных учреждений, в частности для увеличения заработной платы работникам образования, модернизации материально-технической базы и создания учебно-методической и информационной базы обучения в соответствии с современными требованиями мировых тенденций экономического и общественного развития;
- внедрение системы контроля эффективности использования денежных ресурсов, направляемых в систему образования государством, местными органами власти, гражданами и предприятиями;
- развитие образования в контексте открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса – от обучающегося до образовательного учреждения.

Остановимся подробнее на аспектах модернизации профессионального образования.

В настоящее время одним из актуальных вопросов модернизации остается создание системы постоянного мониторинга текущих и перспективных показателей уровня потребности рынка труда в квалифицированных кадрах различных отраслей промышленности, сфер бизнеса и т. д. На основании полученных показателей представляется возможным создание современной, мобильной и гибкой системы непрерывного профессионального образования (как составной части общей системы непрерывного образования), включающей все уровни профессионального образования – от начального до послевузовского. А также, следует отметить, что показатели мониторинга должны соответствовать реальному положению на рынке труда, обеспечивая тем самым гарантированное трудоустройство выпускников профессиональных учебных заведений в соответствии с полученным образованием.

На основании изучения реального опыта учебных заведений и теоретического обобщения были разработаны модели естественно-математической и обще-специальной подготовки с учетом различных

вариантов и степени интегрированности профессиональных учебных заведений: «ПУ-ССУЗ», «школа-ССУЗ», «ССУЗ-ВУЗ», «ПУ-ССУЗ-ВУЗ». Особое внимание было уделено устранению рассогласований на «образовательных стыках» при переходе с одного уровня на другой. Механизм согласования имеет вид алгоритма: анализ государственных образовательных стандартов и выявление пробелов на разных уровнях – согласование учебных планов и программ с выделением в содержании образования фундаментальных тем – профилизация подготовки – отработка единообразного диагностического инструментария – обсуждение и коррекция деятельности взаимодействующих учреждений [2, с. 89].

Следующей проблемой, подлежащей решению, является создание эффективной системы трудоустройства выпускников, включая развитие целевой контрактной подготовки. Так, к примеру, руководители многих промышленных предприятий, в целях сохранения кадрового потенциала, готовы финансировать обучение специалистов для своих производств, сохранять за ними рабочие места на время службы молодых специалистов в Вооруженных силах. В частности, предприятия машиностроительной отрасли предлагают учащимся заключить трехсторонний договор (с участием учебного заведения) об обучении, с условиями закрепления обучающегося за определенным структурным подразделением, обязательным прохождением практики на предприятии и обязательством после обучения заключить трудовой договор на период до 3 – 5 лет, а также обязательством возместить предприятию понесенные затраты на обучение данного специалиста в случае его досрочного ухода с предприятия без уважительной причины. С целью повышения социальной привлекательности для молодых кадров некоторые промышленные предприятия выступают гарантом в системе ипотечного кредитования строительства жилья.

Вопрос повышения статуса начального и среднего профессионального образования (НПО и СПО) в настоящее время является одним из ключевых, поскольку ориентиром молодежи является получение любого высшего образования «для корочки». Таким образом, необходимо обеспечить более существенную социальную поддержку студентам НПО и СПО: предоставление отсрочки от призыва в ряды Российской Армии на время всего обучения, а также на период не менее 10 месяцев после окончания обучения в целях лучшей адаптации и закрепления в условиях реального производства; обеспечение обучающихся специальной одеждой и обувью на период прохождения производственного обучения и др.

Особого внимания требует вопрос актуализации содержания и повышения качества профессионального образования на всех его уровнях с ориентаций его на международные стандарты качества.

Понятие «качество образования», в контексте субъекта профессиональной деятельности, представляет собой уровень знаний, обеспечивающий рост профессионально-личностного потенциала и востребованность на рынке труда; в контексте образовательных учреждений – государственное и общественное признание его статуса, развитие научной школы, интеграция в национальное и международное научно-образовательное сообщество, его полноценное развитие как материально-технического, информационного, финансово-экономического и социального комплекса.

Понятие «качество образования» представляет собой совокупность следующих факторов: качество образовательных продуктов, качество профессорско-преподавательского состава, качество студенческого контингента, качество учебно-методического обеспечения, качество материально-технической и информационной

базы, качество управления образовательной деятельностью.

В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании», Федеральным законом «О высшем и послевузовском образовании», реализуется ряд мер, направленных на повышение требований к качеству профессионального образования, в частности:

- переаттестация всех образовательных программ в таких областях, как экономика, право и менеджмент;
- переаттестация и повторное лицензирование филиалов вузов (при необходимости), а также негосударственных вузов, выдающих дипломы государственного образца.

В итоге, для достижения нового качества профессионального образования в рамках Концепции модернизации российского образования на период до 2010года должны быть осуществлены следующие аспекты:

- прогнозирование потребностей рынка труда и создание кооперации сети профессиональных образовательных учреждений, информационных агентств, служб занятости;
- совершенствование номенклатуры профессий и специальностей, а также оптимизация направлений подготовки кадров на всех уровнях профессионального образования в соответствии с современными требованиями. Устранение несоответствия структуры подготовки кадров их спросу на рынке труда, а также диспропорций и дублирования в подготовке кадров. Развитие целевой контрактной подготовки в учреждениях профессионального образования [3];
- структурная и институциональная перестройка профессионального образования, оптимизация сети его учреждений, отработка различных моделей интеграции начального и среднего, среднего и высшего профессионального образования, обеспечение реальной многоуровневости высшего образования, создание университетских комплексов;
- обновление материально-технической базы и инфраструктуры профессионального образования [3];
- широкое использование новых образовательных технологий, в том числе технологий «открытого образования», интерактивных форм обучения, проектных и других методов, стимулирующих активность обучающихся, формирующих навыки анализа информации и самообучения, увеличение роли самостоятельной работы учащихся и студентов [3];
- углубление в высшей школе интеграционных и междисциплинарных программ, соединение их с высокими технологиями;
- повышение статуса вузовской науки как одного из основных факторов обеспечения высокого качества подготовки специалистов, развития производительных сил общества и непрерывного обновления содержания профессионального образования;
- интеграция университетской, академической и отраслевой науки;
- формирование условий для непрерывного профессионального роста кадров, привлечение в этих целях ведущих ученых Российской академии наук, обеспечение преемственности различных уровней профессионального образования и создание эффективной системы дополнительного профессионального образования, обеспечивающей психологическую поддержку населению при смене видов деятельности и карьерном росте;
- сосредоточение переподготовки населения в учреждениях профессионального образования с учетом конкурсного отбора и наличия центров службы занятости;
- формирование законодательной базы для организации системного партнерства государства, бизнеса и профессионального образования, предусматривающую активное участие работодателей и их

объединений в инновационном развитии профессионального образования, в том числе: мониторинг потребностей рынка труда в кадровом ресурсе, формирование соответствующего заказа учреждениям профессионального образования, контрактная система подготовки кадров, разработка нового поколения образовательных стандартов и программ на основе стандартов профессиональной деятельности, оптимизация перечня востребованных специальностей, независимая оценка качества образования, участие в развитии учебно-материальной базы профессионального образования, организации производственной практики, социальной поддержке обучающихся и работников и др.[3];

- внедрение нормативного финансирования профессиональных образовательных учреждений, привлечения внебюджетных средств финансирования, создание условий для инвестиционной привлекательности системы профессионального образования;

- обеспечение инновационного характера профессионального образования за счет: интеграции сферы образования, науки и производства; разработки проектов, связанных с развитием различных отраслей экономики, фундаментальной и прикладной науки, а также с обновлением содержания образования и технологий обучения; создания учебно-научно-производственных комплексов, объединений, инновационных парков, бизнес-инкубаторов при каждом успешном вузе с их государственной поддержкой [3];

- организация на базе гражданских учебных заведений высшего и среднего профессионального образования общепрофессиональной подготовки офицеров по отдельным специальностям инженерного, социально-экономического и гуманитарного профилей, создание межвузовских военных факультетов подготовки офицеров запаса.

Обеспечение инновационного развития страны и повышение профессионального уровня нации невозможно без серьезных изменений в системе профессионального образования: повышения качества, эффективности, гибкости, динамичности, соответствия потребностям рынка труда. Таким образом, решение основных направлений модернизации профессионального образования позволит перейти российскому образованию на более высокий уровень, обеспечивающий создание устойчивого механизма его развития.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Министерство образования РФ, действующий приказ от 11.02.2002. №393 «О концепции модернизации российского образования на период до 2010г». Приложение к приказу «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года».

2. Какое среднее профессиональное образование нужно России в XXI веке? / Под общей редакцией д. п. н., к. э. н. В. М. Демина. – М., 2003. – 288 с.

3. Суворова А. А. Приоритеты развития среднего профессионального образования в России // Российский научный журнал. – 2009. – №5(12). – С. 209-212.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 612
ББК 28.903,7
Физиология

БИОЛОГИЯ

АДАПТИВНО-КОМПЕНСАТОРНЫЕ РЕАКЦИИ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Кандидат биологических наук Т. В. Башкирева

Изучены особенности адаптивно-компенсаторных реакций сердечно-сосудистой системы у детей и подростков

Ключевые слова
Адаптивно-компенсаторные реакции, вариабельность сердечного ритма, периферическая кровь, адаптация, адаптационные ресурсы

Научно-технический прогресс и связанный с ним процесс глобализации актуализировал необходимость междисциплинарного изучения приспособления человеческого организма к меняющимся условиям среды природной и социальной среды. Разрабатывая научно обоснованные подходы к оценке здоровья, необходимо комплексное изучение целостного организма человека [1, 18, 22].

