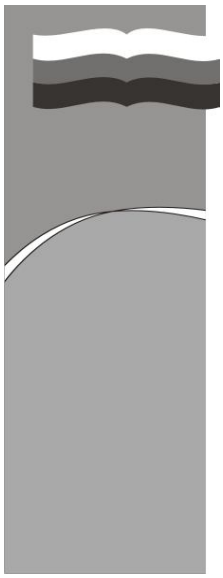


РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ 6(19)' 2010

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 и экономике
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 имени М. А. Шолохова»

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

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

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

ЗАПАРИЙ Владимир Васильевич – член Совета, профессор, доктор исторических наук, декан гуманитарного факультета, зав. кафедрой истории 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

ДОНЦОВ Александр Иванович – член Совета, действительный член РАО, профессор кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, доктор психологических наук

ЗАБРОДИН Юрий Михайлович – член Совета, профессор, доктор психологических наук, проректор ГОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», действ. гос. советник РФ, вице-президент Федерации психологов образования России

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

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

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 имени 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 имени академика И. П. Павлова» Фед. агенства по здравоохранению и соц. 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

I. ИСТОРИЯ И ПОЛИТОЛОГИЯ

Рындин И. Ж. Реформа великокняжеской власти на Руси в период правления Ярослава Всеволодовича (1238-1246 гг.) и Александра Невского (1249-1263 гг.). [Часть 12]....3
Тлепцок Р. А. Северный Кавказ: к вопросу осмысления российской геополитики XIX в....13
Кирина Ю. Н. Исламский фундаментализм. К вопросу о разграничении понятий «фундаментализм» и «политический ислам»....20
Сафронов Б. В. Форум Азиатско-Тихоокеанского экономического сотрудничества в Чили в 2004 году....26
Степанов Г. В. Политические абстиненты по собственному желанию: политическое кредо современной немецкой молодёжи....32

II. ФИЛОСОФИЯ

Игнатьев В. А. Религия и нравственность в представлениях Л. Н. Толстого и в зеркале науки....42
Кашников Б. Н. Частные военные компании как морально-политическая проблема современности....62
Агапов Ю. В. Культура потребления в сфере образовательной деятельности....74

III. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Губин В. А., Капустин С. В. Методика оценки качества восприятия природы....80
Корабельников А. А., Костин К. К. Унтер-офицерский состав армии Германии и подходы к его профессиональной подготовке....86
Осницкий А. К., Бякова Н. В. Становление регуляторного опыта в младшем школьном возрасте....92
Панов В. И., Сараева Н. М. Понятие о «психологическом статусе» населения региона экологического неблагополучия (на материале детского населения Забайкальского края)....100
Романов А. А., Макаренкова Е. М. Экспериментальная педагогика как фактор развития теории и практики школьного образования в России начала XX века....112
Зашихин В. С., Романов А. А. Формирование готовности к преодолению затруднений в педагогической деятельности начинающих преподавателей вузов ФСИН России....118
Беляева Е. С. Становление культуротворческого потенциала студентов высшей школы как основа их духовно-нравственного развития....124
Буянова И. Б., Жуина Д. В., Ершова С. М. Теоретико-методологические аспекты сопровождения процесса становления карьеры студента педагогического вуза....131
Вознесенская Н. В., Разинов А. В. Информационно-образовательная среда вуза как основа формирования ИКТ-компетентности будущих педагогов....136
Ерофеева М. А. Содержание подготовки студентов к гендерному воспитанию школьников....141
Жижина М. В. Психологическая компетентность, её функции и формирование....147
Кадакин В. В., Кутняк С. В. Содействие трудоустройству выпускников вуза как одно из условий подготовки к профессиональной карьере....154
Лечиева М. И. Этническая идентичность современных чеченцев, проживающих на территории Чеченской республики....160
Петренко А. А. Ведущие тенденции становления и развития профессионализма педагога-руководителя в системе непрерывного педагогического образования....166
Подосинников С. А. Технологическая модель развития конкурентоспособности личности....172
Татьянина Т. В. Теоретические основания и идеологические ориентиры компетентностного подхода в гуманитаризации высшего педагогического образования....177
Фалунина Е. В. Социально-психологическая характеристика детей-мигрантов в поликультурном образовании современной России....184
Фалунина Е. В. Обоснование модели подготовки педагогов к работе в поликультурном образовании России....190
Безкровная И. В. Проблема выявления ведущих мотивов, влияющих на профессиональное самоопределение учащихся....194
Будкина Ю. Е. Технология педагогического сопровождения личностно-ориентированного обучения в военном вузе....201
Занозин Д. А. Формирование аналитических умений будущих педагогов в процессе изучения педагогических дисциплин с применением Интернет-технологий....207
Липская Т. А. Возможности метафоры в диагностике школьных страхов детей младшего школьного возраста....213
Микова И. М. Академическая мобильность: история и современность....220
Сбитнева Н. Н. Генезис идеи интегральности в педагогической науке....226
Селезнева М. В. Взаимодействие субъектов образовательной среды военного вуза как условие развития субъектности курсантов....232

IV. ТЕХНИКА

Муртазов А. К. Метеорные исследования как метод оценки экологического состояния околоземного пространства....238

V. БИОЛОГИЯ И МЕДИЦИНА

Иванов В. В. Хирургия грыжевой болезни у пациентов с ожирением: технические аспекты аллопластических методик....248
Колбина М. С. Эффективность фотодинамической терапии базально-клеточного рака кожи с нанесением аппликационной формы фотодитазина и оценка отдалённых результатов лечения....260
Библиография: Историческая литература, изданная в Рязани издателем А. И. Цепковым и издательством «Александрия»....265
Summary....285
Authors....294

РЯЗАНСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 94(47).032
ББК 63.214-1+63.3(2)42

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

РЕФОРМА ВЕЛИКОКНЯЖЕСКОЙ ВЛАСТИ НА РУСИ В ПЕРИОД ПРАВЛЕНИЯ ЯРОСЛАВА ВСЕВОЛОДОВИЧА (1238 – 1246 гг.) И АЛЕКСАНДРА НЕВСКОГО (1249 – 1263 гг.) [Часть 12]

И. Ж. Рындин

Рассмотрение политической системы, сложившейся на Руси после утверждения власти татар над русскими княжествами. Крушение родового княжеского строя и создание удельной политической системы в русских княжествах. В статье поэтапно исследуются процессы возникновения удельной княжеской системы в Северо-Восточной Руси и распада единого политического образования русских княжеств на ряд региональных политических единиц.

Ключевые слова
Родовая система межкняжеских отношений, ярлычная система наследования княжеских уделов, «горизонтальный» принцип наследования русских княжеств, система «коллективного суверенитета», ордынская инвеститура

После первого Батыева нашествия на Русь 1237 – 1238 гг. и гибели 15 северорусских князей верховная княжеская власть безболезненно перешла от убитого на реке Сити Юрия Всеволодовича к его брату Ярославу, княжившему в Новгороде. В 1240 – 1242 гг. после опустошительного нашествия Батыя на Южную Русь заметно изменился состав местных княжеских династий.

Рассмотрим состав Русского княжеского дома на 1243 год, т. е. на год официального установления на Руси власти татар.

Ярослав Всеволодович (род. в 1190 г.) был на тот момент старейшим князем в роде Рюриковичей. За ним по старшинству следовали его братья: Святослав (род. в 1196 г.), получивший в 1238 г. Суздаль, и Иван (род. в 1198 г.), правивший в Стародубе-на-Клязьме. Часть исследователей считает, что он получил завещанный ему отцом Стародуб лишь в 1238 г. [1; 2. С. 60 – 61]. Это связано с тем, что Иван до этого момента не упоминается в летописях, из чего, однако, не следует делать вывод, что он не имел к 40-летнему возрасту никакого княжения.

В следующем колене список старейших князей возглавлял Михаил Пинский, по данным В. Л. Носевича, родившийся ок. 1180 г. и умерший после 1247 г. [3. С. 144]. Таким образом, он был старше великого князя Ярослава Всеволодовича. Затем по старшинству княжеских ветвей следовал самый старший на тот момент по возрасту среди русских князей великий князь

киевский Михаил Всеволодович (1179 – 1246 гг.), соперничавший с Ярославом Всеволодовичем за верховную власть на Руси. По версии С. М. Соловьева, у Михаила Всеволодовича был брат Андрей, бывший впоследствии князем черниговским [4. С. 185]. В. Л. Носевич считает его, внуком Владимира Игоревича Новгород-Северского [3. С. 149], К. Рыжов – сыном Всеволода Ярополковича Черниговского [5. С. 91]. Последнее предположение выглядит более предпочтительнее.

Далее по старшинству следовало бы поместить бывшего князя киевского Изяслава Владимировича, который, по сведениям В. Л. Носевича последний раз упоминается в 1253 г. [3. С. 149], но, скорее всего, это опечатка. Этот князь в летописях не упоминается после 1236 г.

В этом же колене находились рязанские князья Ингварь Ингваревич (ум. в 1252 г.) и его брат Олег Красный (ум. в 1258 г.). Следует отметить, что, судя по синодику Духова монастыря, из летописных источников нам известна лишь малая часть рязанских князей, которая, однако, как можно надеяться, определяла политическую ситуацию того времени, а это значит, что наличие других князей можно проигнорировать.

Далее по старшинству следовал родной племянник Ярослава Всеволодовича Владимирского – Владимир Константинович Углицкий (род. в 1214 г.). Здесь необходимо обратить внимание на новое явление, отмечаемое в Северо-Восточной Руси. Имеется в виду тот факт, что после гибели на р. Сити Василька Константиновича Ростовского (1238 г.) ему наследовал не младший брат Владимир (средний брат Всеволод также погиб на Сити), а малолетние сыновья Борис (род. в 1231) и Глеб (род. в 1237). Причем Борис получил Ростов, а Глеб – Белоозеро. Возможно, это связано с тем, что Углич в это время выглядел более предпочтительнее, нежели Ростов (в дальнейшем, ситуация, когда старший князь Ростовской земли будет княжить в Угличе, повториться еще, как минимум, один раз). Однако, прецедент с Ярославским княжеством, когда за прекращением мужского потомства Всеволода Константиновича, оно перешло к одной из ветвей смоленских князей, заставляет предположить, что в случае с разделом Ростовского княжества между сыновьями Константина Всеволодовича имела место какая-то новая юридическая особенность, окончательно закрепляющая раздел между Константиновичами. Но скорее всего это нововведение было связано с тем, что по ханским ярлыкам различные княжества Русской земли закреплялись за отдельными князьями и их потомками. Более подробно об этом речь пойдет далее.

Вслед за Владимиром Углицким по старшинству следовал сын Ярослава Всеволодовича – Александр Невский, правивший в Новгороде и имевший удел в Переяславле-Залесском (род. в 1220 г.). Остальные сыновья великого князя к этому времени не имели уделов. Лишь Андрей Ярославич (род. ок. 1221) короткое время в 1240 г. заменял в Новгороде старшего брата.

В следующем колене по старшинству первыми должны были следовать полоцкие князья, однако, сведения о них момент на тот практически отсутствуют. В 1239 г. Александр Невский взял в жены дочь полоцкого князя Брячислава Васильковича – Александру, а в следующий раз полоцким князем назван литовский князь Товтивилл (1252 г.) – зять Брячислава Васильковича. Можно предположить, что к этому моменту династия полоцких князей пресеклась в мужском потомстве, а в женском продолжалась через родственных литовских князей. Правда, если верить родословцам и Воскресенской летописи, то литовский князь Миндовг по мужской линии происходит от полоцкого князя Ростислава Рогволодовича, дети которого Давила и Мовкольд стали править в

Вильне. Сыном последнего и был якобы Миндовг [11. С. 221 – 222]. Эта версия многое объясняет в истории Литвы и Руси, однако, в ней пропущено несколько поколений, что делает ее легендарной [6. С. 338 – 339].

О туровских князьях того времени также ничего не известно. Из потомства городенских князей в рассматриваемый период был жив Глеб Волковыйский. Возможно, еще не умер Изяслав Новогрудский, упоминаемый в 1239 г.