Понимание целостности человеческого организма дополняет концепция А. И. Воложина и Ю. К. Субботина, сформулировавшие адаптивно-компенсаторную концепцию приспособления [11]. Авторы рассматривают процесс адаптации как составную часть приспособительных реакций биологической системы на изменение условий существования, а компенсацию как комплекс реакций структур системы, направленных на обеспечение ее функционирования при воздействии нагрузок, превышающих норму адаптации элементов [2; 11]. С этих позиций интерес представляет принцип «антагонистической регуляции», выдвинутый Д. С. Саркисовым, о том, что взаимодействие противоположных реакций обеспечивает в каждый данный момент состояние гомеостаза, оптимальное для функционирования организма в целом, а высший синтез осуществляется нервной системой [2, 21]. Другой принцип, раскрывающий содержание целостности приспособления, разработан Г. Н. Крыжановским. Суть его заключается в перемежающейся активности функциональных структур, при повышении нагрузки на систему количество активных элементов увеличивается за счет включения пассивных, а при снижении – уменьшается [2, 15]. С этих позиций, актуальным является изучение адаптивно-компенсаторых реакций детского организма, являющиеся, в связи с его сенситивностью, «маркером» окружающей среды [10].

Исследование проведено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта № 050653601 а/Ц.

Цель данного исследования: определить особенности адаптивно-компенсаторных реакций у детей и подростков (7 – 14 лет) на основе коррелятивности периферической крови с показателями вариабельности сердечного ритма, гемодинамики, индекса функциональных изменений кровообращения (ИФИ).

Материалы и методы исследования

Изучены и вычислены показатели крови [7, 13, 20], гемодинамики [4], индекс функциональных изменений (ИФИ) [6]. В исследовании использован метод вариабельности сердечного ритма [6, 8, 14, 19, 23].

Коэффициент корреляции определялся в программе Microsoft Excel, 2007.

Репрезентативная выборка составила 579 детей и подростков, проживающих в различных областях Центральной России.

Обработка результатов

Результаты исследования выявили высокую корреляцию между сравниваемыми показателями, как у мальчиков, так и у

Табл. 1.

Взаимосвязь периферической крови с ИФИ, показателями гемодинамики, вариабельностью сердечного ритма у мальчиков (м) и у девочек (д) от 7 до 14 лет, проживающих на территории Центральной России

Показатели крови	пол	Показатели											
		ИФИ	МОК	ПСС	ИК	SDNN	AMo	PNN50	SI	CC0	HF%	LF%	HR
Гемоглобин г/л	М	-0,114	**0,68**	**0,604**	**-0,80**	**-0,543**	-0,06	**-0,745**	0,135	**1**	**-0,994**	**0,973**	-0,269
	Д	**0,439**	**-0,547**	**0,772**	-0,28	**-0,443**	-0,175	**-0,663**	0,02	**0,993**	**-0,975**	**0,94**	**-0,443**
Эритроциты $x10^{12}$/л	М	**0,782**	0,258	**-0,532**	0,307	0,197	**0,423**	**0,448**	0,238	**-0,928**	**0,885**	**-0,82**	**0,604**
	Д	0,273	**0,555**	-0,281	**0,771**	**-0,998**	**0,836**	**-0,949**	**0,927**	**0,501**	**-0,587**	**0,683**	**0,702**
Лейкоциты $x10^{12}$/л	М	**0,72**	**0,787**	**-0,875**	**0,707**	**-0,887**	**0,988**	**-0,735**	**0,999**	0,1	-0,202	0,322	**0,933**
	Д	**-0,811**	**0,963**	**-0,838**	**1**	**-0,722**	**0,992**	**-0,514**	**0,948**	-0,184	0,082	0,043	**0,997**
Палочкояд. нейтроф %	М	**0,867**	**-0,881**	**0,804**	**-0,94**	-0,209	**0,748**	0,056	**0,605**	**-0,704**	**0,627**	**-0,53**	**0,871**
	Д	-0,189	**0,515**	-0,236	**0,743**	**-1**	**-0,81**	**-0,963**	**0,909**	**0,54**	**-0,624**	**0,716**	**0,668**
Сегментояд. нейтр %	М	**-0,884**	**-0,498**	**0,50**	-0,29	0,358	**-0,842**	0,099	**-0,72**	**0,586**	**-0,499**	0,388	**-0,937**
	Д	**0,939**	**-1**	**0,954**	**-0,96**	**0,508**	**-0,92**	0,264	**-0,826**	-0,045	-0,348	0,229	**0,982**
Эозинофилы %	М	**-0,989**	**-0,623**	0,350	**-0,50**	**0,997**	**-0,753**	**0,983**	**-0,867**	**-0,615**	**0,693**	**-0,78**	**-0,598**
	Д	0,099	**-0,435**	0,147	**-0,68**	**0,997**	**-0,753**	**0,983**	**-0,867**	**-0,615**	**0,693**	**-0,78**	**-0,598**
Моноциты %	М	**0,941**	**-0,787**	**0,558**	**-0,69**	**-0,994**	**0,734**	**-0,988**	**0,852**	**0,6375**	**-0,714**	**0,795**	**0,574**
	Д	**0,877**	**-0,659**	**0,853**	**0,41**	-0,313	-0,314	**-0,552**	-0,12	**0,963**	**-0,935**	**0,883**	**-0,504**
Лимфоциты %	М	**0,909**	**0,472**	-0,393	0,223	**-0,599**	**0,957**	-0,367	**0,883**	-0,342	0,243	-0,12	**0,997**
	Д	**-0,948**	**1**	**-0,962**	**0,948**	**-0,484**	**0,909**	-0,236	**0,81**	**-0,468**	0,374	-0,26	**0,976**
Ретикулоциты %	М	**0,978**	**0,50**	**-0,567**	0,335	**-0,926**	**0,97**	**-0,793**	**0,999**	0,19	-0,29	**0,406**	**0,897**
	Д	**0,796**	**0,796**	**-0,580**	**0,939**	**-0,926**	**-0,97**	**-0,793**	**0,999**	0,19	-0,29	**0,406**	**0,923**
СОЭ мм/ч	М	**0,548**	**0,957**	**-0,988**	**0,924**	**-0,4**	-0,222	**-0,627**	-0,027	**0,986**	**-0,964**	**0,923**	**-0,422**
	Д	**0,829**	**-0,586**	**0,801**	-0,32	**-0,4**	-0,22	**-0,627**	-0,027	**0,986**	**-0,964**	**0,923**	**-0,422**

Примечание: ИФИ - индекс функциональных изменений; МОК – минутный объем крови; ПСС - периферическое сопротивление сосудов; SDNN - среднеквадратичное отклонение; AMo - амплитуда моды, отражает стабилизирующий эффект централизации ритмом сердца; PNN50 - показатель степени преобладания парасимпатического звена регуляции над симпатическим; SI – степень напряжения регуляторных систем; CC0 - центральный контур регуляции; HF% - относительный уровень активности парасимпатического звена регуляции; LF% - относительный уровень активности вазомоторного центра, HR – частота сердечных сокращений.

девочек (таблица 1.).

Результатами исследования выявлено, что взаимосвязь между изучаемыми показателями зависит от величины каждого показателя и его отклонения от нормы. Чем ближе показатели периферической крови к верхнему или нижнему порогам нормы, тем выше соответственно положительная или отрицательная связь с показателями адаптации (ИФИ), гемодинамики, вариабельности сердечного ритма.

Самая высокая положительная и отрицательная достоверная связь ИФИ выявлена с лейкоцитами, сегментоядерными нейтрофилами, моноцитами, ретикулоцитами, лимфоцитами, СОЭ.

МОК, ПСС и ИК на высоком уровне до ± 1 достоверно коррелируют с сегментоядерными нейтрофилами, лимфоцитами, СОЭ. Столь высокая связь вероятнее всего, связана с математическими особенностями расчетов изучаемых показателей.

У девочек отмечается высокий уровень достоверной обратно – пропорциональной связи SDNN с эритроцитами, а у мальчиков достоверных различий не отмечено. Как у мальчиков, так и у девочек наблюдается достоверная положительная корреляция SDNN с эозинофилами, но у мальчиков положительная, а у девочек отрицательная связь SDNN с ретикулоцитами. У мальчиков на высоком положительном уровне, а у девочек отрицательном, коррелируют AMo с ретикулоцитами. Как у мальчиков, так и девочек наблюдается высокая достоверная положительная связь PNN50% с эозинофилами.

Следует особо отметить высокую до +1 взаимосвязь у мальчиков и у девочек CC0 и LF% с гемоглобином и СОЭ, но обратную с HF%.

У мальчиков и у девочек на достоверно высоком положительном уровне HR коррелирует с лейкоцитами, лимфоцитами, ретикулоцитами. Можно сказать, что у детей до 14 лет частота сердечных сокращений является маркером изменения лейкоцитов, лимфоцитов, ретикулоцитов, вызывающих снижение или увеличение напряжения регуляторных систем.

Выявлен высокий уровень достоверности положительной взаимосвязи SI с лейкоцитами, лимфоцитами, ретикулоцитами, но отрицательной – с эозинофилами, как у мальчиков, так и у девочек. Любопытным является то, что у детей, вне зависимости от пола, снижение гемоглобина увеличивает активность центрального контура регуляции, вазомоторного центра и снижает относительный уровень активности парасимпатического звена регуляции и суммарный эффект вегетативной регуляции кровообращения. Увеличение лейкоцитов и лимфоцитов, СОЭ до верхнего предела нормы достоверно увеличивает стресс – индекс, а снижение моноцитов, палочкоядерных нейтрофилов до нижнего порога нормы соответственно увеличивает активность симпатического звена. Как следствие, высокий уровень лейкоцитов и лимфоцитов, СОЭ по анализу крови можно рассматривать как напряжение функциональной системы организма, чем выше будут эти показатели, тем большее напряжение испытывает растущий организм.

Рассмотрим полученные результаты взаимосвязей изучаемых показателей с позиции адаптивно-компенсаторной концепции, включая принципы «антогонистической регуляции» и перемежающейся активности функциональных структур.

Известно, что гемоглобин – важнейший в количественном и функциональном отношении компонент эритроцитов. Повышенное по сравнению с нормой содержание гемоглобина в эритроцитах описывается как гиперхромия, а пониженное – как гипохромия [4; 5; 16]. У мальчиков увеличение гемоглобина положительно коррелирует с МОК (минутным объемом крови), ПСС (периферическое сопротивление), а у девочек с ИФИ и ПСС, у мальчиков отрицательно коррелирует с ИФИ, ИК (индекс кровообращения), а у девочек – с МОК и ИК. У мальчиков и у девочек

выявлена положительная корреляционная связь с такими показателями вариабельности сердечного ритма как SI (стресс-индекс, степень напряжения регуляторных систем), CC0 (степень активности центрального контура регуляции), LF % (уровень активности вазомоторного центра), но отрицательная – с SDNN (суммарный эффект вегетативной регуляции кровообращения), AMo (условный показатель активности симпатического звена регуляции), PNN50 % (степень активности парасимпатического звена регуляции над симпатическим), HF % (уровень активности парасимпатического звена регуляции), HR (частота пульса – уровень функционирования системы кровообращения). У мальчиков и у девочек увеличение гемоглобина регулируется центральным контуром регуляции и вазомоторным центром, а снижение – дыхательным центром. Напряжение регуляторных систем достоверно увеличивает количество гемоглобина.

Увеличение числа эритроцитов и массы эритроцитов указывает на эритропоэз, понижение – показатель анемии [3, 4, 5, 12, 16]. Увеличение эритроцитов у мальчиков положительно коррелирует с ИФИ, МОК, ИК, SDNN, AMo, PNN50 %, SI, HF %, HR, но отрицательно с ПСС, CC0, LF %. У девочек увеличение числа эритроцитов положительно коррелирует с ИФИ, МОК, ИК, AMo, SI, CC0, LF %, HR, но отрицательно с ПСС, SDNN. PNN50, HF %. У мальчиков число эритроцитов регулируется дыхательным центром, а увеличение централизации ведет к снижению количества эритроцитов. У девочек же увеличение числа эритроцитов связано с активизацией централизации (CC0) и вазомоторного центра (LF %), а снижение – дыхательного центра. У мальчиков и у девочек увеличение напряжения регуляторных систем увеличивает число эритроцитов.

Известно, что повышение числа лейкоцитов от нормы в зависимости от их количества указывает на лейкоцитоз или лейкоз. Увеличение лейкоцитов у мальчиков положительно коррелирует с ИФИ, МОК, ИК, AMo, SI, CC0, LF%, HR, но отрицательно – с показателями ПСС, SDNN, PNN50 %, HF %. У девочек же увеличение лейкоцитов достоверно коррелирует с МОК, ИК, AMo, SI, HF %, LF %, HR, но отрицательно с ИФИ, ПСС, SDNN, PNN50%, CC0. Увеличение числа лимфоцитов вызывает лимфоцитоз, а снижение – лимфопению [3, 4, 5, 12, 16]. У мальчиков и у девочек увеличение лимфоцитов положительно коррелирует с МОК, ИК, AMo, SI, HF %, HR, а снижение – с ПСС, SDNN, PNN50 %, CC0, LF %. Различия отмечаются по показателю ИФИ, у мальчиков связь положительная, а у девочек отрицательная. Если у мальчиков увеличение лейкоцитов регулируется центральным звеном регуляции и вазомоторным центром, а снижение – дыхательным центром, у девочек увеличение регулируется дыхательным и вазомоторным центрами, а снижение - центральным звеном регуляции. Как у мальчиков, так и у девочек дыхательный центр регулирует увеличение лимфоцитов, а центральное звено регуляции и вазомоторный центр – их снижение. Чем больше как у мальчиков, так и у девочек лейкоцитов в крови, тем выше показатель стресса.

Вышесказанное позволяет заключить, что при увеличении напряжения физиологических систем растущего организма наблюдается активизация центров управления на уровне медленных волн, а эритроциты и лимфоциты являются антагонистами.

Возрастание палочкоядерных нейтрофилов связано с ростом числа лейкоцитов. У мальчиков увеличение палочкоядерных нейтрофилов достоверно коррелирует с ИФИ, ПСС, AMo, PNN50, SI, HF %, HR, но отрицательно – с МОК, ИК, SDNN, CC0, LF %. У девочек палочкоядерные нейтрофилы положительно кор-

релируют с МОК, ИК, SI, CC0, LF %, HR, но отрицательно – с ИФИ, ПСС, SDNN, AMo, PNN50 %, HF %. У мальчиков увеличение палочкоядерных нейтрофилов регулирует дыхательный центр, а снижение – вазомоторный и центральное звено регуляции. У девочек увеличение палочкоядерных нейтрофилов регулирует центральный контур регуляции и вазомоторный центр, а снижение – дыхательный центр. Напряжение регуляторных систем у мальчиков и у девочек увеличивает количество палочкоядерных нейтрофилов.

Повышение числа эозинофилов вызывает эозинофилию. Показатель эозинофилов у мальчиков положительно коррелирует с ПСС, SDNN, AMo, PNN50 %, HF %, но отрицательно – с ИФИ, МОК, SI, CC0, LF %, HR. У девочек же эозинофилы положительно коррелируют с ИФИ, ПСС, SDNN, PNN50 %, HF %, но отрицательно с МОК, ИК, AMo, SI, CC0, LF %, HR. У мальчиков и у девочек увеличение эозинофилов регулируется дыхательным центром, а снижение – центральным звеном регуляции и вазомоторным центром. Напряжение регуляторных систем снижает количество эозинофилов.

У мальчиков показатель моноцитов положительно коррелирует с ИФИ, ПСС, AMo, SI, CC0, LF %, HR, но отрицательно – с МОК, ИК, SDNN, PNN50%, HF %. У девочек отмечается достоверная корреляция моноцитов с ИФИ, ПСС, ИК, CC0, LF %. У девочек моноциты положительно коррелируют с ИФИ, ПСС, ИК, CC0, LF%, но отрицательно – с МОК, SDNN, AMo, PNN50%, SI, HF %, HR. Увеличение моноцитов регулирует вазомоторный центр и центральное звено регуляции, а снижение – дыхательный центр. Можно сказать, что высокое число моноцитов в крови у мальчиков свидетельствует о наличии стресса на уровне организма, иначе говоря, чем выше уровень стресса, тем выше уровень моноцитов в крови, у девочек же чем выше стресс, тем ниже число моноцитов.

Известно, что повышение ретикулоцитов – показатель активности кроветворения в костном мозге, а снижение – показатель снижения кроветворения [5]. У мальчиков и у девочек ретикулоциты положительно коррелируют с ИФИ, МОК, ИК, SI, CC0, LF %, HR, но отрицательно – с ПСС, SDNN, PNN50, HF %. Различия наблюдаются в показателе AMo, у мальчиков связь положительная, а у девочек – отрицательная. У мальчиков и у девочек увеличение ретикулоцитов регулирует центральный контур регуляции и вазомоторный центр, а снижение – дыхательный центр. Увеличение стресса, как у мальчиков, так и у девочек сопровождается повышением числа ретикулоцитов.

Исследованиями установлено, что повышение СОЭ – высокочувствительный неспецифический тест, указывающий на активно протекающий воспалительный процесс, его возрастанию способствует понижение числа эритроцитов в крови, а снижение СОЭ наблюдается при эритроцитозе [5; 12; 16]. У мальчиков и у девочек отмечается положительная корреляция СОЭ с ИФИ, CC0, LF %, но отрицательная с SDNN, AMo, PNN50%, SI, HF %, HR. По показателям гемодинамики у мальчиков выявлена положительная корреляция с МОК, ИК, а у девочек с ПСС, но отрицательная у мальчиков с ПСС, а девочек соответственно с МОК, ИК. Увеличение СОЭ регулирует у мальчиков и у девочек центральное звено регуляции и вазомоторный центр, а снижение – дыхательный центр.

Был проведен корреляционный анализ между показателями крови и индексом функциональных изменений (ИФИ) в репрезентативной выборке детских популяций славянского этноса, проживающих на территории экологически опасной (данные по Московской и Рязанской обл.) и чрезвычайно опасной для здоровья (данные по Восточно-Казахстанской области) (Рис. 1).

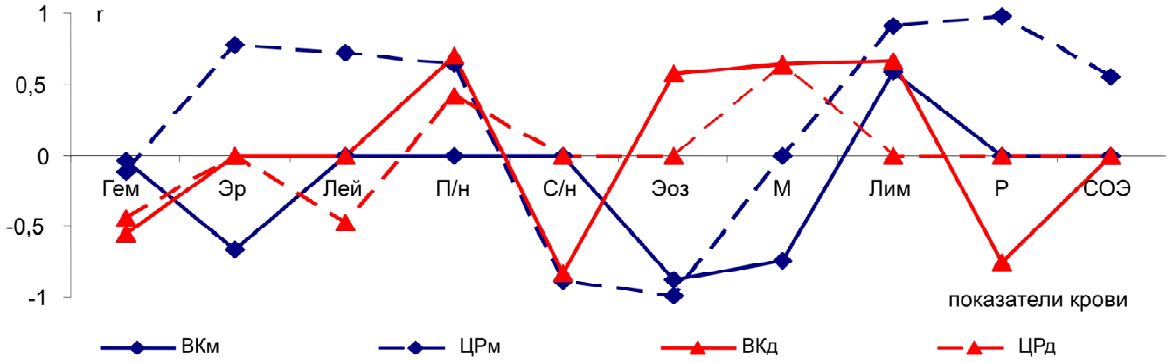


Рис. 1. Корреляция между показателями периферической крови и ИФИ у мальчиков (м) и у девочек (д) славянского этноса, проживающих на территориях опасных для здоровья (Центральная Россия – ЦР) и чрезвычайно опасных (Восточный Казахстан – ВК).

Гем – гемоглобин, Эр – эритроциты, Лей – лейкоциты, П/н - палочкоядерные нейтрофилы, С/н - сегментоядерные нейтрофилы, Эоз –эозинофилы, М – моноциты, Лим - лимфоциты, Р – ретикулоциты.