Представителями этого же колена были: сын Михаила Всеволодовича – Ростислав, который к этому времени уже успел побывать князем Галича и Чернигова, Даниил Романович Галицкий и его брат Василько Волынский, а также Всеволод Мстиславич Смоленский (ум. в 1249 г.). За последним следовал его троюродный брат Ростислав Мстиславич Можайский, успевший ненадолго покняжить в Киеве. Необходимо отметить, что, поскольку у Всеволода Мстиславича также существовал брат с таким же именем и отчеством, то в научной литературе существует определенная путаница в этом вопросе. Так В. Л. Носевич считает, что в Киеве княжил именно брат Всеволода Смоленского, а не Ростислав Можайский [3. С. 150 – 151]. Этого же мнения придерживается и составитель генеалогических таблиц по Древней Руси Ю. В. Коновалов [7. Таб. 8]. В этом же колене находились князь вяземский Ростислав-Андрей Долгая Рука и племянник Мстислава Удалого, князь Торжка Ярослав Владимирович (ум. после 1245 г.).

Далее по старшинству следовали упомянутые выше малолетние сыновья Василька Константиновича – Борис Ростовский, Глеб Белозерский и их двоюродные братья Василий Всеволодович Ярославский (род. ок. 1229 г.). и будущий святой князь Константин Всеволодович, место княжения которого на тот момент неизвестно. Возможно, что он, по малолетству своему, вовсе еще не имел удела.

Муромский князь Ярослав Юрьевич принадлежал уже к следующему поколению русских князей.

Такова была структура княжеской власти на Руси к моменту официального установления власти татар при Ярославе Всеволодовиче, который из рук хана Батыя получил власть над всеми русскими княжествами. Вскоре в Орду потянулись и другие князья, один за другим признавая власть татарского хана. Прибывшие в ставку князья должны были передать хану свои земли, после чего получали их обратно уже как пожалования, т.е. проходили процедуру ордынской инвеституры.

Как отмечает в своей монографии М. М. Александров, жалуя ярлык, хан «мог нарушить сложившуюся систему престолонаследия, передать его другому претенденту еще при жизни в чем-то провинившегося вассала» [15. С. 164].

В Орде побывали и получили ярлыки на свои княжества Владимир Константинович Углицкий, Борис Василькович Ростовский с братом Глебом Белозерским, Василий Всеволодович Ярославский.

Во вторую поездку в Орду Ярослав Всеволодович отправился «со своею братею и с сыновци», т. е. практически все князья Северо-Восточной Руси получили подтверждение своей княжеской власти в своих княжествах у татарского хана, а сам Ярослав для подтверждения титула великого князя ездил в Каракорум к великому каану всех монголов.

Таким образом, ***в 1243 – 1246 гг. на Руси было сформировано новое политическое устройство, согласно которому за каждым князем была закреплена его вотчина, которая затем сохранялась и за его потомством***, при условии подтверждения вотчинных прав у татарского хана. Именно с этого момента произошло окончательное разделение северо-восточных княжеств на отдельные уделы Владимирского княжеского Дома (см. карту).

И. А. Порай-Кошиц считал, что «дви-

гателями» нового княжеского порядка на Руси, установленного Андреем и Всеволодом Юрьевичами, были сыновья последнего – Ярослав (1238 – 1246 гг.) и Святослав (1246 – 1252 гг.). «В порабощенной татарами северной России Ярослав Всеволодович был первым, утвержденным в Золотой Орде великим князем. По занятии великокняжеского стола, он в качестве старшего, назначил волости младшим князьям не во временное владение, а в отдельные каждому из них отчины или уделы. Оставив, таким образом, за собой прежнюю свою волость, Переяславль, которой владел до повышения своего в великокняжеское достоинство, Ярослав утвердил за братом своим, Святославом, город Юрьев, перешедший к нему по смерти отца, придав еще к этой отчине и Суздаль; другому брату, Ивану, отдал Стародуб Северский; наконец, ростовскую волость князя Василия Константиновича, скончавшегося в 1238 году, отдал не брату его Владимиру Углицкому, как бы то следовало по старинному порядку, а сыновьям Василия, из которых старший, Борис, сел в Ростове, а младший, Глеб, на Белоозере. Подобным образом распорядился и Святослав Всеволодович, наследовавший после брата старшинство и владимирский стол. Он утвердил сыновей Ярославовых на уделах, данных им покойным их отцом, и вследствие сего, остались в вотчинном владении: за Александром Переяславль, за Ярославом – Тверь, за Михаилом – Москва, за Василием – Кострома» [8. С. 58 – 59].

По его мнению, следствием таких действий Ярослава и Святослава Всеволодовичей явились следующие явления: «1) Княжеские волости стали переходить, по новому порядку, от отцов прямо к старшим сыновьям по нисходящей линии, исключая одну волость владимирскую, на получение которой и соединенного с ней великокняжеского титула имел право только старший член в княжеском роде. 2) Употребленное тогда впервые слово «уделы» в смысле отдельных княжеских отчин или наследственных владений, остающихся постоянно при одной известной княжеской линии, удержало такое свое значение на севере и в последующее время, а с появлением «уделов», князья прекратили передвижку из волости в волость и уселись каждый в своей наследственной волости, как неотъемлемом уже владении. 3) При таком значении волостей на севере, каждый князь смотрел на свой наследственный удел, как на свою частную собственность, и, как частный собственник, отделенный от рода, считал себя вправе завещать свою собственность кому хотел, даже продать свой удел другим князьям, и вообще во всех своих распоряжениях руководствовался только собственным усмотрением. 4) При ослаблении общности владения и по возникновении уделов, на первый план выступили у князей имущественные интересы; каждый из них стал стремиться к тому, чтобы усилить себя за счет других, ибо для всех сделалось очевидным, что почет приобретался уже не столько положением на родственной лестнице, сколько силой, а сила зависела от количества владений; и, так как преимущественно каждый великий князь старался увеличить свой удел новыми примыслами и добиться могущества через сосредоточение в одних своих руках верховной власти, присвоенной удельными князьями, и этим положить зародыш будущего государственного подданства в стране, то естественно встречал на этом пути противодействие со стороны остальных удельных князей. Отсюда начало внутренних потрясений, начало вековой борьбы и постоянных усобиц между князьями, главной целью которых было усиление одного княжества за счет других» [Там. же. С. 59 – 60].

Как видно, Порай-Кошиц, как и основная часть историков, создание удельной системы связывал с деятельностью великого князя Ярослава, совершенно игнорировав факт закрепления уделов за русски-

ми князьями в ханской ставке. А ведь это значимый момент создания удельной системы в Русском государстве, поскольку, закрепив отдельные княжества за определенными князьями, ***татары фактически устранили лествичную систему распределения княжеских столов, согласно родовому счету***.

А. Е. Пресняков считает, что в рассматриваемое время на Руси сложилась т. н. «семейно-вотчинное» право, которое «издревле составляло основной элемент «княжого права в древней Руси». Это право вотчинное, наследственное, приобретено, в принципе, самим рождением и семейное, так как его существо в праве всех сыновей владетельного князя на отцовское наследие – общую этим сыновьям «отчину». Реализуется оно либо согласно «ряду» отца, который определяет, какую именно долю получит каждый из сыновей, либо – особенно для сыновей малолетних в момент отцовской кончины, их наделением по воле дяди или старшего брата, которому они отцом «приказаны» или даны «на руки». Доли князей наследников в общей их отчине будут позднее называться «уделами» [2. С. 66].

До настоящего времени не ясным остается вопрос о времени и принципах формирования этой «удельной» системы: то ли она вообще была характерна для Владимиро-Суздальской Руси с ее сильной княжеской властью и сравнительно поздним делением на отдельные княжества, то ли причины формирования ее следует искать в «ярлычной» системе наследования русских княжеств, по которой наследование по «горизонтальному» принципу практически было невозможно – как правило, княжество доставалось детям покойного князя и закреплялось за их потомством. Скорее всего, развитие удельной системы было обусловлено обеими вышеназванными причинами.

Можно констатировать следующий факт: ***раздел Северо-Восточной Руси между сыновьями Всеволода Большое Гнездо 1212 г. закреплял отдельные волости между разными княжескими ветвями подобно тому, как это сделал раздел волостей Киевской Руси между сыновьями Ярослава Мудрого 1054 г.*** В первом случае появились княжества Черниговское, Переяславское, Смоленское, Владимиро-Волынское, Туровское, Муромо-Рязанское. Киев и Новгород оставались во власти великого князя. Во втором случае образовались княжества Ростовское, Суздальское, Переяславль-Залесское, Юрьев-Польское, Стародубское и Московское. Стольный город Владимир оставался во владении великого князя. В дальнейшем из упомянутых княжеств выделились другие, более мелкие.

Для Владимирского великого княжества, как и в свое время для Киевского, была характерна система т. н. «коллективного суверенитета» князей над столичной областью [13. С. 103].

Ярославу Всеволодовичу удалось установить с Батыем фактически союзнические отношения. Именно поэтому Батый, которому требовалась поддержка русского князя против Каракорума, в 1246 г. устранил с политической арены соперника Ярослава Михаила Всеволодовича, самого старшего по возрасту русского князя. Возможно, что на Михаила делали ставку в Каракоруме. Во всяком случае, Ярослав умер, возвращаясь из ставки верховного каана в конце того же года.

Некоторые исследователи выдвигают иную версию причин гибели Ярослава Всеволодовича. По его мнению, тот погиб из-за того, что начал переговоры с папским двором о совместных действиях против татар [14. С. 197].

Ему по старшинству наследовал его брат Святослав, который не учел новую обстановку того времени и не поехал к Батыю за утверждением своей власти на Руси. Зато поехали к татарскому хану его племянники – Александр и Андрей Ярославичи, а их младший брат Михаил Хоробрит и вовсе изгнал дядю из Владими-

ра в 1248 г. (в том же году он пал в сражении с литвой).

По сведениям В. Н. Татищева, первоначально Михаил Хоробрит изгнал дядю из Владимира, после чего во Владимир прибыл его старший брат Александр «и бысть им пря велия о великом княжении» [9. С. 39], после чего Александр, Андрей и Михаил отправились в Орду к хану Батыю. С. М. Соловьев считает, что Татищев перепутал Михаила с Андреем и Александр, прибыв во Владимир, спорил о великом княжении не с Михаилом, а с Андреем [4. С. 324. Прим. 296]. Историк обратил внимание на тот факт, что в летописях имеется противоречивая информация о завещании Ярославом Всеволодовича, по которому по одним сведениям его младший брат Святослав распределил земли между Ярославичами, а по другим хан Батый отдал Киев и Новгород Александру, а Владимир – Андрею также по завещанию их отца. Историк пытается примирить обе версии, полагая, что Александру еще при жизни отца предназначался Киев, за ним же сохранялся Новгород и его Переяславль-Залесский удел. Андрей должен был остаться на севере (очевидно, в своем Суздальском княжестве), но «по изгнании Святослава Михаилом и по смерти последнего Андрей, желая получить владимирский стол, настаивал на том, что уже старший брат его получил старший стол – Киев и Русскую землю по распоряжению покойного отца, и тем убедил хана, который для собственной безопасности мог не желать усиления Александра» [4. С. 152].

Очевидно, Ярослав Всеволодович предполагал, что именно таким образом его сыновьям удастся сохранить единство Русской земли, рассчитывая, что Александр, владея Киевом и Новгородом, сможет влиять и на Владимир, а Андрей будет слушаться старшего брата. Однако, получив сильнейшее на тот момент княжество на Руси, Андрей стал проводить самостоятельную политику, намереваясь в союзе с Даниилом Галицким и младшим братом Ярославом Тверским свергнуть татарское иго. Борьба двух братьев, как известно, закончилась Неврюевой ратью и передачей великого княжения владимирского Александру Невскому (1252 г.).

Дж. Феннел также считает, что Святослава изгнал именно Андрей, а версию с Михаилом он даже и не рассматривает [10. С. 146].

Как уже было сказано выше, когда Святослав Всеволодович вступил на великокняжеский престол, он выделил своим племянникам уделы, согласно воле старшего брата: Александр еще при жизни отца получил Переяславль-Залесский и княжил в Новгороде, Андрей получил Городец и Нижний Новгород, а также – Суздаль, освобожденный Святославом, Константин – Галич-Мерьский, Михаил – Москву, Ярослав – Тверь, малолетний Василий – Кострому.