Показатель ИФИ выше у детей Центральной России и соответствует неудовлетворительной адаптации и срыву адаптационных систем, но низкий у детей Восточного Казахстана (до 1,64). У мальчиков Центральной России, чем выше ИФИ, тем выше количество эритроцитов, лейкоцитов, палочкоядерных нейтрофилов, моноцитов, лимфоцитов, ретикулоцитов, СОЭ, а у мальчиков Восточного Казахстана, чем ниже ИФИ, тем ниже количество эритроцитов, эозинофилов, моноцитов. Результаты исследования позволяют заключить, что низкий и высокий ИФИ снижают адаптационные ресурсы, у мальчиков, как Восточного Казахстана, так и Центральной России. У девочек славянского этноса Восточного Казахстана, чем ниже ИФИ, тем ниже количество гемоглобина, сегментоядерных нейтрофилов, ретикулоцитов, а у девочек Центральной России – лейкоцитов, чем выше ИФИ, тем соответственно у девочек Восточного Казахстана выше количество палочкоядерных нейтрофилов, эозинофилов, моноцитов, лимфоцитов, у девочек Центральной России выше гемоглобин, палочкоядерные нейтрофилы, моноциты.

Выводы:

1. Высокий уровень достоверной корелятивности наблюдается у мальчиков и у девочек возраста 7 – 14 лет между показателями гемодинамики, адаптации (ИФИ), вариабельности сердечного ритма.
2. Самая высокая положительная и отрицательная достоверная связь ИФИ выявлена у детей школьного возраста с лейкоцитами, сегментоядерными нейтрофилами, моноцитами, ретикулоцитами, лимфоцитами, СОЭ.
3. Выявлена у девочек же положительная связь ИФИ с гемоглобином, эритроцитами, эозинофилами, моноцитами, ретикулоцитами, СОЭ, отрицательная с – лейкоцитами, лимфоцитами, палочкоядерными нейтрофилами.
4. У мальчиков и у девочек выявлен высокий уровень достоверности положительной взаимосвязи SI с гемоглобином, эритроцитами, лейкоцитами, лимфоцитами, палочкоядерными нейтрофилами, моноцитами, ретикулоцитами, но отрицательной – с эозинофилами и СОЭ. Напряжение регуляторных систем до верхнего предела нормы увеличивает число лейкоцитов и лимфоцитов, СОЭ.
5. Центральный контур регуляции (СС0) и вазомоторный центр у мальчиков

регулирует увеличение гемоглобина, лейкоцитов, моноцитов, ретикулоцитов, СОЭ, а у девочек – гемоглобина, палочкоядерных нейтрофилов, эозинофилов, ретикулоцитов, эритроцитов, моноцитов, а снижение –дыхательный центр. Дыхательный же центр у мальчиков регулирует увеличение эритроцитов, лимфоцитов, палочкоядерных нейтрофилов, эозинофилов, у девочек – лейкоцитов, эозинофилов, соответственно снижает – центральный контур регуляции и вазомоторный центр.

6. У мальчиков и у девочек увеличение гемоглобина регулируется центральным контуром регуляции и вазомоторным центром, а снижение – дыхательным центром. Напряжение регуляторных систем достоверно увеличивает количество гемоглобина.

Таким образом, в результате исследования установлены возрастно-половые достоверные различия корреляции периферической крови с показателями гемодинамики, вариабельности сердечного ритма, адаптации (ИФИ) у детей и подростков (7-14 лет). В целом можно констатировать высокий уровень взаимосвязи показателей ИФИ, гемодинамики, вариабельности сердечного ритма с показателями периферической крови. Следовательно, отслеживать здоровье человека необходимо современными способами диагностики с целью предупреждения нозологических проявлений. Метод вариабельности сердечного ритма позволяет достаточно фиксировать отклонения в показателях периферической крови. Полученные корреляционные сведения имеют практическое значение в диагностики донозологических состояний, адаптационных ресурсов целостной деятельности организма и его адаптации к различным условиям существования. Принципы антогонистичекой регуляции и перемежающейся активности функциональных структур являются основополагающими и наиболее полно раскрывающими содержание концепции адаптивно-компенсаторных реакций. Возможно устанавливать степень нарушения адаптивно-компенсаторных реакций в зависимости отстепени отклонения смещения достоверности корреляции от нормы каждого из показателей, чем больше отклонение от нормы, тем более будет наблюдаться смещение положительных и отрицательных связей в их сторону достоверности или не достоверности.

Полученные корреляционные сведения имеют практическое значение в диагностики донозологического состояния, адаптационных ресурсов целостной деятельности растущего организма и его адаптации к различным условиям существования.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Агаджанян Н. А. Экология человека и интегративная медицина. // Эколого-физиологические проблемы адаптации. Материалы VIII Международного симпозиума. – М., 1998. – С. 2-6.

2. Агаджанян Н. А., Воложин А. И., Евстафьева Е. В. Экология человека. – М., ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2001. – 240 с.

3. Агаджанян Н. А., Желтиков В. А., Северин А. Е. Экопортрет и здоровье жителей средней полосы России. Монография. – Тула-Москва: Изд-во ТГПУ, 2000. – 365 с.

4. Агаджанян Н. А., Тель Л. З., Циркин В. И., Чеснокова С. А., Физиология человека. – Санкт-Петербург: СОТИС, 1998.

5. Анализ крови и мочи. Как его интерпретировать? / Под редакцией д-ра мед. наук Г. И. Козинца и д-ра хим.наук Л. М. Гинодмона. – М., Мир, 2001. – 105 с.

6. Баевский Р. М., Берсенева А. П. Оценка адаптационных возможностей организма и риск развития болезней. – М.: Медицина, 1997. – 236 с.

7. Башкирева Т. В. Функциональное и психоэмоциональное состояние детей и уча-

щейся молодежи. Монография. / Т. В. Башкирева; Ряз. гос. пед. ун-т имени С. А. Есенина. – Рязань, 2005. – 160 с.

8. Башкирева Т. В. Взаимосвязь периферической крови с показателями вариабельности сердечного ритма, гемодинамики, адаптации (ИФИ) у детей и подростков // Эколого-физиологические проблемы адаптации. Материалы XII Международного симпозиума. – М.: РУДН, 2007. – С. 51-53.

9. Берсенева А. П., Семенов Ю. Н. Современные проблемы охраны здоровья школьников и студентов // Материалы Всероссийской научно-практической конференции Совершенствование процесса физического воспитания студентов сельскохозяйственных вузов. – Рязань, 2003. – С. 6-21.

10. Берсенева И. А., Берсенев Е. Ю., Бородина Ю. И. Возрастные особенности регуляции сердечного ритма у школьников и их значение для совершенствования педагогического процесса // Эколого-физиологические проблемы адаптации. Материалы VIII Международного симпозиума. – М., 1998. – С. 50-51.

11. Вельтищев Ю. В. Национальные программы охраны здоровья детей // Педиатрия. – 1994. – С. 21-24; Экология и здоровье детей / Под ред. М. Я. Студеникина, А. А. Ефимовой. – М.: Медицина, 1998. – 384 с.

12. Воложин А. И., Субботин Ю. К. Адаптация и компенсация – универсальный биологический механизм приспособления. – М.: Медицина, 1987. – 176 с.

13. Даштаянц Г. А. Клиническая гематология. – Киев: Здоровье, 1973. – 150 с.

14. Комплекс для анализа вариабельности сердечного ритма «Варикард» Руководство пользователя. – 2005.

15. Крыжановский Г. Н. Детерминантные структуры и патологии нервной системы. – М.: Медицина, 1980.

16. Марданлы Ф. А., Алиева Р. С. Изменение некоторых показателей состояния здоровья детей при сочетанном воздействии химических загрязнителей атмосферы и шума. // Гиг. и сан. – 1993. – № 5. – С. 13-14.

17. Меерсон Ф. З. Адаптация, стресс и профилактика. – М., 1981.

18. Павлов И. П. Полн. собр. соч. – М.: Изд-во АМН СССР, 1968. – Т. 3. – Кн.

19. Парин В. В., Баевский Р. М., Берсенева А. П. Донозологическая диагностика в практике массовых обследований населения. – Л.: Медицина, 1980. – 225 с.

20. Савельева Л. Г., Соколова К. Г., Новоселова Т.И. Особенности периферической крови у детей г. Усть-Каменогорска. // Особенности подготовки специалистов в условиях университета. Науч.-техн. сб. – Усть-Каменогорск: Изд-во ВКГУ, 1997. – С. 405 – 408.

21. Саркисов Д. С. Очерки по структурным основам гомеостаза. – М., 1977.

22. Северин А. Е., Агаджанян Н. А., Торшин В. И., Радыш И. В. Глобализация и экология человека // Практическая психология. – 2002. – № 3. – С. 24-27.

23. Heat rate variability. Standards of Measurement, Physiological interpretation and clinical use. Circulation. 93: 1043-1065, 1996.

БИБЛИОГРАФИЯ

(книги, полученные в дар от авторов и владельцев)

От историка-исследователя, издателя книжных серий – «Античная историческая библиотека», «Византийская историческая библиотека», «Источники истории», «Русские летописи», «Гелиос» Цепкова А. И.

Юстин.Эпитома сочинения Помпея Трога «Historiae Philippicae». Диодор. Историческая библиотека. Книга XVII / Подготовлены к изд. А. И. Цепковым. – Рязань: Александрия, 2005. – 560 с. – («Античная историческая библиотека»).

Книжную серию «Античная историческая библиотека» открывают сочинения Помпея Трога (Юстина) и Диодора Сицилийского. Книга вызовет несомненный интерес как историков, так и широкого круга читателей.

Феофраст. Исследование о растениях / Подготовлено к изд. А. И. Цепковым. – Рязань: Александрия, 2005. – 560 с. – («Античная историческая библиотека»).

Книжную серию «Античная историческая библиотека» продолжает сочинение Феофраста «Исследование о растениях». Феофраст как великий философ, учёный и писатель не может не привлекать к себе пристального внимания: он поражает нас не только мощью своего дарования, но и его разносторонностью. «Исследование о растениях» Феофраста знакомит широкий круг читателей с научным наследием одного из крупнейших исследователей Древней Эллады.