По летописным сообщениям получается, что первым к Батыю поехал Андрей Ярославич, затем в Орду был вызван из Новгорода Александр, хотя С. М. Соловьев предполагает, что он совершил первую поездку в Орду еще в 1242 г. [4. С. 151]. Оба они вскоре отправились в ставку верховного каана в Каракорум. Тот факт, что Михаил Хоробрит еще до возвращения братьев изгнал дядю из стольного города (если, конечно, не придерживаться версии Татищева, по которой братья поехали в Орду уже после изгнания дяди), говорит о том, что Ярославичи, очевидно, считали, что верховная власть на Руси была отдана их отцу Батыем и только они могли унаследовать ее. Оба Ярославича вернулись на Русь лишь в 1249 г. Видимо, решение Батыя они хотели огласить на съезде князей Северо-Восточной Руси, который и собрался в конце года.

В это же время отмечается смерть сразу нескольких относительно молодых князей из дома Всеволода Большое Гнездо: 27 декабря 1249 г. умер *во Владимире* Владимир Константинович Углицкий «и везо-

ша его в вотчину его на Углече Поле» [9. С. 39]. Углич унаследовали его сыновья: Андрей и Роман. 8 февраля следующего года *во Владимире* скончался Василий Всеволодович «и везоша его из Володимера в его отчину в Ярославль» [там же. С. 39 – 40]. Ему унаследовал сын Василий. В это же время, очевидно, умирает и Иван Всеволодович Стародубский. Синхронность этих смертей наводит на мысль, что если все они не были отравлены, то, скорее всего, стали жертвами какой-то эпидемии, завезенной из Орды. В следующем году от неведомой болезни едва в Новгороде не преставился Александр Невский.

Вслед за старшими Ярославичами в Орду за ярлыками отправились и другие князья. Глеб Василькович Белозерский получил от сына Батыя Сартака ярлык на свой удел еще до приезда старших Ярославичей «от канович» [9. С. 39] (вскоре Глеб женится на ханской дочери, которая при крещении получит имя Феодора). В 1250 г. в Орду поехал его старший брат Борис Ростовский. В том же году ездил в Орду Святослав Всеволодович с сыном Дмитрием. Возможно, он даже и не просил хана вернуть ему великое княжение (как это часто представляют многие историки). Зная об отношениях Александра с Сартаком, он, очевидно, лишь хотел сохранить за собой и своим сыном Юрьев-Польский удел.

Как известно, следствием конфликта между Александром и Андреем явилась Неврюева рать, с помощью которой сторонник союза с татарами Александр поставил под свой контроль фактическую новую столицу Руси город Владимир. В Новгороде остается его сын Василий Александрович. В том же году татары отпустили на рязанское княжение Олега Красного.

3 февраля 1253 г. умирает Святослав Всеволодович и старейшинство среди северо-русских князей переходит к Александру Невскому. Однако старейшим в роде всех русских князей становится Всеволод Ярополкович Черниговский (ум. в 1261 г.), о котором практически ничего не известно.

За Всеволодом Ярополковичем по родовому старшинству следовал рязанский князь Олег Красный (ум. в 1258 г.). Александр Невский был лишь третьим по старшинству после упомянутых князей. Родовое старшинство перешло к нему лишь после смерти Всеволода Ярополковича в 1261 г. Затем следовали младшие братья Александра: Андрей, получивший в 1256 г. Городец и Нижний Новгород, Ярослав Тверской, который с 1254 княжил в Пскове, а с 1255 г. – в Новгороде. В 1255 г. умер Константин Ярославич Галич-Мерьский (по сведениям В. Н. Татищева – Углицкий; видимо здесь ошибка: Углицким княжеством в это время владели сыновья Владимира Константиновича – Андрей и Роман). Галич-Мерьским князем стал его сын Давыд (ум. в 1280 г.). В Костроме княжил самый младший Ярославич – Василий. Далее по родовому счету следовали сын Святослава Всеволодовича Дмитрий Святославич Юрьев-Польский (ум. в 1269 г.) и сын Ивана Всеволодовича Михаил Иванович Стародубский (ум. в 1281 г.).

Это были старейшие по родовому счету русские князья.

Старшим князем в следующем колене был упоминаемый в 1256 г. Глеб Волковыйский. Затем следовали сыновья Михаила Всеволодовича – Ростислав, который в это время жил в Венгрии, где владел Мачевской областью в Боснии, Роман Брянский, Семен Глуховский, Мстислав Карачевский и Юрий Тарусский. В этом же колене, очевидно, нужно поместить Андрея Всеволодовича, бывшего князем черниговским в 1261 – 1263 гг. После чего Чернигов занял Роман Михайлович Брянский. О северских князьях нет практически никаких сведений, за исключением данных Любецкого синодика. Не подлежит, сомнению тот факт, что к этому времени Черниговская земля из-за татарских

погромов и большого оттока населения на север практически перестала существовать как единое политическое образование [12. С. 117].

Далее по старшинству следовали Даниил Романович Галицкий и его брат Василько Волынский, Борис Василькович Ростовский с братом Глебом Белозерским, Константин Всеволодович Ярославский (ум. в 1255 г.), Андрей и Роман Владимировичи Углицкие, князь новгородский Василий Александрович (сын Александра Невского).

В следующем колене находились пинские князья: Федор (ум. ок. 1262 г.), Демид (ум. после 1292 г.) и Юрий (ум. ок. 1292 г.) Владимировичи и Иван Глебович Степанский (ум. ок. 1292 г.). Из городенских князей под 1281 г. упоминается Василько Слонимский.

Затем по старшинству следовали смоленские князья: Глеб Ростиславич Смоленский (ум. в 1277 г.) с братьями Михаилом и Федором Можайским, ставшим с 1260 г., в результате брака с Марией Васильевной Ярославской, князем ярославским.

Такова была система межкняжеских родовых отношений в правление Александра Невского. Хотя до своей смерти в 1263 г. он считался князем киевским, в летописях нет сведений о его участии в делах бывшего Черниговского княжества, а в Галицко-Волынской Руси прочно утвердились братья Романовичи – Даниил и Василько. Фактически власть великого князя на тот момент ограничивалось Владимиро-Суздальской Русью и Новгородом.

С этого времени можно говорить о распаде единой Руси на отдельные княжества. Этому во многом способствовало уничтожение родовых межкняжеских отношений и утверждение ярлычной системы наследования княжеских уделов, согласно которой все наследники должны были утверждаться в своих владениях татарскими ханами посредством выдачи ярлыка.

Как отметил А.Е. Пресняков, говоря о положении княжеского рода по отношению к преемству на великокняжеском столе, «это уже не род потомков Всеволода Юрьевича Большое Гнездо, отчичей всей Ростово-Суздальской земли. Это – только Ярославичи, сыновья и внуки в.к. Ярослава Всеволодовича. Спор о старшинстве и власти идет только между ними, словно только им одним великое княжение отчина и дедина» [2. С. 69].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Рапов О. М.* Княжеские владения на Руси в X – первой половины XIII в. – М.: МГУ, 1977.

2. *Пресняков А. Е.* Образование великорусского государства. – М.: Богородский Печатник, 1998.

3. Насевіч В. Л. Пачаткі Вялікага княства Літоўскага. Падзеі і асобы. – Мінск: Полымя, 1993.

4. *Соловьев С. М.* История России с древнейших времен. – Кн. 2. – М.: Мысль, 1988.

5. *Рыжов К.* Все монархи мира. Россия. – М.: Вече, 1999.

6. Родословная книга // Ермолинская летопись. Русские Летописи. – Т. 7. – Рязань, 2000.

7. *Коновалов Ю. В., Шафров Г. М.* Генеалогические таблицы по истории европейских государств. – Вып. 1. – Екатеринбург, 1993.

8. *Порай-Кошиц И. А.* История русского дворянства от IX до конца XVIII века; *Романович-Славатинский А. В.* Дворянство в России от начала XVIII века до отмены крепостного права (две книги в одном издании). – М.: Изд. «Крафт+», 2003.

9. *Татищев В. Н.* История Российская. – Т. V - VI. – М.: Ладомир, 1996.

10. *Феннел Дж.* Кризис средневековой Руси 1200 – 1304. – М.: Прогресс, 1989.

11. Воскресенская летопись / Русские Летописи. – Рязань, 1998.

12. *Зайцев А. К.* Черниговское княжество // Древнерусские княжества X – XIII вв. – М.: Наука, 1975.

13. *Александров М. М.* Русские земли-княжества IX – XV веков. – М., Новый хронограф, 2009.

14. *Каргалов В. В.* Русь и кочевники. – М.: Вече, 2008.

15. *Богданов А. П.* Александр Невский. – М.: Вече, 2009.

16. Князь Александр Невский и его эпоха. Исследования и материалы / Под ред. *Бегунова Ю. К., Кирпичникова А. Н.* – СПб.: Дмитрий Буланин, 1995.

17. *Бегунов Ю. К.* Александр Невский. – М.: Молодая гвардия, 2003.

18. *Пашуто В. Т.* Александр Невский. – М., 1974.

19. *Он же*. Александр Невский и борьба русского народа за независимость в XIII в. – М., 1951.

20. *Он же*. Героическая борьба русского народа за независимость. XIII век. – М., 1956.

21. *Хитров М.* Святой благоверный великий князь Александр Ярославич Невский. – М.: 1991.

Княжества Северо-Восточной Руси в 70-е годы XIII века (по В.А. Кучкину)

1 Галицко-Дмитровское княжество
2 Юрьевское княжество
3 Стародубское княжество

АДЫГЕЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ, г. МАЙКОП

УДК 94(47).07/08
ББК 63.3(2)521.1-04+66.4(0),03

СЕВЕРНЫЙ КАВКАЗ: К ВОПРОСУ ОСМЫСЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ГЕОПОЛИТИКИ XIX В.

Кандидат исторических наук Р. А. Тлепцок

Статья посвящена анализу малоисследованных подходов к пониманию российской геополитики исторических реалий XIX в. и ее кавказской специфики. Особое внимание сосредотачивается на теоретически значимых положениях , по разным причинам, не подвергавшимся акцентированному исследовательскому вниманию.

Ключевые слова
Российская империя, геополитика, Северный Кавказ, колонизация

В современной геополитической системе координат Северный Кавказ занимает одно из центральных мест и вызывает устойчивый интерес в научно-исследовательской среде. Исторически одним из ведущих игроков кавказской геополитики выступает Россия. В связи с этим представляется значимым определить ту роль, которую играл Северный Кавказ в российской политике XIX в., поскольку в этот период была заложена та геополитическая ось, которая и в настоящее время выступает доминантой при определении российских интересов в регионе. Зачастую во многом благодаря поливариантности подходов многие составляющие проблемы «размываются» и утрачивают четкость в продолжающихся спорах по поводу «геополитического подхода».

По меткому определению классика геополитической мысли Х. Маккиндера, сделанном в 1904 г. в исследовании «Географическая ось истории», Кавказ является неотъемлемой частью так называемого «Пятиморья» – региона, включающего в себя пространство, заключенное в пятиугольник Каспийского, Черного, Средиземного, Красного морей и Персидского залива и подчеркивал его функциональную значимость[1]. С давних времен Кавказ рассматривался как важный геостратегический регион, арена противостояния России, Османской империи, Ирана, интересов стран Западной Европы. На протяжении всей истории здесь происходило смешение различных племен и этносов. В политическом и духовном менталитете народов Кавказа веками оформлялись и кристаллизировались пространственно-территориальные критерии социальной организации и самоидентифи-

кации. Исторически пространство Кавказа осознавалось, как способное защитить от внешнего врага и, вместе с тем, трудное для хозяйственного освоения. Специфика политической культуры, общественного сознания и социальной психологии народов Кавказа и сегодня в значительной степени обусловлена судьбами культурно-исторического развития.

С позиции классического геополитического наследия Кавказ исторически рассматривался сквозь призму геополитической дихотомии. На протяжении ряда веков регион представляет собой место столкновения интересов и ожесточенной борьбы, своего рода ареной противостояния «Суши» (Россия), стремящейся включить его в сферу континентального влияния, и «Моря» (Великобритания, в XXв. – США, НАТО), пытающихся использовать Кавказ в качестве плацдарма для экспансии вглубь Евразии и установления над регионом военно-политической и экономической доминации.

Кавказ как геополитический феномен содержит в себе противоречие уже по самой своей сущности. С одной стороны, это периферия, нечто вроде геополитической провинции (окраины), что по определению не относится к сфере большой политики, с другой – пространство пристального интереса многих крупных держав, что уже само по себе выводит Кавказ за рамки провинциально-периферийного статуса. В геополитическом ландшафте Кавказ играет роль одного из важнейших плацдармов, за который ведут борьбу различные государства и разнообразные политические силы. Можно согласиться с мнением Н.А. Нарочницкой, что Кавказ принадлежит к таким геополитическим точкам, которые определяют соотношение сил. Европа и Турция не волновались освоением русскими Ленской губы, но выход России к Черному морю превратил кавказские проблемы в предмет весьма заинтересованного участия и беспардонных интриг всей цивилизованной Европы [2].

Обозревая физическое пространство Кавказа, важно отметить, как исторически менялась его административная конфигурация, как постепенно заполнялись управленческие лакуны, как исчезали первоначальный государственный вакуум и территориальная разреженность государственной власти. В исторических реалиях Кавказа XVIII-XIX вв. граница империи на юге носила черты «подвижной зоны» закрепления и освоения. «Кавказская граница», как особый тип границы, представляла собой аморфную «геополитическую чересполосицу», большую барьерную территорию между империями, на которой продолжали существовать осколочные местные властные структуры. Но всякая административная, а тем более государственная граница, будучи однажды проведена, имеет тенденцию сохраняться, увековечиваться. «Таким образом, – отмечает Ф. Бродель, – история тяготеет к закреплению границ, которые словно превращаются в природные складки местности, неотъемлемо принадлежащие ландшафту и нелегко поддающиеся перемещению» [3].

С середины XVII в. мировая история прошла через четыре геополитических эпохи, каждая из которых устанавливала свой собственный мировой порядок, характеризовавшийся новым балансом сил, новыми «правилами игры» на международной арене и разделением мира на новые зоны влияния. Сложившуюся в результате завершения наполеоновских войн в Европе новую расстановку сил оформил Венский конгресс (1814 - 1815 гг.). Основу Венской геополитической эпохи составил имперский принцип контроля географического пространства, и именно начало этого периода характеризуется резкой активизацией «геополитической игры» на Кавказе. К началу Крымской войны у России практически не оказалось союзников. Впрочем, столь поразительное единодушие европейцев довольно легко объясняется геополитическими

причинами. Продвигаясь вдоль морского побережья Балтийского и Черного морей, Россия практически превращала их в «русские озера», гарантированно обеспечивавшие ей выход в Атлантику и Средиземноморье. Поэтому, с одной стороны – блокада морских направлений развития российского государства, а с другой – возведение максимальных препятствий для дальнейшего расширения империи на Восток, оставались для Европы последней надеждой избежать стальных объятий «русского медведя».

Интенсивные контакты между Российским государством и Кавказом начались еще в эпоху Ивана Грозного, но регион и к началу XIX в. все еще оставался terra incognita не только в российском массовом сознании, но и для правящей элиты, стремившейся реализовать государственную задачу на южном направлении. Задача «открытия» Кавказа была возложена на географов, чье исследовательское внимание концентрировалось на стратегически важных внутренних районах и сопредельных территориях других государств, которые могут попадать в зону имперских интересов. Географическое общество объединило самых разных людей, охваченных стремлением изучать новые земли и народы. Это были не только профессиональные ученые, но офицеры, чиновники, священники и даже политические ссыльные. Между военными ведомствами империи и Императорским Русским географическим обществом существовала несомненная связь и научные занятия, таким образом, тесно переплетались с военными задачами [4].

В рассуждениях идеологов этого периода появляются теории о естественных границах, о морском или континентальном характере Российской империи, колониальной политике, стремлении нести европейскую цивилизацию азиатам. Наряду с демонстративным акцентом на отличие российской азиатской политики от колониальной политики других мировых держав, российские имперские идеологи старательно имитируют их идеологический и управленческий опыт. В российской модели строительство империи считалось тождественным процессу поглощения Россией восточных окраин. Россия как бы росла за счет новых земель. Как заметил Доменик Ливен: «русскому колонисту было затруднительно ответить на вопрос, где собственно, заканчивается Россия и начинается империя?» [5]. Для англичанина ответ на этот вопрос был очевиден, его империя начиналась, как только он садился на корабль и отплывал от берегов Туманного Альбиона. Не только географическая предопределенность отличия континентальной империи от заокеанских колоний европейских держав была важна в России, но и сознательная установка, которая исторически переросла из «собирания русских земель» в строительство империи. Классической моделью истории России с геополитической точки зрения является концепция В. О. Ключевского, согласно которой российская экспансия выглядела, как результат необходимости выйти к естественным географическим границам и обеспечения безопасности этих границ. Он указывал на расширение русской колонизации «вместе с государственной территорией». При этом, как считал В. О. Ключевский «происходило заселение, а не завоевание края, не порабощение, а вытеснение туземцев» [6].

Исследователям имперской управленческой политики пришлось столкнуться с трудностями в понятийном аппарате, пытаясь самостоятельно разобраться в хитросплетениях историографии XIXв. по поводу терминов «центр», «внутренние губернии», «окраина», «колония», «периферия», «инородцы», «горцы»,«туземцы» и т. п. Терминологические трудности в значительной степени связаны и с неопределенностью и «расплывчатостью» этих понятий.

Российская имперская экспансия пред-

ставляла довольно своеобразный процесс. Для более всестороннего изучения этого своеобразия используем два термина. Есть понятие «колониальное освоение» территории и есть понятие «военная колонизация». Под первым подразумевают спонтанно текущий процесс расселения по конкретному региону пришлого населения. Причины, порождающие этот процесс, могут быть сколь угодно разнообразны. Освоение новых территорий обитания также может иметь самый разный характер: от «ползучей», многопоколенной миграции до культурно-экономической инкорпорации региона. Важно то, что это естественно протекающий процесс.

Под понятием «военная колонизация» понимают захват чужих территорий как результат осознанной государственной политики. Последняя, проводится не для расширения ареала собственного проживания некой нации (хотя и это может попутно происходить), а для обогащения верхних слоев социальной иерархии метрополии. Отсюда и особый «режим использования» захваченных территорий: пришлое население не столько там живет, сколько эксплуатирует их, принуждая к этому же коренных жителей, иногда силой, иногда экономическими мерами, путем неравноценного обмена [7]. Но вот что интересно: колонизация как государственная политика в истории России со времен Ивана Грозного сопровождается спонтанным же «отливом» русского населения на новые территории. И переселенцы не столько эксплуатируют местное население в пользу метрополии, сколько просто там живут. На этапе формировании России как империи, ее кавказская политика осуществлялась в значительной степени казаками [8]. Именно казачьи поселения становятся главными, а иногда и единственными форпостами российского государственного присутствия на завоеванных территориях [9].

Присоединение и освоение новых земель позволяло удалять из центральных районов демографические излишки населения. Так на южном направлении перманентные турецкие и кавказские войны, кроме того, давали возможность занять на военной службе значительную массу дворянства и удалить из столицы наиболее неспокойных ее представителей. Показательно, что большинство рядовых декабристов оказались не в Сибири, а в действующей Кавказской армии, военная же активность самодержавия на южном направлении резко активизировалась именно в правление Николая I, в связи с изменением геополитической обстановки на мировой арене, которая стала благоприятствовать имперскому расширению России на кавказском направлении.

В преддверии Кавказской войны Россия на Кавказе добилась значительных успехов. Ещё в конце XVIII в. государство стремительно продвинулось в экономическом и политическом освоении Предкавказья: была создана кавказская военная линия, активно внедрялись управленческие учреждения, набирали темпы колонизация и хозяйственное освоение края [10]. В 1783 г. Екатерина II и грузинский царь Ираклий II заключили Георгиевский трактат, по которому Россия установила протекторат над Картлийско-Кахетинским царством, а в 1801 г. Александр I подписывает «Манифест об учреждении нового правления в Грузии» и официально присоединяет Картли-Кахетию. В 1803 г. Мингрелия, а в 1804 г. Имеретия и Гурия в 1810 г. вступили в русское подданство. В начале XIX в. после успешных для России войн с Персией (1804-1813) и Турцией (1806-1812), Северный Кавказ, все еще оставался барьером между равнинами Предкавказья и Закавказьем. Именно этот регион должна была инкорпорировать Российская империя для дальнейшего успешного политико-экономического освоения Кавказа.

Историческим воплощением факта присоединения региона к Российской империи стала Кавказская война. Стоит

отметить, что деяния такого масштаба, как покорение Кавказа, как верно отметил один из главных идеологов национальной политики на Кавказе и в восточном вопросе Р. А. Фадеев, не совершаются без мощной потребности той части общества, которая ответственна за решения [11]. Процесс осмысления инкорпорации Северного Кавказа в систему Российской империи начался уже в современной процессу научной среде XIX в. Части историков свойственно было видеть провиденциальные мотивы России на Кавказе. Так, сам Р. А. Фадеев указывал, что продвижение России на Кавказ есть ничто иное, как продолжение конфликта христианства с исламизмом. «Кавказ как крепость, в которой сохранился дух мусульманства, давно покинувший азиатский мир. Назначение России было сломить этот последний оплот ислама» [12]. В отличии от Р. А. Фадеева, Д. И. Романовский считал, что конечная цель России принести народам Кавказа все блага цивилизации, коими обладает Российское государство: «Между тем, только тогда, когда все воинственные племена горцев, отказавшись от своих вековых привычек, обратятся в мирных граждан, окончится возложенная на Россию трудная задача умиротворения Кавказа…торжество России в войне с кавказскими горцами составит торжество цивилизации над самым упорным варварством» [13].

К середине XIX в. в западной исторической мысли получила довольно широкое распространение точка зрения, согласно которой решающим обстоятельством в процессе имперского освоения географического пространства являются завоевания. Такой вывод вызвал ряд критических высказываний со стороны отечественных исследователей и стимулировал активное обсуждение проблемы в российской исторической науке и в публицистике середины XIX в. [14]. В историографии этого периода Кавказская война и связанная с ее окончанием необходимость экономического освоения «завоеванных» территорий рассматривались как цивилизаторская миссия Российской империи по отношению к горским народам Северного Кавказа. Сторонники данной геополитической концепции развития истории России никогда не употребляли такие термины, как «империализм», «завоевательная политика», в лучшем случае – «территориальная экспансия», «расширение границ», «собирание русской земли». Причем делали это с обязательной ссылкой на объективные законы геополитики. Так, П. В. Киреевский в письме к М. П. Погодину (1845 г.) заметил, что на основе насильственного подчинения формировались государства на Западе, но не Россия [15]. По мнению С. М. Соловьева, главным в русской истории было то, что «государство при расширении своих владений занимает пустынные пространства и населяет их… государственная область расширяется преимущественно средством колонизации» [16].

Историк М. Н. Покровский был более сдержан в оценках и заметил, что «Кавказская война непосредственно вытекала из персидских походов: её значение было чисто стратегическое, всего менее колонизационное. Свободные горские племена всегда угрожали русской армии, оперировавшей на берегах Аракса, отрезать её от базы» [17]. Придерживаются аналогичного подхода и современные российские историки М. М. Блиев и В. В. Дегоев, говоря о том, что: «В отличие от Закавказья и Предкавказья, Большой Кавказ не представлял для России особого экономического интереса» [18]. Северный Кавказ лишь номинально считался присоединенными к Российской империей, однако существовала перманентная задача сделать присоединение реальностью.