Я. Я. Стрейс. Три путешествия / Подготовлено к изд. А. И. Цепковым. – Рязань: Александрия, 2006. – 496 с. – («Источники истории»).

В очередном томе книжной серии «Источники истории» издаётся сочинение Я. Я. Стрейса «Три путешествия». Книга дополняет корпус иностранных источников о Русском государстве. Кроме того, в ней содержится масса интереснейшего материала по истории, культуре и быту других стран и народов XVII века.

Записки Станислава Немоевского (1606-16080. Рукопись Жолкевского / Подготовлено к изд. А. И. Цепковым. – Рязань: Александрия, 2006. – 496 с. – («Источники истории»).

Сведения иностранных очевидцев о Русском государстве конца XVI-начала XVII вв. имеют огромное значение. Они помогают правильно понять и оценить политические, социальные и экономические процессы, происходившие в стране в период Смуты.

Посольство Кунраада фан Кленка к царям Алексею Михайловичу м Феодору Алексеевичу / Подготовлено к изд. А. И. Цепковым. – Рязань: Александрия, 2008. – 642 с. – («Источники истории»).

В сочинении «Посольство Кунраада фан Кленка к царям Алексею Михайловичу м Феодору Алексеевичу» даётся картина быта и внешних отношений России непосредственно перед эпохой преобразований, предпринятых Петром I.

От Общества исследователей истории Ряжского края имени В. И. Гаретовского

Материалы Пятых краеведческих чтений памяти В. И. Гаретовского (25 -27 февраля 2009 г.) / Под ред. Б. В. Горбунова. – Рязань: Издательство «РИД», 2010. – 216 с.

Настоящий сборник научных работ содержит статьи по различным аспектам ряжского краеведения – истории, археологии, истории ряжских селений, истории ряжских учебных заведений, этнографии, генеалогии, топонимии, экологии. В сборнике имеются разделы: персоналии, мемуары, публицистика, дополнительные материалы к «Ряжской энциклопедии».

Большая часть работ, представленных в сборнике, была заслушана в качестве докладов и сообщений на Пятых краеведческих чтениях памяти В. И. Гаретовского, проходивших в Ряжске 25-27 февраля 2009 г.

От профессора Рязанского областного института развития образования (РИРО), доктора исторических наук, академика РАЕН Горбунова Б. В.

Материалы и исследования по рязанскому краеведению. Сб. научных работ / Отв. ред., сост. Б. В. Горбунов / ГОУ ДПО «Рязанский областной институт развития образования. – Т. 24. – Рязань: Узорочье, 2010. – 424 с.

Настоящий сборник научных работ содержит исследования и материалы по археологии, истории, генеалогии, этнографии, антропонимии, топонимии, литературоведению, есениноведению, библиотековедению и

библиографоведению, экологии, сельскому хозяйству, ряду других разделов рязанского краеведения. Сборник подготовлен сотрудниками научно-исследовательской лаборатории проблем регионализации образования РИРО, учёными, педагогами и краеведами, сотрудничающими с лабораторией.

Рындин И. Ж. Материалы по истории и генеалогии дворянских родов Рязанской губернии. Вып. 5. Лавровы – Мясоедовы / Под ред., с дополнениями проф. Б. В. Горбунова; Ряз. обл. ин-т развития образования // Материалы и исследования по рязанскому краеведению. – Т. 10. – Рязань: Узорочье, 2010. – 424 с.

Настоящее издание представляет собой пятый выпуск сборника материалов по истории и генеалогии рязанского дворянства, включающий справки о дворянских родах, которые расположены в алфавитном порядке. Здесь впервые в научной практике представлены систематические и довольно подробные сведения по вынесенной в заголовок теме. В дальнейшем предполагается продолжить издание материалов такого рода, общее число книг должно составить 10 выпусков.

Издание предназначено для учителей, преподавателей вузов и средних специальных учебных заведений, учёных, краеведов, для всех, кто хочет познать родной край.

Молодые рязанцы – защитники Отечества. Историко-энциклопедическое издание / Авторы-составители Б. В. Горбунов, И. Ж. Рындин / Под ред. Б. В. Горбунова / Управление образования, науки и молодёжной политики администрации города Рязани, Научно-исследовательская лаборатория продлем регионализации образования ГОУ ДПО «Рязанский областной институт развития образования». – Рязань: Изд-во Ряз. обл. тип., 2010. – 380 с.

От доцента кафедры экологии РГУ им. С. А. Есенина, кандидата технических наук, директора астрономической обсерватории РГУ Муртазова А. К.

Муртазов А. К. Мониторинг загрязнений околоземного пространства оптическими средствами: монография / А. К. Муртазов; Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина. – Рязань, 2010. – 248 с.

Предложена концепция мониторинга естественного и искусственного загрязнения околоземного пространства, выполненная с единых экологических позиций. Представлены результаты многолетних исследований по

проблемам оптических наблюдений искусственных космических объектов в околоземном пространстве, методам решения обратной задачи фотометрии космических объектов, ПЗС-мониторингу загрязнения околоземного пространства телами естественного и техногенного происхождения.

Муртазов А. К. Астрономические термины: Учебное пособие. – Рязань, 2002. – 192 с.

Предлагаемое пособие даёт объяснение примерно 2000 терминам из всех разделов астрономии. Содержит краткие сведения об астрономических объектах и процессах, происходящих во Вселенной. Может быть полезно учащимся школ, студентам, преподавателям астрономии.

От известного рязанского поэта и прозаика Сёмина В. А.

Сёмин В. А. Легенды Рязанского края. – Рязань: Рязанское областное общественное движение «Русские славяне», 2010. – 192 с.

В книге исторических очерков «Легенды Рязанского края» нашли отражение малоизвестные и неизвестные для широкой читательскиой аудитории факты из истории Рязанского края, которая представлена на фоне общерусского исторического развития.

Автор рассказывает о легендарных персонажах Средневековья, Нового и Новейшего времени: Добрыне Никитиче, Евпатии Коловрате, Авдотье Рязаночке, великом князе Олеге Рязанском, герое Куликовской битвы Александре Пересвете, царице Тайдуле, матери Петра I – Наталье Нарышкиной, шуте Иване Балакириве, чемпионе мира, борце Иване Чуфистове, создателе военного марша «Прощание славянки» Василие Агапкине.

Книга призвана способствовать пробуждению интереса к истокам и традициям героической Рязанской земли, и будет полезна всем истинным любителям русской истории.

От кандидата исторических наук, доцента кафедры всеобщей истории Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина Сафронова Б. В.

Сафронов Б. Сашок. – Рязань: ООО «НПЦ«Информационные технологии», 2008. – 154 с.

SUMMARY

Ryndin I. Y. Ryazan Nobility during the Vicariate(1778-1796) [on the Materials of the Ryazan Nobility Assembly] // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 3(16). – PP. 3 –31. [2,3 п. л.]

Key words

The nobility, Nobility Genealogic Book (NGB)/ Red Book, Nobility deputy assembly, Ryazan vicariate, Table of Ranks, ancient nobility, personal nobility, titled nobility, nobility fairytales, smallholders, small gentry, Tatar princes (mirzas)

Summary

The analysis of structure of the Ryazan nobility, Ryazan vicariate(1778-1796). Revealing of the nobility of different origin: ancient nobility, granted nobility (on military or state service, under the decree of emperor), titled nobility. Correlation of ancient & granted nobility in the Ryzan vicariate. Information about the nobles, included in Noble Genealogic Book (NGB)/ Red Book, in the period of the Ryzan vicariate. Revealing of the layer of small gentry & smallholders not included into NGB for the various reasons. Stratification of the Ryazan nobility by the number of serfs on one manor and by the presence at an owner.

Korshunova N. V. Catherine II Financial Policy // Russian Scientific Journal. – 2010. – №3(16). – PP. 32-38. [0,6 п. л.]

Key words

Reform, economic policy, the finance, banks, bank notes, Catherine II

Summary

In article the analysis of economic policy of Catherine II is presented. The basic financial problems which have faced Ekaterina's government are designated, and also offered ways of their decision are designated. The special attention is given formation of bank system and introduction of bank notes.

Nikonov O. A. The Crisis of Russian Empire Foreign Policy in Iran in the Second Quarter of the 19th Century // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 3(16). – PP. 39 – 46. [0,6 п. л.]

Key words

Persia, the Caucasus, Trade, Transit trade, Smuggling, Foreign policy

Summary

The article is devoted to the problems of Great Britain – Russian political confrontation in their struggle for the influence in Persia. The author considers the main reason of the Empire's prestige decline in the northern provinces of the Shah was a shortsighted policy of the Russian diplomacy, an underestimation of the international situation and an ill-timed reacting on political and commerce initiatives launched by Britain. The most negative circumstances for political plans of the Empire had the collapse of the social policy in the Caucasus that didn't allow «new citizens» of the Empire to become a part of the Russian merchants.

Sinelnikov I. Ju. From the History of District Police Departments of Ryazan Province during the Post-Reform Period // Russian Scientific Journal. – 2010. – №3(16). – PP. 47-57. [0,9 п. л.]

Key words

Police reform, district police departments, Temporary rules of the police structure in the cities and districts of the province according to Common Institution of the regulated», officials, district police officers

Summary

This article is about the functioning of the district police departments during the post-reform period; about their structure and staff. In this article is mentioned about the socially-culture structure of the stuff and functioning of the district police officers based on the Police reform dated back to the 25th of December 1862 and «Temporary rules of the police structure in the cities and districts of the province according to Common Institution of the regulated».

Nagornov V. P. About the History of Foundation and Functioning of Lashma Metallurgical Factory of Ryazan Province// Russian Scientific Journal. – 2010. – №3(16). – PP. 58-66. [0,7 п. л.]