Подводя итог хотелось отметить, что XIXв. на Северном Кавказе – это период, главным содержанием которого был сложный и драматический процесс взаи-

модействия двух социальных систем (северокавказской и российской), в ходе которого первая разрушилась до уровня, обеспечивающего ее подчинение второй, – сложившейся, господствующей системой. Вследствие территориальной экспансии России происходит надлом региональной этносоциальной системы. Положение усугублялось и тем, что стадии кризиса традиционных общественных институтов северокавказского социума совпали с колониальной политикой царской России, т. е. внутренне разложение системы дополнилось и усилилось внешним воздействием, войной и агрессией со стороны более сильного государства, что поставило на грань исчезновения отдельные этнические образования.

Во второй половине XIX в. продолжился процесс дальнейшего интегрирования северокавказских народов в единое российской этносоциальное пространство. Наблюдалась тенденция медленного, постепенного нивелирования различий между традиционной региональной этносоциальной системой и господствующей общеимперской. Преобладающей становится унификация форм функционирования местной власти и системы управления. В этом контексте одной, из наиболее востребованных для дальнейшего историографического осмысления проблем становится изучение тех изменений, которые произошли в так называемой российской «квадратуре круга», т. е. проблемой взаимоотношения между русской культурой как культурой конкретного этноса и общегосударственной объединяющей идеологией, как выразительницей мировоззрения всех народов России, в связи с инкорпорацией новых народов в ее политическую, экономическую и культурную систему.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Макиндер Х. Дж. Географическая ось истории // Классика геополитики XX век. – М.,2003. – С.20. В работах геополитиков XIX-XX вв. «Пятиморье» Х. Дж. Макиндера в тех или иных комбинациях получило название «Новый Ближний Восток» (New Middle East, С. Перес, А. Наирн), «Евразийские Балканы» (З. Бжезинский, 1997), «Большой Ближний Восток» (Greater Middle East, Дж. Кэмп, Р. Гаркави, 1997).

2. Нарочницкая Н. Кавказские войны средство геополитики // Способ доступа: http: //www.pravoslavie.ru/analit/5114.htm

3. Бродель Ф. Что такое Франция? – М., 1994. – Кн. 1. Пространство и история. – С. 274.

4. О постановке проблемы связи российской науки и империализма см.: Александров Д. А. Наука и империализм // Империи нового времени: Типология и эволюция (XV-XX вв.). Вторые Петербургские Кареевские чтения по новистике. – СПб., 1999; Rich D. Imperialism, reform and strategy: Russian military statistics, 1840-1880 // Slavonic and East European rev. L. – 1996. – Vol. 74. – № 4; Knight N. Science, Empire, and Nationality: Ethnography in the Russian Geographical Society, 1845-1855 // Imperial Russia. New Histories for the Empire. Bloomington & Indianapolis: Indiana Univ. Press, 1998; Есаков В. А. Очерки истории географии в России. XVIII – начало XX в. – М., 1999 и др. Важную роль в формировании нового политического мировоззрения сыграли российские путешественники (многие являлись офицерами Генштаба), преследовавшие наряду с научными целями и чисто разведывательные (П. П. Семенов-Тян-Шанский, М. И. Венюков, А. И. Макшеев, Н. М. Пржевальский), а также теоретики-«восточники» (В. С. Соловьев, Э. Э. Ухтомский).

5. Ливен Д. Русская, имперская и советская идентичность // Европейский опыт и преподавание истории в постсоветской России. – М., 1999. – С. 299.

6. Ключевский В. О. Курс русской истории. Соч. В 9 тт. – Т. 1. – М., 1987. – С50-51, 298.

7. Примером из «живой» русской истории служит отношение к сибирским аборигенам – это пусть и не откровенный, но замаскированный под торговлю грабеж. Мировая история изобилует подобными примерами – наиболее известные: деятельность испанцев в Центральной и Южной Америке или французов и англо-саксов в Северной.

8. Имеется ввиду не завоевание различных территорий, вошедших в состав Российской империи в разное время. Естественным выглядит тезис о том, что завоевания производит армия.

9. Процесс этот был присущ не только для колонизации Северного Кавказа, но и для Сибири, где практически все сибирские города выросли из казачьих городков и острогов – от Урала до Чукотки, Камчатки и Приамурья. См.: Черносвитов П. Колонизация по-русски // Родина. – 1993. – №3. – С. 15-19.

10. Блиев М. М., Дегоев В. В. Кавказская война (1817-1864). – М., 1994. – С. 149.

11. Фадеев А. В. Россия и Кавказ в первой трети XIX века. – М., 1960. – С. 34, 40.

12. Там же. – С. 40-41.

13. Романовский Д. И. Кавказ и Кавказская война: Публичные лекции. – М., 2004. –С. 29.

14. Матвеев В. А. Исторические познания как фактор геополитических свершений // Научная мысль Кавказа. – 1998. – №3. – С. 21.

15. В поисках своего пути: Россия между Европой и Азией: Хрестоматия. В 2 ч. – Ч. 1. – М., 1994. – С. 48.

16. Соловьев С. Н. Чтения и рассказы по истории России. – М.,1989. – С. 186-187.

17. Покровский М. Н.Дипломатия и войны царской России в XIX столетии. – М., 1924. – С. 179.

18. Блиев М. М., Дегоев В. В. Указ. соч. – С. 149.

МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 94(53)
ББК 63.3(0)64-4+60.033.142.2

ИСЛАМСКИЙ ФУНДАМЕНТАЛИЗМ. К ВОПРОСУ О РАЗГРАНИЧЕНИИ ПОНЯТИЙ «ФУНДАМЕНТАЛИЗМ» И «ПОЛИТИЧЕСКИЙ ИСЛАМ»

Ю. Н. Кирина

В статье рассматривается идеологическая эволюция ислама в современном мире и в частности такое явление, как исламский фундаментализм. Автор делает попытку разграничить такие понятия, как «исламизм», «интегризм», «политический ислам», «терроризм» и собственно «исламский фундаментализм», рассмотреть основные характеристики и историю становления данных понятий.

Ключевые слова
Исламизм, интегризм, политический ислам, терроризм, исламский фундаментализм, ислам, панисламизм, идеология, Коран, Хасан аль-Банна, Маудуди, организация «Братья-мусульмане»

Сегодня существует склонность путать ислам как религию с исламом, ставшим средством оправдания террора. На наш взгляд, это происходит потому, что в XX веке в мусульманском мире наибольшее развитие получила именно тенденция политического прочтения ислама. Превратные – поскольку политизированные – толкования ислама, как, впрочем, и христианства, могут использоваться для оправдания как тоталитаризма, так и разных видов экстремизма.

Идеологическая эволюция ислама в условиях начавшейся глобализации происходит в средневековых формах: фундаментализм оборачивается экстремизмом, хотя они и антиподы. Зачастую по отношению к наиболее ортодоксальным приверженцам ислама применяются такие понятия, как «исламизм», «интегризм» или «исламский фундаментализм».

Однако было бы не вполне правильно ставить знак равенства между этими понятиями. Конечно, эти понятия имеют общую основу и нередко в прессе и литературе употребляются как синонимы. Все же фундаментализм в исламе – это прежде всего теория, а не практика, попытка выразить неповторимость исламской цивилизации, идеологическая утопия. Потому следует разграничить понятия «политического ислама» и «интегризма» от понятия «исламского фундаментализма».

Понятие «политический ислам» или «исламизм» обозначает не просто стремление использовать идеи ислама для достижения определенных политических целей. Такое стремление можно наблюдать и в эпоху арабских завоеваний VII – VIII вв., в движении Фатимидов в X – XII

вв., османских завоеваний XIV – XVI вв. и многих других аналогичных событиях в истории мира ислама. Политический ислам как явление обусловлен прежде всего борьбой исламистов и националистов за идейное лидерство в национально-освободительном движении мусульман.

Термин «интегризм» зародился в католическом историко-политическом контексте. В конце XIX века интегристами называли членов одной из партий в Испании, выступавших за подчинение государства власти католической церкви. С середины XX века этот термин употребляется для обозначения течений, отстаивающих «целостность» религиозной системы. Долгое время это понятие применялось лишь к католицизму, обозначая течение, противящееся любой модернизации. Но после исламской революции 1978-1979 гг. в Иране получил широкое распространение термин «исламский интегризм», подразумевающий идеологию исламских фундаменталистов, сделавших выбор в пользу исламоинтегризма [Burgat.1995:23-40]. Понятие «интегризм» служит для обозначения довольно широкого спектра сил в современном мусульманском мире, которые выступают против светской модели государства, отстаивая идеал мусульманской теократии. При этом часто термин «исламский интегризм» имеет отрицательное значение, используется как синоним тоталитарной идеологии, которая несовместима с демократией.

Как замечает Р. Г. Ланда, «фундаментализм, интегризм и политический ислам (исламизм), имея единую суть и основу, все же различаются тем, что первый из них – прежде всего теория, второй – и теория и практика (с преобладанием то первой, то второй в зависимости от обстоятельств), а что касается политического ислама, то это в основном практика, разумеется, не забывающая о теории, особенно в вопросах пропаганды, агитации и распространения влияния среди широких слоев верующих» [Ланда. 2006:42].

Тем более не стоит говорить о терроризме, экстремизме и фундаментализме как о синонимах, понятиях, обозначающих одно и тоже явление.

Существует огромное количество определений терроризма, потому как каждый исследователь пытается дать свое определение, вычленив, прежде всего те характеристики, на которые он хотел бы обратить особое внимание. Однако, на наш взгляд, наиболее объективно следующее определение, данное Сейдаром Буржем на страницах его книги «Террористические мифы»: «терроризм – это использование насилия в политических целях. Террорист стоит вне власти, не имеет правительственных полномочий и этим нарушает правила общественного поведения для выражения целям, которые ставит перед собой законная власть в государстве, которую террорист рассматривает как не соответствующую потребностям определенной категории людей» [Бурж. 2001:14].

История свидетельствует, что терроризм и ислам развивались своими собственными путями и практически не пересекались. Ведь терроризм – явление, прежде всего, социально-политическое, а не религиозное.

Современные исследователи выделяют три направления в исламизме: фундаментализм, сторонники которого не отрицают возможность реформаторства, модернизм, или традиционализм, предусматривающий возрождение ислама средневековья, в его чистом виде, без реформирования, и экстремизм. В качестве примера различия между экстремизмом и терроризмом можно привести выдержку из статьи Г. И. Мирского, опубликованной в 1988 г.: «Экстремизм и терроризм – явления достаточно близкие, хотя автоматической связи между ними нет: если видно, что всякий террорист – это экстремист, то неправильно было бы полагать, что каждый экстремист – террорист. Разумеется, экстремизм как определенное умо-

настроение логически ведет к оправданию террора, но вовсе не обязательно доходит до этой точки. Что касается вооруженных конфликтов, то они не могут считаться непременно проявлением экстремизма: бывает, что под давлением разного рода обстоятельств в конфликт между собой вступают силы, не исповедующие экстремизм в политике» [Мирский. 1998: 68].

Экстремизм не может быть приписан исламу как сущностный элемент этой религии. Обвинять ислам в экстремизме все равно, что обвинять христианство в существовании средневековой инквизиции и последствиях крестовых походов. Но все это надо воспринимать как использование религии отдельными людьми, политиками в своих целях.

Существуют достаточное количество организаций, которые придерживаются крайне фундаменталистских взглядов и используют ислам в своих интересах. В подобных случаях речь идет не столько об исламе, сколько о «политическом исламе», где исламом как формой прикрываются политические цели конкретных политических группировок. Поэтому точнее говорить о политическом радикализме, скрытом под религиозными одеяниями. Ислам, как и любая другая религия, достаточно сильно страдает от политизации, поэтому нужно разграничивать субъективные политические идеи, прикрываемые исламом, и ислам, который выполняет свою функциональную религиозную роль. «К сожалению, в современном мире ислам нередко используется как инструмент не только духовно-нравственной мобилизации масс на созидательные дела в соответствии с предписаниями Корана, но и политической мобилизации для достижения тех или иных целей, очень далеких от наставлений Аллаха» [Абдуллатипов.2002:89].

В XX веке многие мусульманские страны пережили экономические кризисы, политические перевороты, перестройку общественных структур. Это было следствием включения исламского мира в мировые хозяйственные связи и адаптации к воздействию культуры Запада. Реакцией на вестернизацию стал исламский фундаментализм.