Key words

Metallurgy, iron ore, blast furnace, cast iron, cupola furnace, founding shop, Ryazan gubernia, Kasimov's district, village Kurman, locality Lashma, brothers Chernov's, Ryazan gubernia,s board of administration, building departament, blacksmith's-tin manufacture

Summary

At the end of the XIXth century brothers Chernovs and Veretennikov, the merchants of Kasimov, decide to start a metallurgical manufacture near Ryazan. They take all the necessary procedures regarding a new enterprise establishment according to the working rules of that time. The package of documents with the factory project and petition to issue the permission for building and work are forvarded to the building department of Ryazan province administration. The history of the foundation and functioning of Lashma metallurgical factory is shown during the whole period of its existence up to nowadays.

Vagner G. K. In memory of an architect Fedor Osipovich Shehtel (1859-1926) (About Kiritsa country estate complex) // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 3(16). – PP. 67 – 69. [0,2 п. л.]

Key words

Architecture, the Modern style, Shehtel, Ryazan region, Kiritsy, architectural ensemble

Summary

Unpublished feature article of outstanding soviet scholar-art historian G.K.Vagner is now presented to readers" attention. It is about one of the first creations of F.O. Shlehtel, one of the founders of new architectural style – the Modern – in Russia. The architectural ensemble in the country estate of S.P. von Derviz in Kiritsa village of Spassk district of Ryazan region is examined.

Tsenin S. B. Britain's First Labour Government Domestic Policies // Russian Scientific Journal. – 2010. – №3(16). – PP. 70-75. [0, 5 п. л.]

Key words

First Labour government, industrial strikes, trade unions, women's issue, housing, Great Britain

Summary

The article contains the analysis of the first Labour 1924 government domestic policies, the main problems it had to face are reviewed. It also describes the ways of tackling unemployment and solving the problems of housing, education and empowerment of women by Labour government, and its actions during the industrial strikes.

Podosenov A. N. Activity of Guerilla Bands from Archangelsk and Vologda Regions in Karelia from 1942 till 1944 // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 3(16). – PP. 76 – 82. [0,5 п. л.]

Key worlds
Guerilla movement, occupation, detachment, fight, region, Great Patriotic War, Karelia
Summary
This article is about guerilla movement in Karelia during the Great Patriotic War, activity of guerilla bands from Archangelsk and Vologda region is given as an example. At the beginning of 1942 party committees and military authorities of two regions carried out a great work to select the best candidates for enrolment in the bands. Partisans who eliminated enemies in extremely difficult conditions on the temporarily occupied territory were of great help to the Red Army in the fight against Nazi invaders.

Safronov B. V. Premier-minister Malaysia Mohamad Mahathir // Russian Scientific Journal. – 2010. – №3(16). – PP. 83-88. [0,5 п. л.]

Key words
Islam, new economical politics, poverty, prosperity, race identity, culture, formation, unity
Summary
The given article deals with one of the most famous politician of the Asian Pacific Region He has been in power for a long time and has brought his country to prosperity. He really was on of the first members of the APEC and has done a lot to raise it to the present level of importance.

Ignatyev V. A. L. N. Tolstoy: Sophisms in Religious-Philosophical Works // Russian Scientific Journal. – 2010. – №3(16). – PP. 89-102. [1,1 п. л.]

Key words
L. N. Tolstoy, sophisms, the god, soul, immortality, religion, a science, art, nonviolence
Summary
The analysis of texts of religious-philosophical works by L. N. Tolstoy has shown, that many positions of «original» christianity restored by him appear sophisms – externally correct, but in essence erroneous positions. Their presence allows to characterize «true» christianity of the writer as a variant of the false doctrine. Lasting value the criticism by L. N. Tolstoy of «pseudo-christianity», and also – keeps his ideas which have served by a basis of ethics of a nonviolence.

Zakirov V. J. Crisis of Identity of the Russian Society: Essence, the Reasons and Influence on Outlook of the Person of the Officer // Russian Scientific Journal. – 2010. – №3(16). – PP. 103-108. [0,5 п. л.]

Key words
Identity crisis, outlook, personal «I», the intrapersonal conflict
Summary
In article philosophical problems of crisis of identity of the Russian society are considered. Sights at a problem of identity of society of some the Russian and foreign philosophers are shown. The reasons and influence of crisis of identity on outlook of the person of the officer are defined essence. Author's vision of consequences of crisis of identity is presented. The system of conditions providing identity restoration is offered.

Lenkova T. A. Polydiscursiveness as One of the Main Features of the Written Report // Russian Scientific Journal. – 2010. – №3(16). – PP. 109-116. [0,6 п. л.]

Key words
Polydiscursiveness of the report, the text strategy, the implicit information

Summary

Polydiscursiveness is one of the main features of the report. The narrative strategy is the leading composing form of the report. The analysis of the German press shows us that there are other text's strategies in the German report. Descriptive composing is able to form the center information. In the change of these strategies the implicit information is closed.

Tatanova L. I. Interpretation of Oxymoron by Means of Mental Spaces Theory // Russian Scientific Journal. – 2010. – №3(16). – PP. 117-122. [0,5 п. л.]

Key words

Oxymoron, lexical semantics, cognitive approach, literary discourse, conceptual integration, mental spaces

Summary

The article focuses on the problem of using G. Fauconnier and M. Turner's theory of mental spaces in interpreting the stylistic device of oxymoron. The trope is examined in literary discourse from cognitive and socio-cultural point of view. The author's aim is to reveal the role of mental blending in describing the meaning of oxymoronic groups. The review of the lexical-semantic approach to oxymoron can also be found in the article.

Fedotova O. S. The Interrelation between Introspection, Prospection and Retrospection // Russian Scientific Journal. – 2010. – №3(16). – PP. 123-130. [0,6 п. л.]

Key words

Introspection, prospection, retrospection, inner world of a fiction character, grammatical category

Summary

This article studies the difference between introspection, prospection and retrospection. The article sums up the basic characteristics of prospection and retrospection and gives markers of these two categories. The fact that introspection, prospection and retrospection are used to describe the inner reality of a fiction character shows that these notions are rather close to each other.

Chepel N. P. Variations of Translation Strategies (Russian Historical Realia) // Russian Scientific Journal. – 2010. – №3(16). – PP. 131-137. [0,6 п. л.]

Key words

Interlanguage communication, cross-cultural communication, pragmatic factors, lingo cultural affiliation, historical realia, translation strategies

Summary

The paper dwells on the problem of Russian historical realia translation. Realia are considered to be key lexical units, with their meanings definitely rendered in translation. Several semantic groups of Russian historical realia are taken into consideration. The author makes an attempt to find out if the translators' lingo cultural affiliation influences their translation strategies.

Panov V. I. Psychodidactics: Concepts and the Approach // Russian Scientific Journal. – 2010. – №3(16). – PP. 138-149. [1,0 п. л.]

Key words

Education, psychodidactics, didactic, didactico-psychological and psychodidactic paradigms, educational system, technology of training, the educational environment, algorithm of monitoring in psychodidactics

Summary

In the article base positions of psychodidactics as the new direction developing on a joint of didactics and psychology are stated. Conceptual distinctions of didactic, didactico-psychological and psychodidactic educational paradigms are resulted. It is shown that the urgency and prospect of the psychodidactic approach consists in transformation of subject knowledge and skills from the training purpose in means of development of abilities and consciousness of pupils. The object, a subject and psychodidactics methods Are designated. As object of the psychodidactic examination representation about educational system, as conceptual unity of technologies of training, the educational environment and a control system, realised in educational space of the given educational institution is entered. Experience of the author in working out of this direction is short stated, and also algorithm of monitoring in psychodidactics.

Bukina N. N. Integration of Formal and Informal Education in Vocational Training // Russian Scientific Journal. – 2010. – №3(16). – PP. 150-155. [0,5 п. л.]

Key words

Integration, integrative approach, formal and informal adult education, role-based teacher behavior, audience response

Summary

The approach that is described in the article show us one of the ways to improve the theoretical and practical parts of education. It directly respond to main goal of Federal education development program for 2006-2010.

Nowadays integration of formal and informal education activity is strongly needed in the traditional frame of vocational trainings. Educational process is presented as a result of two «counter»-bases combination\compromise: From one side the education meet requirement of specific professional field, from another-meet different individual professional interests, demands and expectations among the listeners. Also article discover the specific roles of teacher behavior in the integrative education activity.

Gerova N. V. Aspects of Development of the Module of Disciplines «Computer Science and ICT» for Teachers of Humanitarian Pedagogical Areas according to Bologna Process // Russian Scientific Journal. – 2010. – №3(16). – PP. 156-164. [0,7 п. л.]

Key words

Mark, Bologna system, computer science, credit, module, rating, independent work

Summary

The article deals with features of application of Bologna system for the Russian higher education on an example of elaboration of the module of disciplines «Computer science and ICT». Principles of formation of rating system, credits, the organizations of independent work, modules of disciplines are considered.

Kostikova L. P. Methodological Analisys of Linguosociocultural Competence as the Key-element of Poli-cultural Education // Russian Scientific Journal. – 2010. – №3(16). – PP. 165-172. [0,6 п. л.]

Key words

Methodological analisys, poli-cultural education, various methodological levels, linguosociocultural competence, humanistic and culturological scientific approaches

Summary

The given article is dedicated to methodological analisys of key concepts of poli-cultural education, which is estimated as one of the central pedagogical trends of the 21st century. It contains a definition of linguosociocultural competence, seen as the central aim of poli-cultural education. The main approaches of analisys comprise various philosophical studies

and trends, as well as humanistic and culturological approaches, which altogether foster more wholistic understanding of the phenomenon under discussion.

Kostin K. K. Historical Aspects of Development of Field Training // Russian Scientific Journal. – 2010. – №3(16). – PP. 173-178. [0,5 п. л.]

Key words

Field training, quality of training, vocational training, military-vocational training

Summary

Article is devoted the analysis of historical aspects of development of field training. Approaches to understanding of field training from Ivan IV are shown up to now. The major factors causing changes of requirements to level of field training of armies are allocated.

Kostin K. K. , Markov A. C. Place and Role of Field Training in System of Vocational Training of Expert Airborne Troops // Russian Scientific Journal. – 2010. – №3(16). – PP. 179-184. [0,5 п. л.]