Понятие «фундаментализм» в религиозном плане впервые было применено, как известно, по отношению к одному из консервативных течений в американском протестантизме, возникшем в начале XX века. Применительно к исламу термин «фундаментализм» используется для характеристики ряда движений, призывающих к строгому соблюдению мусульманских норм и ценностей. В самом мусульманском мире нет соответствующего общепринятого слова. Иногда «аль-усулийя» (от «асл» – корень), иногда «ас-салафийя» (от «салафи» – «тот, кто придерживается традиций предков»). Впрочем, похоже, что эти два слова – перевод на арабский язык европейских терминов «фундаментализм» и «интегризм». Сами фундаменталисты называют себя «просто настоящими мусульманами».

Религиозный фундаментализм обычно рассматривается как современный феномен, порожденный исторической атмосферой XX века. Тенденция к фундаментализму в большей или меньшей степени характерна для всех мировых религий. Фундаментализм представляет собой реакцию организованной религии на порожденные современностью проблемы, вставшие перед традиционными обществами. Адепты фундаментализма стремятся сохранить веру в сверхъестественную реальность в период истории, когда подобные верования, по-видимому, находятся в упадке. Фундаменталисты выступают убежденными противниками современного общества с его культом индивидуального разума, ориентацией на материальные ценности и верой в линейный исторический процесс. Фундаментализм и сложился как движение, направленное против господствующей в современном мире

секулярной идеологии.

Фундаменталисты в своих требованиях опираются на представление о себе как хранителях исторической традиции, основы которой они защищают, укрепляют и институционализируют перед лицом угрозы секуляризма и в периоды кризисов. Фундаменталисты провозглашают себя носителями особой миссии, порученной им богом. Отсюда вытекают все характерные черты фундаменталистских движений, в том числе хорошо организованные попытки обратить в свою веру нерелигиозно и нефундаменталистски настроенных людей.

Некоторые западные ученые, такие, как Дж. Волл, М. Эткин и др. считают, что фундаментализм – это «не что иное, как своеобразный ответ на огромные социальные и культурные перемены…воспринимаемые как угроза расшатывания и разрушения исламской идентичности или подавления этой идентичности». Вместе с тем, по З. И. Левину, это – «течение, требующее возврата к «истокам» ислама, прежде всего Корану, и допущение свободного толкования положений шариата (исключая догмы, ритуал, коранические запреты)» [Левин.1988:10].

По мнению известного египетского социополитолога Анвара Абд аль-Малика, фундаментализм – это «постоянная черта всех зрелых цивилизаций, культур и наций – как систем власти, уходящих корнями в свою специфичность – в момент вызова, создаваемого конфронтацией, отречением, глубоко ощутимой угрозой, так же как и тупиковой ситуацией, прерываем господствовавших до настоящего времени темпов прогресса, роста, экспансией, дестабилизацией «нормального состояния» мощными силами извне» [Abdel-Malek.1990:18]. Признавая справедливость данного определения, стоит заметить, что исламский фундаментализм – явление самобытное, имеющее глубокие исторические корни. Известный востоковед Бернард Льюис обращает внимание на то, что проникновение Запада в мир ислама заставило мусульман сосредоточиться на проблемах веры. В частности, среди мусульман Индии в XVII – XVIII вв. наблюдалось возрождение религиозности перед лицом возможности возврата индуизма и католицизма, усиленно распространявшемся португальцами. Конечно, это явление еще не было фундаментализмом в полном его понимании: ему не хватало догматической и политической полноты. Однако этот пример показывает, что даже в XVII – XVIII вв. перед лицом возможно преувеличенной или даже воображаемой угрозы исламу мог возникнуть фундаментализм.

За последние 150 лет в мире ислама было три волны идеологического подъема. Первой волной можно считать панисламизм, главной целью которого было объединение всех мусульман в борьбе против европейских колонизаторов и устранение идеологических разногласий внутри мусульманского мира.

Наиболее успешно идея панисламизма была использована османским султаном Абдул-Хамидом II. Для утверждения своего авторитета в мусульманском мире султан стал поощрять осуждение всего западного и пропаганду достижений мусульман. В его лице поддержку нашёл один из идеологов панисламизма афганский теолог Джамаль аль-Афгани, выступавший за решительное обновление ислама, за отказ от замены иджтихада (личного мнения в результате свободного обсуждения) признанием лишь авторитета «салаф» (благочестивых предков). Вместе с тем аль-Афгани осуждал распри между мусульманами, призывал к единству и был уверен, что «религиозную и племенную рознь можно преодолеть путем патриотического воспитания молодежи» [Keddi. 1972:399]. Под его влиянием и при его содействии возникали партии, общества и тайные организации в различных странах ислама, в первую очередь в Египте. Однако неспособность панисламистов

действенно противостоять идеологическому влиянию Запада привела к упадку этого движения, которому способствовали также крах османской империи в 1918 году и устранение султана-халифа как политической фигуры в результате кемалистской революции 1919-1923 гг.

Место панисламизма в мире ислама в 20-60х гг. заняли другие идеологические направления, главным образом национализм и социализм, в том числе мусульманский социализм, пытающийся обосновать свои принципы ссылками на Коран и шариат. Эти течения явились второй волной идеологического подъема в мусульманском мире. Как отмечал ливийский лидер Муаммар Каддафи, «мы – социалисты в рамках, определенных Кораном… Но прежде всего, мы – мусульмане» [El-Gathafi.1972:55].

Исламизм зародился внутри национализма и в определенный момент стал выходить на поверхность. Битва исламистов за вытеснение национализма привела к третьей волне идеологического подъема в странах мусульманского мира. «Речь идет об исламском фундаментализме, феномен которого достаточно сложен и не сводится ни к терроризму, ни к фанатизму, ни даже к религиозному экстремизму. Он намного шире всех этих понятий и охватывает самые разные стороны духовной жизни, культуры, религии и во многих случаях политического бытия мира ислама» [Ланда. 2006:57].

Относительно происхождения исламского фундаментализма в науке нет единого мнения. Одни, как американский исследователь Джоханнес Джэнсен, видят корни этого течения в трудах средневековых мусульманских богословов (труды Таки ад-Дина ибн Таймии действительно содержат ряд положений, характерных для современных фундаменталистов и часто ими цитируются). Другие, как Жиль Кепель, началом исламского фундаментализма (в его терминологии – исламизма) считают 1960е гг. – время создания и распространения работ Абу аль-Маудуди, Аятоллы Хомейни и египетского богослова Сеида Кутба. Отечественный востоковед З. И. Левин в трудах Джемаль ад-Дина аль-Афгани, Мухаммеда Абдо и Сеида Ахмад-хана, живших в XIX веке, видит начало мусульманского реформаторства в целом, до его раскола. Раскол реформаторского течения на модернистов («обновленцев» в терминологии З. И. Левина) и фундаменталистов («охранителей») произошел в 1920-1930е гг. и связан с трудами Хасана аль-Банна, основателя организации «Братьев - мусульман». В то же время З. И. Левин отмечает: «Инакомыслие фундаменталистского толка появилось в период ослабления арабского халифата под ударами монголов и во времена господства османов (XII – XVIII вв.)» [Фундаментализм.2003:18]. Некоторые ученые, такие как Ф.М.Мухаметшин, говорят о том, что «исламский фундаментализм – феномен второй половины XX века» [Мухаметшин.1998:9]. Это определение вполне верно, так как в своей современной форме исламский фундаментализм образовался как результат внешнего давления, неудач, которые пережил исламский мир еще в начале XX века. Данный разброс мнений свидетельствует о том, что фундаментализм в той или иной его разновидности возникал в те или иные исторические периоды всякий раз, когда мусульмане терпели поражение или чувствовали себя ущемленными, чувствовали угрозу своей религии и традициям.

Полное представление о фундаментализме можно получить из трудов главных его идеологов XX века – индийского мусульманина Абу Ала Маудуди и египтян Хасана аль-Банна и Сеида Кутба.

Фундаментализм – это прежде всего тип сознания, образ мыслей, если угодно, идеология, но не обязательно экстремизм, отмечают некоторые исследователи. Термин «исламизм» также не обязательно связывать с исламом. Не всякое

исламское движение, созданное на фундаменталистской основе и выступающее за установление исламского государства, за введение шариата, можно считать происламским. Совершенно естественно, если в состав общества, государства входят мусульмане, присутствует мусульманская община. Необходимо только учитывать по возможности ценности и нормы их религии.

Объясняя причины столь широкого влияния идеологии фундаментализма, западные социологи подчеркивают, что эта идеология основана на таких фундаментальных принципах и концепциях, которые легко доступны массам: «Фундаментализм ни в коем случае не является слепым противником социальных перемен, но он утверждает, что эти перемены должны руководствоваться традиционными ценностями и обычаями» [The Islamic World and Japan.1981:3].

Таким образом, фундаментализм – это попытка пересмотреть как практику современного ислама, так и основы самой «современной цивилизации» (пришедшей в мусульманские страны с Запада) с позиций «вечного, истинного и первоначального ислама» [Ражбатдинов. 2003:50].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абдуллатипов Р. Г. Судьбы ислама в России. – М.: Мысль, 2002.

2. Бурж С. Террористические мифы. – Каир, 2001.

3. Ланда Р. Г. Политический ислам. Предварительные итоги. – М.: Институт Ближнего Востока, 2006.

4. Левин З. И. Ислам и национализм в странах зарубежного Востока. – М.: Наука, 1998.

5. Мирский Г. И.Экстремизм, терроризм и внутренние конфликты в «третьем мире» // Мировая экономика и международные отношения. – 1998. – № 8.

6. Мухаметшин Ф. М. Взгляд на исламский фундаментализм. – М.: Научная книга, 1998.

7. Ражбатдинов М. З. Радикальный исламизм в Египте. – М.: Наука, 2003.

8. Фундаментализм / Под ред. З. И. Левина. – М.: Наука, 2003.

9. Abdel-Malek A. Foundations – and Fundamentalism // Народы Азии и Африки. – 1990. – № 2.

10. Burgat F. L'islamisme en face. – Paris: La Decouverte, 1995.

11. Keddi N. Sayyid Jamal ad-Din al Afghani. A Political Biography. – Berkeley: California University Press, 1972.

12. The Islamic World and Japan. 1981, October.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 94(470)+ 94(5)
ББК 63.3(0)62-61
Всеобщая история

ФОРУМ АЗИАТСКО–ТИХООКЕАНСКОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В ЧИЛИ В 2004 ГОДУ

Кандидат исторических наук Б. В. Сафронов

В статье рассматриваются вопросы, связанные с проведением форума АТЭС в ноябре 2004 года в Чили. Главными вопросами рассматриваемые на форуме были вопросы борьбы с терроризмом и коррупцией, эпидемиями и болезнями, вопросы двухсторонних отношений. Также затрагивались вопросы взаимодействия с ВТО и участия России в этой организации.

Ключевые слова
Транспарентность, вызовы, эпидемия, коррупция, инвестиции, свободная торговля, предпринимательство, безопасность.

Встреча представителей экономик стран АТЭС в Чили прошла с 15 по 21 ноября 2004 года. В рамках Форума состоялись:

- Итоговая встреча Старших должностных лиц (15-16 ноября)
- Саммит главных администраторов (16- 19 ноября)
- Встреча министров иностранных дел и торговли 17-19 ноября

На этой встрече министров было принято Совместное заявление [1]. В нем говорилось:

1. Министры, приняли участие в Шестнадцатом министерском совещании форума «Азиатско-тихоокеанское экономическое сотрудничество» (АТЭС) в Сантьяго (Чили) 17-18 ноября 2004 года.

Совещание прошло под председательством министра иностранных дел и торговли Республики Чили Его Превосходительства Игнасио Уолкера.

2. В ходе совещания министры обсудили вопросы, относящиеся к основной теме чилийского года АТЭС «Единое сообщество – наше будущее». Они согласились с важностью коллективного ответа на общие вызовы, с которыми сталкивается регион АТЭС в таких важнейших областях, как торговля и инвестиционная деятельность, безопасность, транспарентность, антикоррупция, экономическое и техническое сотрудничество и наращивание потенциалов, здравоохранение.

Они:

- заявили о готовности предпринимать усилия по формированию открытой тор-

говой системы, направленной на создание новых возможностей в динамичном и взаимозависимом Азиатско-Тихоокеанском регионе;

- вновь подтвердили свою приверженность достижению Богорских целей в области свободной и открытой торговли и инвестиционной деятельности к 2010/ 2020 гг.

3. Министры обсудили основные итоги работы АТЭС в 2004 году под председательством Республики Чили и договорились об инициативах, которые будут предприняты в 2005 году под председательством в АТЭС Республики Корея.

Была принята Сантьягская декларация: «Единое сообщество – наше будущее» в которой лидеры: [2]

Вновь подтвердили приверженность делу обеспечения устойчивого и справедливого экономического роста и сокращения экономического неравенства для благосостояния народов, выполнения Богорских целей по торговле и инвестициям, либерализации и облегчения условий торговли, повышение безопасности человека, и обеспечение надлежащего управления основанного на знаниях общества.

Продвижение развития через либерализацию торговли и инвестиций.

Лидеры:

- подтвердили примат отношений, основанный на правилах многосторонней торговой системы;

- приветствовали новый импульс, в работе ВТО приобретаемый в результате утвержденной в Дохе Повестки дня развития (ПДР) принятой Генеральным советом Всемирной торговой организации (ВТО).

- поручили министрам и должностным лицам, активно работать в направлении достижения прогресса в рамках Дохийского раунда переговоров на своих следующих совещаниях;

- решили содействовать переговорам по упрощению процедур торговли, удвоить наши усилия по оказанию технической помощи и наращивания потенциала стратегического характера, достигая, прогресса в ВТО на основе полного и эффективного участия всех государств-членов, а также для поддержки усилий по заключению сразу после присоединения России и Вьетнама в ВТО.

Мы призываем всех членов ВТО присоединиться к нам в этом начинании.

- мы договорились, что Региональные торговые соглашения и соглашения о свободной торговле (РТС/ССТ), играют конструктивную роль в ускорении либерализации в регионе, содействуя тем самым достижению Богорских целей и продвижения процесса ВТО;

- мы привержены к большей транспарентности в РТС / ССТ, чтобы способствовать пониманию общественностью масштабов и последствий этих соглашений;

- мы признали, что улучшение защиты и обеспечения соблюдения прав интеллектуальной собственности, способствует стимулированию инвестиций, инноваций и экономического роста;

- мы приветствовали работу АТЭС по всеобъемлющей стратегии по правам интеллектуальной собственности и призвали к дальнейшему прогрессу в 2005 году.

Инициативы для расширения торговли в рамках АТЭС

Мы согласились начать инициативы для расширения торговли в рамках АТЭС в дополнение к достижению свободной и открытой торговли в регионе.

Инициатива состоит из двух компонентов:

1) Либерализация торговли и инвестиций: министры будут рекомендовать, как действовать для дальнейшей либерализации торговли и инвестиций в регионе, принимая во внимание прогресс, достигнутый на переговорах в ВТО, а также другие односторонние и коллективные открытия рынков;

2) Упрощение процедур торговли: мы будем продолжать нашу работу по сокра-

щению трансакционных издержек бизнеса, развивая автоматизацию, гармонизацию стандартов и устранению ненужных барьеров в торговле. Мы будем также совместно работать для продвижения по упрощению процедур торговли переговоров в рамках ВТО;

Мы приветствовали вклад наших бизнес - сообществ, в том числе в решения для расширения торговли, и важности упрощения процедур торговли.

В основе экономического роста повышение безопасности человека

Мы:

- напомнили, об отвратительных актах и ужасных последствиях терроризма, так трагически проявившихся в Беслане и Джакарте, в течение прошедшего года;

- подтвердили нашу решимость в процветании и достижение устойчивого роста экономик наших стран, и поставили дополнительные задачи по обеспечению безопасности нашего народа;

- призвали страны АТЭС принять значительные шаги в направлении ратификации и реализации, или обязательство ратифицировать все основные универсальные антитеррористические конвенции;

- договорились принять меры по лишению террористов к доступу международной финансовой системе, в том числе внедрение стандартов и соглашений о борьбе с финансированием терроризма и отмыванием денег;

- высоко оценили дополнительные работы АТЭС в этом году, чтобы помочь повысить безопасность нашего народа.

Мы:

- приветствуем дальнейшее достижение консенсуса и согласились принять надлежащие индивидуальные и совместные действия по последующей деятельности, в соответствии с нашими соответствующими обстоятельствами.

Приветствовали следующие меры, принятые экономиками АТЭС в этом году:

А) шаги по продвижению портовых международных стандартов безопасности в соответствии с морской организацией, на основе совместных усилий;

Б) финансовые взносы в Азиатский банк развития в области торговли и финансовой безопасности;

В) прогресс в реализации мобильности деловых инициатив, в том числе предварительной информации о пассажирах системы (API), развитие региональной системы оповещения о перемещениях, а также сотрудничество в области выдачи машиночитаемых проездных документов с 2008 года;

Г) сотрудничество в области контроля экспорта и импорта продовольствия, в целях предотвращения перемещения скрытых опасных или токсичных материалов, а также предприняли усилия по укреплению системы здравоохранения в ответ на региональные угрозы здоровью;

- ожидаем, рассмотрения хода реализации наших обязательств по ликвидации транснациональных террористических групп, устранению опасности распространения оружия массового уничтожения, систем его доставки и связанных с ним элементов, а также противодействию другим прямым угрозам для безопасности в нашем регионе в будущем;

- поддержали инициативу по борьбе против СПИДа в рамках АТЭС, и обещали наше политическое обязательство действовать сообща, на региональном и глобальном уровнях в целях борьбы с дальнейшим распространением СПИДа;

- поддерживаем усилия по расширению доступа к медицинскому обслуживанию и безопасных и доступных лекарств для всех людей, живущих со СПИДом;

- призвали к новым усилиям в 2005 году, в АТЭС, в целях решения конкретных угроз, связанным с инфекционными заболеваниями, такими как тяжелый острый респираторный синдром (ТОРС), птичий грипп, пандемия гриппа, туберкулеза, малярии и полиомиелита, в Азиатско-Тихоокеанском регионе расширение

научных исследований и выпуск соответствующих вакцин;

- приветствовали и поддержали стратегический план содействия развитию науки инновационной жизни в регионе для улучшения здоровья и благосостояния нашего народа;

- поручили министрам энергетики и впредь осуществлять и укреплять инициативы в АТЭС по энергетической безопасности.

Содействия надлежащему управлению и основанного на знаниях общества

Коррупция представляет собой серьезную угрозу для эффективного управления и сдерживает инвестиции.

Мы поддержали план действий АТЭС по борьбе с коррупцией и обеспечение транспарентности.

Подтверждая нашу политическую приверженность делу поощрения структурной реформы, и признавая ее значение для достижения устойчивого экономического роста, в том числе путем совершенствования функционирования рынков, мы приняли повестку дня для осуществления структурной реформы (LAISR) .

Мы:

- подчеркнули необходимость углубления инициативы по укреплению потенциала в регионе на основе частного и государственного партнерства и расширение взаимодействия с международными финансовыми институтами;

- приветствовали усилия АТЭС в области образования, в частности, работу, проводимую в целях содействия использованию английского и других языков в качестве средства для малых и средних предприятий, а также использование технологий средств информации с целью оказания помощи в процессе обучения;

- призвали наших должностных лиц продолжить движение к устойчивому развитию АТЭС Framework, которая будет основываться на работе, проводимой АТЭС для того чтобы обеспечить рост и развитие региона для будущих поколений.

- приветствовали Отчет министров о прогрессе, достигнутом в этом году укрепление АТЭС;

- подтвердили необходимость продолжать делать АТЭС более эффективной и отвечающей всем заинтересованным сторонам;

- полностью поддержали совместное заявление, принятое министрами на 16-м совещании министров АТЭС.

Декларация лидеров еще раз подтвердила решимость лидеров АТЭС следовать намеченным курсом по созданию зоны свободной торговли и инвестиций.

По вопросу о коррупции был принят комплект документов регламентирующих участие стран АТЭС в данном направлении: «Сантьягская декларация в поддержку борьбы с коррупцией и обеспечение транспарентности» и «Курс действий АТЭС по борьбе с коррупцией и обеспечения транспарентности» [3].

В них говорится:

1. Коррупция – многосоставное явление, которое имеет экономическое, политическое и социальное измерения, оказывающее деструктивное воздействие на все сферы жизни наших обществ. Коррупция представляет собой угрозу демократии и экономическому росту, целостности наших государственных институтов и социальных ценностей. Как было отмечено Всемирным Банком, ежегодная сумма прямых издержек от коррупции для национальных экономик превышает 1 трлн. долл. США.

2. Явление коррупции присутствует как в государственном, так и в частном секторах.

3. Надлежащее государственное управление, транспарентное законодательство и целостная система борьбы с коррупцией – ключевые элементы обеспечения устойчивого экономического развития, роста и процветания.

4. Мы придаем важное значение роли Конвенции ООН по борьбе с коррупци-

ей, которая является первым юридически обязывающим глобальным инструментом, специально созданным для противодействия этому злу.

5. Исходя из этого, в целях борьбы с коррупцией и обеспечения транспарентности мы приняли решение действовать в рамках, соответствующих принципам и положениям Конвенции ООН по борьбе с коррупцией.

Мы договорились:

- о учреждение должных органов наделенных полномочиями по борьбе с коррупцией;

- отказе в безопасном убежище должностным лицам обвиняемым в коррупции;

- развивать сотрудничество между органами финансовой разведки;

- отказаться от разрешение на въезд и предоставление безопасного убежища коррупционерам;

- проведение расследований и судебных разбирательств в отношении преступлений связанных с коррупцией возвращение прибыли получаемой её посредством;

- бороться с коррупцией в государственном и частном секторе;

- разработать эффективные меры по противодействию любым формам взяточничества;

- предотвращение коррупции путем оптимизации стандартов отчетности инспекций и аудита;

- развивать сотрудничество между государственным и частным сектором;

- привлекать к борьбе с коррупцией лиц представляющих гражданское общество;

- развивать сотрудничество между экономиками - участниками АТЭС в борьбе с коррупцией и обеспечение транспарентности в регионе;

- проводить совместную работу в целях реализации стратегии выполнения договоренностей и координации взаимодействия с соответствующими органами АТЭС;

- координировать действия в рамках других инициатив международных организаций;

- поощрять все заинтересованные экономики к подписанию двусторонних и многосторонних соглашений в целях оказания содействия и развития сотрудничества.

К следующему форуму АТЭС:

А) в 2005 году создать Специальную группу экспертов по борьбе с коррупцией;

Б) совершенствовать Курс действий АТЭС по борьбе с коррупцией и обеспечению транспарентности;

В) внедрить стандарты транспарентности АТЭС в национальные законодательства в 2005 году;

Г) рекомендовать любые дополнительные действия по борьбе с коррупцией и обеспечению транспарентности;

Д) в 2005 году организовать Симпозиум по борьбе с коррупцией.

- Придавать приоритетное значение реализации Стандартов транспарентности АТЭС – ключевому элементу в борьбе с коррупцией и продвижении Дохийской повестки дня развития ВТО;

Мы:

- приветствуем приверженность Делового консультативного совета (ДКС) АТЭС и лидеров азиатско-тихоокеанского делового сообщества ведению бизнеса предельно честно и принятию эффективных антикоррупционных мер в своих деловых операциях, где бы они ни осуществлялись;

- уверены, что совместная работа по борьбе с коррупцией и обеспечению транспарентности позволит АТЭС изменить ситуацию к лучшему;

- можем снизить издержки от коррупции для наших экономик, а также выработать культуру честных деловых отношений и использования плодов процветания.

Выступая на саммите АТЭС В. В. Путин заявил: « Нельзя поддаваться на давление террористов, иначе оно только уси-

лится» [4].

На Форуме В. В Путин встретился со многими главами государств. В первую очередь состоялась его встреча с президентом Чили Риккардо Лагосом, которая прошла на очень высокой доброжелательной ноте.

В рамках саммита также прошла встреча с премьер – министром Таиланда Таксином Чиноватом.