Key words

Field training, quality of training, vocational training, military-vocational training

Summary

Article is devoted the analysis of a place and a role of field training in system of vocational training of expert airborne troops. The concept of field training of professionals airborne troops is specified. Various approaches to understanding of field training are shown. It is recommended for increase of level of field training in modern conditions to use automatic training systems and training complexes of new generation.

Kuznetsova E. V. The Role of Computer Modeling in Formation of Stochastic Culture of Students of Technical University // Russian Scientific Journal. – 2010. – №3(16). – PP. 185-190. [0,5 п. л.]

Key words

Humanitarian potential of mathematical education, computer modeling, stochastics, mathematical culture, stochastic culture of students

Summary

The article discusses some problems of teaching probability sections of mathematics in conditions of humanization of education. The author considers computer modeling as an important tool for formation of students' stochastic culture.

Oslon V. N. Some Aspects of Maternity Sphere Specific to Adoptive Mothers // Russian Scientific Journal. – 2010. – №3(16). – PP. 191-197. [0,6 п. л.]

Key words

Maternal sphere, biological and adoptive mothers, adopted children, kids in out of home family care

Summary

The article presents out the results of empirical research of some aspects of maternity sphere specific to adoptive mothers. Comparative analysis was chosen for the principal approach to provide study of this problem. The comparison of two groups of mothers – biological and adoptive - shows some differences in maternal sphere of needs and motivation, mothers' social expectations of the child, cause attributed child behavior, dynamics of parental competence, social – demographic characteristics and others.

Prohorov A. V. Methodological component of Pedagogical analysis of a human's self-development // Russian Scientific Journal. – 2010. – №3(16). – PP. 198-203. [0,5 п. л.]

Key words
Methodological approach, pedagogical analysis, human, self-development of human

Summary
The education act of the Russian Federation makes researches help people to find themselves to improve the Russian society. Use of complex realistic approach considering intersubjectivity, integrity, monolithic, system, value orientation, humaneness, and nature congruity of pedagogical reality can more expand our ideas about its aspect of a human's self-development to increase pedagogical support of this process. Methodological component of pedagogical analysis of a human's self-development as its philosophical basis and its theoretical reason is a result detection of methodology of pedagogical analysis – pedagogical conception, implying pedagogical aspect of a single human's self-development model ratio.

Fyodorova N. B. Assessment of a School Graduate's Competence through the Organization of his Competences // Russian Scientific Journal. – 2010. – №3(16). – PP. 204-213. [0,8 п. л.]

Key words
Competence, competences, competent approach in education, assessment of organization of competences.

Summary
In the following article we analyze the problem of implantation of a competent approach into the educational process. We distinguish between different aspects of the notion "competence", give an assessment system of a new educational result based on valid and foolproof diagnostic methods, which help not only to measure, but also to trace the organization of students' competences. We have also approved the organization of competences in different level school graduates with the help of selected methods and provide the results of the approbation in the article.

Asmanskaya E. A. Successful Transfer of Children to Secondary School: Pedagogical Determinants of Training Future Teachers of Primary School for Pedagogical Accompaniment of the Process // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 3(16). – PP. 214 – 218. [0,4 п. л.]

Key words
Pedagogical determinants**,** future teacher of primary school, adaptation to education at secondary school, primary school pupil, age peculiarities of younger adolescents, reflection, subjectivity, diagnostic activity, personal psychological resource

Summary
The article deals with the pedagogical determinants of training future primary school teachers for pedagogical accompaniment of transfer primary school children to secondary school and their successful education there.

Berdygan A. V. The Research of Motivational Objects of the Personality Time Perspective // Russian Scientific Journal. – 2010. – №3(16). – PP. 219-227. [0,7 п. л.]

Key words
Motivation, motivational objects, time perspective, length of the future, the content of motivational objects, needs, wish, intention, purpose, plan, motivational induction method, future, subject

Summary
This article represents Nuttin's approach to the research of motivation , activity and future perspective. The main factor which determines person's motivation is its cognitive activity on reasoning needs and conversion into motivational objects. These objects are localized in personality time perspective. This article shows the data of the empiric study of motivational categories of students' time perspective.

Bokov D. A. The Problems of Developing Students' Self-Government as of a Factor, Assisting in Students' Self-Determination // Russian Scientific Journal. – 2010. – №3(16). – PP. 228-234. [0,5 п. л.]

Key words

High education, social self-determination, students' self-government, noneducational activity

Summary

The following article is devoted to the problems of high school's students' social self-determination progress. It is noted the importance of noneducational upbringing structurs of high school in this process. The special attention is payed to the students' self-government, which is found to be a factor, influencing social self-determination of the youth. There are noted the problems, preventing the development of students' self-government. There are also marked the ways of overcoming them.

Bulgakov S. V. Structural Model of Information Competence at Journalists according to Activity Kinds // Russian Scientific Journal. – 2010. – №3(16). – PP. 235-238.[0,3 п. л.]

Key words

Information competence, professional work, function, system of knowledge, activity kinds

Summary

The article deals with information competence and its basic functions, their interrelation are allocated. Elements of information competence are described.

Krasavtseva L. E. The Requirements of a Secondary School to the Professional Qualities of a Practical Psychologist // Russian Scientific Journal. – 2010. – №3(16). – PP. 239-242. [0,3 п. л.]

Key words

Practical psychologist, relationships between a psychologist and a client, technological process, personal characteristics

Summary

The article notices the importance of personal characteristics of a practical psychologist, which provide the creating of maximum favorable conditions for the development of positive changes in the client's psyche. The peculiarities of psychologist's work in the educational system are described. The requirements to the behavior and to the personality of a school psychologist are assigned.

Laiserman Zh.B. The System of Methodological Hooks and Research Competence Formation Methods of the Core Schools' Students while the Stochastic Elements Studying // Russian Scientific Journal. – 2010. – №3(16). – PP. 243-248. [0,5 п. л.]

Key words

Competencies, competence approach in education

Summary

The paper is dedicated to a pedagogical problem of research competence formation of students of comprehensive schools. The competence system is developed while studying the combinatorial analysis, statistics and probability theory.

Perekalsky S. A. Conceptual Foundations of Teachers Training for Innovative Activity // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 3(16). – PP. 249 – 256. [0,6 п. л.]

Key words

Innovative technology, innovative activity, innovation process, training and preparedness as professional and personality, selfness, project work

Summary

The article presents conceptual foundations of a future teacher training for innovative

activity; it defines the notion of innovative technology and of innovative activity in context of the notion of innovation process; it considers a specific role of a future specialist's selfness being formed in the process of training for innovative activity. Also the components and stages of training as well as criteria, levels and indexes of the future teacher preparedness for innovative activity are put forward.

Plehanov A. A. Model of Process of Preparation of the Future Teachers to Formation at Pupils of Information Culture // Russian Scientific Journal. – 2010. – №3(16). – PP. 257-264. [0,6 п. л.]

Key words

Model, building system of teacher readiness, consumption culture of mediainformation, means of information technologies

Summary

In article the basic making up stages of readiness of future teacher to development at student consumption cultures of mediainformation means of information technologies are described. For each stage of unveiled the main aims, content, the methods, the forms, the means and the result.

Seregin R. A. Modern Pedagogical Technologies as a Means of Activization of Cognitive Activity of School Students during Physics Lessons: Theoretical and Methodical Aspect // Russian Scientific Journal. – 2010. – №3(16). – PP. 265-270. [0,5 п. л.]

Key words

Physics education, pedagogical technologies, cognitive activity, cognitive interest, education stimulus, scientific thinking, creative thinking

Summary

The article covers the issue of modernisation of the content of school's Physics education. Modern pedagogical technologies focused on activization of students' cognitive activity are examined. Methods of development of cognitive interest as basic incentive means of mastering knowledge, capabilities and skills of school students in the field of Physics are highlighted.

Suvorova A. A. The Basic Aspects of the Concept of Modernization of Professional Education // Russian Scientific Journal. – 2010. – №3(16). – PP. 271-275. [0,4 п. л.]

Key words

Concept of modernization, professional education, quality of education

Summary

The article deals with basic aspects of the concept of modernization of vocational education. The paper attempts to define the aim of modernizing education and the tasks that enable it to implement. Also affected by the problem of improving the quality of vocational education and, in accordance with the concept of modernization of education, a number of measures to ensure its decision.

Bashkireva T. V. Children and Adolescents Adaptive-Compensatory Cardiovascular System Reactions // Russian Scientific Journal. – 2010. – №3(16). – PP. 276-283. [0,6 п. л.]

Key words

Adaptive-compensatory reactions, cardiac rhythm variability, peripheral blood, adaptation, adaptation resources

Summary

Children and adolescents (7-14 years old) adaptive-compensatory reactions characteristics based on peripheral blood correlativity with cardiac rhythm variability indexes, hemodynamics and blood circulation functional changes index.

АВТОРЫ
(AUTHORS)

АСМАНСКАЯ Елена Александровна – преподаватель Рязанского заочного института (филиала) Московского государственного университета культуры и искусств
Контактная информация: E-mail: helena240@yandex.ru; тел.8-915-626-23-15

БАШКИРЕВА Татьяна Валентиновна – кандидат биологических наук, доцент кафедры общей психологии Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: t.bashkireva@rsu.edu.ru; тел.8-910-572-77-59

БЕРДЫГАН Антонина Вячеславовна – педагог-психолог, преподаватель Дальневосточного государственного университета путей сообщения, факультет СПО – Хабаровский техникум железнодорожного транспорта, аспирант кафедры психологии
Контактная информация: E-mail: bonny1983@mail.ru; тел. 8-(4212)-40-64-15

БОКОВ Дмитрий Александрович – начальник отдела внеучебной работы управления учебно-воспитательной работы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: d.bokov@rsu.edu.ru; тел. 8-(4912)-28-05-85

БУКИНА Нина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории методологии, проектирования и управления образованием взрослых Учреждения РАО «Институт образования взрослых» (г. Санкт-Петербург)
Контактная информация: E-mail: adult.edu@list.ru; тел. 8-(812)-557-83-41

БУЛГАКОВ Сергей Валерьевич – аспирант кафедры информатизации образования и методики преподавания информатики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: dima@poligrafia.ryazan.ru; тел. 8-(4912)-27-46-91

ВАГНЕР Георгий Карлович – выдающийся учёный-искусствовед, доктор искусствоведения, лауреат Государственной премии СССР (1983)

ГЕРОВА Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой информатизации образования и методики преподавания информатики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: n.gerova@rsu.edu.ru; тел. 89105002887

ЗАКИРОВ Виктор Юзифович – преподаватель Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова, соискатель Военного университета (г. Москва)
Контактная информация: E-mail: zakirov1968@rambler.ru; тел. 8-(4912)-32-89-40

ИГНАТЬЕВ Владимир Александрович – доктор философских наук, профессор кафедры философии Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: philosophy@rspu.ryazan.ru; тел. 8-(4912)-28-05-86

КОСТИКОВА Лидия Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, почетный работник высшего профессионального образования РФ, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, руководитель научно-образовательного центра «Язык, культура, социум»
Контактная информация: E-mail: Kostikova@rsu.edu.ru; тел. 8-(4912)-28-04-45

КОСТИН Кирилл Константинович – кандидат военных наук, профессор кафедры тактики Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова, член-корреспондент АВН
Контактная информация: дом. тел. 8-(4912)-25-26-71, раб. тел. 8-(4912)-44-94-24

КОРШУНОВА Надежда Владимировна – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, культурологии, социологии и права Челябинского государственного педагогического университета
Контактная информация: E-mail: Nadya174@bk.ru; тел. 8-(351)-218-00-94

КРАСАВЦЕВА Людмила Емельяновна – старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии педагогического факультета Тверского государственного университета, педагог-психолог МОУ СОШ №52 г. Твери, соискатель по специальности (психология труда, эргономика)
Контактная информация: E-mail: gfyb63@mail.ru; тел. 8-909-271-35-05

КУЗНЕЦОВА Елена Васильевна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры прикладной математики Липецкого государственного технического университета
Контактная информация: E-mail: eva312@rambler.ru; тел. 8-920-242-90-55

ЛЕЙЗЕРМАН Жанна Борисовна – аспирант Московского педагогического государственного университета
Контактная информация: E-mail: ic36985@rambler.ru; тел. 8-(495)-714-49-13

ЛЕНКОВА Татьяна Александровна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанскогой государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: talenk@yandex.ru; тел. 8-(4912)-36-43-86

МАРКОВ Алексей Сергеевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова
Контактная информация: E-mail: markoff.ac-50@mail.ru; тел. 8-(4966)-13-72-78

НАГОРНОВ Валентин Павлович – президент АНО «РИЭПСИ», соискатель кафедры отечественной истории Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: rosnauka@mail.ru; тел. 8-(4912)-36-53-25

НИКОНОВ Олег Александрович – кандидат исторических наук, доцент кафедры новой и новейшей истории исторического факультета Московского педагогического государственного университета
Контактная информация: E-mail: Nikonov100@mail.ru; тел.8-(499)-792-00-57

ОСЛОН Вероника Нисоновна – кандидат психологических наук, заведующая лабораторией психолого-социальных проблем профилактики безнадзорности и сиротства Московского городского психолого-педагогического университета
Контактная информация: E-mail: osl-veronika @ yandex.ru; тел. 8-(926)-178-32-92

ПАНОВ Виктор Иванович – доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, профессор, заведующий лабораторией экопсихологии развития Психологического института РАО
Контактная информация: E-mail: ecovip@ymail.ru; тел. 8-(916)-518-45-40

ПЕРЕКАЛЬСКИЙ Сергей Александрович – ассистент кафедры педагогики Московского государственного областного социально-гуманитарного института (г. Коломна)
Контактная информация: E-mail: perekalsky@mail.ru; тел. 8-(496)-443-32-51

ПЛЕХАНОВ Алексей Александрович – учитель информатики и ИКТ МОУ СОШ с. Репное Балашовского района Саратовской области, соискатель Московского государственного областного социально-гуманитарного института (г. Коломна)
Контактная информация: E-mail: repn@rambler.ru; тел. 89173258997

ПОДОСЁНОВ Андрей Николаевич – аспирант кафедры истории Гуманитарного института Череповецкого государственного университета
Контактная информация: E-mail: andris747@yandex.ru; тел. 8-(8202)-51-80-61

ПРОХОРОВ Александр Васильевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: a.prohorov@rsu.edu.ru; тел. 8-(4912)-28-05-83

РЫНДИН Игорь Жанович – старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории проблем регионализации образования Рязанского областного института развития образования (НИЛ ПРО РИРО)
Контактная информация: E-mail: ryndin@post.rzn.ru; тел. 8-(9412)-45-73-53

САФРОНОВ Борис Витальевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: safronis @ yandex.ru; тел. 8-(4912)-76-56-22

СИНЕЛЬНИКОВ Илья Юрьевич – преподаватель Рязанского филиала Московского университета МВД России, соискатель кафедры отечественной истории Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: illiodor1@yandex.ru; тел.: 89209957280

СЕРЁГИН Роман Александрович – аспирант кафедры общей и теоретической физики и методики преподавания физики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: r.seregin@rsu.edu.ru; тел.: 8-(4912)-46-07-08 доб. 2212

СУВОРОВА Анна Александровна – соискатель кафедры информатизации образования и методики преподавания информатики РГУ имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: AnnaS3012@yandex.ru; тел. 8-(4912)-33-10-47

ТАТАНОВА Лариса Ивановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: l.tatanova@rsu.edu.ru; тел. 8-906-541-10-51

ФЕДОРОВА Наталья Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей, теоретической физики и методики преподавания физики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: n.fedorova@rsu.edu.ru; тел. 8-(4912)-28-04-30

ФЕДОТОВА Оксана Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: o.fedotova@rsu.edu.ru; тел. 8-(4912)-24-45-19

ЦЕНИН Сергей Борисович – аспирант кафедры всеобщей истории и международных отношений Рязанского государственного имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: zI-0@mail.ru; тел. 8-920-958-12-01

ЧЕПЕЛЬ Наталья Павловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: chenat_74@mail.ru; тел. 8-(4912)-44-23-08

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ В «РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ»

1. Правила оформления научных статей:
набор текста в формате Word, шрифт Times New Roman; размер шрифта - 14; междустрочный интервал -1,5; формат бумаги - А4; отступ - 5, поля - 20. Объём статьи - не менее 10 стандартных машинописных листов. Сноски и примечания, список литературы формировать единым списком под названием **Примечания** - в конце статьи. Ссылки в тексте - в квадратных скобках, первая цифра - номер ссылки в концевом списке Примечаний, вторая цифра - номер страницы, например: [3. С. 15].

2. На первой странице статьи указываются:

2.1. Название научного или учебного заведения, той организации, в которой выполнена научная работа, либо учреждение, где работает автор статьи.

Указывается также местонахождение указанной организации: страна, регион, населённый пункт.

2.2. УДК и ББК, в случае, если автор не может провести классификацию по данным классификаторам, то классификацию проводит редакция журнала.

2.3. Название разделов науки, к которым, по мнению автора, принадлежит его статья.

2.4. Название статьи - прописными буквами жирным шрифтом.

В следующей строке располагаются научная степень автора, его инициалы и фамилия.

2.5. Далее следует аннотация статьи или сообщения.

2.6. После аннотации помещаются ключевые слова, отражающие основное содержание статьи.

2.7. После ключевых слов размещается основной текст статьи.

2.8. Статья завершается примечаниями.

2.9. Дополнительно к материалам статьи прилагаются на английском языке - фамилия автора, название статьи, аннотация (summary), ключевые слова (key words), разделы науки.

3. Публикации в журнале платные. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается. Предварительно подаётся заявка на публикацию статьи по электроннному адресу: rosnauka@mail.ru

4. Стоимость пересылки одного экземпляра журнала: по России -100 руб.; по странам СНГ - 250 руб.; стран дальнего зарубежья - определяется расчётным путём.

5. К материалам статьи отдельным файлом прилагается авторская справка, содержащая основные сведения об авторе:

Ф.И.О. автора, учёное звание, учёная степень, место работы, должность, почтовый адрес (с индексом), электронный адрес (e-mail), номера контактных телефонов для открытой печати.

6. Для аспирантов и соискателей обязательно предоставление в редакцию рецензии от научного руководителя или известного специалиста. Рецензия полжна быть заверена надлежащим образом.

7.Автору статьи высылается один бесплатный экземпляр журнала.

8. Наш почтовый адрес:
119313, Москва, Ленинский пр., 89, оф. 2. «Российский научный журнал».

9. Наши банковские реквизиты:
Наименование получателя платежа:
ИП Нагорнов Валентин Павлович
Р/счет № 40802810490000448401
в Рязанском филиале ОАО «Промсвязьбанк» г. Рязань
ИНН 622900425707, БИК 046126797,
к/с 30101810100000000797 в ГРКЦ ГУ Банка России по Рязанской области
ОКАТО 61401370000
Назначение платежа - целевые взносы

РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Свидетельство о регистрации средства массовой информации – – ПИ №ФС77–35383 от 19 февраля 2009 г. выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций

УЧРЕДИТЕЛЬ: В. П. НАГОРНОВ

ИЗДАТЕЛЬ: ИП Нагорнов Валентин Павлович

АДРЕС РЕДАКЦИИ:
119313, Москва, Ленинский пр., 89, оф. 2

Тел./факс: (4912) 25-45-74, моб. 8-910-505-45-43
E-mail: rosnauka@mail.ru
http: // www.rnjournal.narod.ru

Сдано в набор 15.07.2010.
Подписано в печать 15.07.2010.
Тираж 1 200 экз.
Заказ № 373
Отпечатано в ООО «Апрель-Т»
390000, Рязань, ул. Почтовая, 61, стр. 9а.