Прошла встреча с президентом Индонезии Сусило Бамбанг Юдойно, на которой обсуждались вопросы двухсторонних отношений.

Президент Вьетнама Чан Дык Лыонгом, заявил о поддержке Вьетнамом борьбы России с терроризмом. В. В. Путин передал правительству Вьетнама архивные документы, касающиеся двусторонних отношений между странами [5].

Владимир Путин встретился с президентом Перу Алехандро Толедо. Президент Перу сказал, что его правительство только что решило признать Россию страной с рыночной экономикой.

Владимир Путин сказал, что это хорошая новость и сильное дополнительное условие для развития двусторонних отношений между нашими странами [6].

Состоялась встреча В. В. Путина с Д. Бушем, он поздравил его с переизбранием на второй срок президентства, также рассматривались вопросы борьбы с терроризмом, ситуация в Ираке, ядерные программы Ирана и Северной Кореи, проблемы Афганистана и ситуация на Украине. Президент России пригласил его в Москву на празднование шестидесятилетия Победы 9 мая 2005 года.

На встрече с премьер–министром Японии Дзюнъитиро Коидзуми, В. В. Путин получил приглашение посетить Японию.

С Председателем КНР Ху Цзиньтао В. В. Путин обсудил вопросы дальнейшего развития двусторонних отношений и заключения торговых соглашений.

Встреча с Президентом Мексики Висенте Фоксом, дала возможность обозначить новые возможности в развитии торговых отношений.

В результате переговоров был подписан протокол между Россией и Чили о вступлении России в ВТО такой же протокол был подписан с Республикой Корея, Сингапуром и Тайванем. Переговоры с Новой Зеландией закончились неудачей.

В целом форум прошел успешно, он не ставил перед собой решения каких-то глобальных задач, но вопросы, обсуждаемые на нем, отвечали текущим интересам стран АТЭС. Его работа проходила в русле решения поставленных в 1994 году [illegible] ских целей. АТЭС.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. viperson.ru/data200704/sovmestnoezajvlenie doc

2. Декларация лидеров АТЭС/ www.apec.org/apec/leaders_declaration/2004.html

3. Сантьягская Декларация в поддержку борьбы с коррупцией и обеспечения транспарентности /www.mid.ru/rs-dipecon.nsf/.../.....

4. Выступление президента В. В. Путина на саммите АТЕС в Чили – http:// www.gazeta.ru/2004/11/20/box_4351.shtml

5. Колесников А. В чужом пиру похмелье // Коммерсантъ. – 2004. – 22 ноября.

6. Там же.

ЧЕРЕПОВЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 94(430)
ББК 63.3(4Гем)
Всеобщая история (новое и новейшее время)

ПОЛИТИЧЕСКИЕ АБСТИНЕНТЫ ПО СОБСТВЕННОМУ ЖЕЛАНИЮ: ПОЛИТИЧЕСКОЕ КРЕДО СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЙ МОЛОДЕЖИ

Г. В. Степанов

Статья посвящена анализу отношения современной молодежи Германии к политике. Автор считает, что современная немецкая молодежь достаточно аполитична и стремится дистанцироваться от всего того, что связано с миром политики. Аполитичность молодежи как явление рассматривается в нескольких ее проявлениях: внепартийности, абсентеизме, незаинтересованности в политике и пассивности в крайних формах выражения волеизлияния. Автор приходит к выводу, что главными причинами такого поведения немецкой молодежи стали переосмысление ею своей роли в политике, смена ценностей и приоритетов, утрата доверия к власти и политическим партиям, а также негативный образ политических деятелей, который часто создается СМИ.

Ключевые слова
Молодежь, демография, Германия, аполитичность, политические партии, ХДС, СДПГ, демократия, молодежная политика, исследование молодежи, выборы, смена ценностей, массовое гражданское движение

Тема молодежи приобрела в Европе в свете известных демографических изменений особое звучание. Непростая ситуация складывается в Германии. Здесь, как и в других высокоразвитых государствах, наблюдается резкое снижение рождаемости и старение нации. Молодежь становится своего рода социальным меньшинством. Современное немецкое общество состоит лишь на 15% из молодых людей младше 18 лет (100 лет назад этот показатель доходил до 50%) [1. С. 388]. С 1991 г. по 2008 г. рождаемость в Германии упала на 18% (с 830 тыс. до 683 тыс.) [2. С. 17]. Из 20,9 млн. живущих в 2008 г. немецких женщин (в возрасте от 16 до 54 лет) только 58% являлись полноценными биологическими матерями [3. С. 18]. По прогнозам немецких демографов число немецких граждан старше 65 лет увеличится к 2025 г. на 5,2% (с 16 729 тыс. до 20 177 тыс.) [4. С. 19]. Подобные изменения способны серьезно отразиться на экономическом и культурном развитии страны. Сегодняшнее потребительское общество чрезвычайно зависимо от молодежи и во многом ориентировано на молодежь и ее предпочтения: молодежь определяет модные течения. Современное немецкое общество и потре-

бительские запросы подвержены инфантилизации: образ свободной, независимой и активной молодежи становится образцом практически для всех возрастных групп. На потребительском рынке господствуют молодежные культуры: то, что хотят молодые люди, хотят все; так, как выглядит молодежь, хотят выглядеть все. Взрослые усваивают символы молодежи. «Консервативные» молодые люди, которые не принимают модные тенденции, которые не заинтересованы в обособлении от взрослых, которые не ищут новой моды, а с удовольствием слушают вместе с отцом Майлза Дэвиса или «Битлз», сидят с матерью в зале на диване и смотрят ARD вместо того, чтобы устанавливать в своей комнате аппаратуру и программы, а также готовы носить брюки старшего брата вместо того, чтобы ежеквартально закупаться новейшей модной одеждой, приведут к гибели ориентированную на молодежь индустрию» [5. С. 6].

Сегодня не молодежь учится у взрослых, а наоборот (Интернет, компьютер, манера одеваться, спортивный образ жизни, правильное питание). Разница в поколениях перестала проходить между «молодой» – «старый». «Взрослые стали моложе, а дети – старше. Мать и дочь слушают Lady Gaga, а отец и сын вместе играют в компьютерную приставку» [6]. Уже одного этого беглого взгляда на сращивание «потребительской индустрии» с молодежью (не говоря уже о роли молодежи в экономическом, демографическом, социокультурном и политическом развитии государства) достаточно, чтобы понять, что будет означать для Германии предстоящее старение общества.

Справедливости ради стоить отметить, что в Германии молодежь постоянно находилась под пристальным взглядом исследователей. Однако большинство исследований затрагивали преимущественно темы вроде «молодежь и товарный рынок (потребление, реклама, образование, спорт, музыка, контркультура и т.п.)», В 1980-е и с начала 1990-х гг. о молодежи стали говорить также и в общественно-политическом контексте: «молодежь и ксенофобия (рынок труда, бедность, насилие, защита окружающей среды, институт семьи, протест и т. п.)». Тем не менее, несмотря на многочисленные исследования молодежи, проводимые по заказу различных политических (государственных) институтов, официальная государственная политика в отношении молодежи остается, по сути, белым пятном. Кажется, что молодежь и политика подобно двум одноименным электрическим зарядам никак не могут приблизиться друг к другу: политика остается в стороне от молодежи, а та дистанцируется от политики. Между тем, если потребительская индустрия еще не потеряла своего основного клиента, то для политики и немецких политиков современная молодежь практически потеряна. Если идеи демократии еще находят в молодежи хоть и пассивный, но положительный отклик (ввиду ее безальтернативности), то у большей части молодых немцев можно наблюдать признаки отхода от общепринятого понимания институционализированной политики и традиционных форм участия в ней.

Сопротивление, возмущение, мечта, оптимизм, мятеж, протест – это явления, которые всегда хранили «дезидераты изменяющей общество практики и общественно-педагогического оптимизма», свойственны преимущественно молодежи, которая в силу этого считается «символом для будущего», этаким «авангардом в резерве» [7. С. 389]. Социальный прогресс согласно О. Конту постоянно требует наличие молодого поколения, являющегося противовесом старому, которое, как правило, стремиться к стабильности. Сегодня же эти немного идеалистические представления о молодежи как о «поле для социальных экспериментов», «производственном факторе социального изменения» [8. С. 398], «предвестника нового времени» [9] и «беспокойного творца со-

временности» [10] ставятся под большое сомнение. Современная немецкая молодежь больше не представляет из себя «революционный дух обновления», необходимый для развития общества. Как ярко выразился психолог Штефан Грюневальд, этот мотор развития был заглушен в Германии 20 лет назад [11].

Что касается темы «немецкая молодежь и политика», то обращение к началу 1990-х будет знаковым. С начала 1990-х в Германии особую актуальность получили дискуссии о кризисе в политике – разочаровании населения в политиках и политических партиях, аполитичности немцев (нем.: Politikverdrossenheit). В 1992 г. этот термин даже стал «словом года» в Германии. Конечно, нельзя говорить о том, что аполитичность немцев – это новое явление, которое характерно лишь для молодежи. Если внимательно проследить историю ФРГ, то станет ясно, что «политическая отрешенность» так же стара, как и сама Федеративная республика. Однако в одно время она проявлялось слабее, а в другое – сильнее, получая при этом различное смысловое выражение и наполнение: «антипартийный аффект» (К.-Ф. Киндлер, 1958), «парламентский абсентеизм» (Э. Фрэнкель, 1966), «кризис легитимности», «кризис государства» (70-е гг.), «дефицит участии и легитимности» (конец «эры Коля», 1998 г.) и т. п. [12. С. 15-18]. Отчасти такое аполитичное поведение немцев является вполне «нормальной патологией».

Согласно теории модернизации «экономическое развитие связано со значительными изменениями в господствующих ценностях и убеждениях» [13. С. 50]. Бурный экономический рост Западной Германии сильно повысил уровень «экзистенциальной безопасности», что вызвало восхождение ценностей постмодерна. С одной стороны это привело к падению уважения к власти, с другой стороны – смещению акцента в сторону политического участия и самовыражения. Однако в постмодернистском обществе на место голосования приходят все более активные и более проблемно-специфицированные формы массового участия, а массовая приверженность давно утвердившимся иерархическим политическим партиям размывается: общественность не желает более быть «дисциплинированным войском» [14. С. 22]. Подобную тенденцию к «партийному абсентеизму» можно проследить на примере ведущих немецких партий. Наибольшего числа своих членов ХДС и СДПГ удалось достичь в 1983 г. (735 тыс.) и в 1976 г. (1 022 тыс.) соответственно [15]. Сегодня же партийная система Германии испытывает глубокий кризис (это касается в первую очередь «народные партии»): количество членов СДПГ по сравнению с пиковым годом уменьшилось на сегодняшний день в два раза (505 тыс., октябрь 2010), ХДС – на четверть (510 тыс., октябрь 2010) [16]. Подобная тенденция характерна для всех партий. Не избежали подобной участи и дочерние молодежные организации ведущих партий. Так, например, число членов «Юнге Унион» (ХДС) снизилось в 2008 г. по сравнению с пиковым 1981 г. в два раза (с 259 тыс. до 126 тыс.) [17]. Кроме того, партии продолжают необратимо стареть. В ХДС число партийных членов старше 60 лет увеличилось с 1991 г. по 2007 г. с 29,6% до 48%, в СДПГ – с 25,2% до 46,7% [18]. Средний возраст члена ХДС составляет 56 лет, а члена СДПГ – 58 лет [19]. Все меньше и меньше молодых людей видят себя приверженцем какой-либо партии: по сравнению с пиковым 1974 г. число членов СДПГ не старше 25 лет уменьшилось в 1998 г. на 7% и составляло 3%, партийных членов ХДС в возрасте до 25 лет насчитывалось в 1998 г. всего 2% (максимального значения в 12% этот показатель достигал в 1982 г.) [20. С. 121]. Несмотря на то, что последние данные относительно устарели, думается, что се-

годня эти цифры окажутся еще меньше. Отчасти явление «партийного абсентеизма» можно объяснить глубинными социокультурными изменениями в немецком обществе. Дисциплинированные массовые политические партии, как и профсоюзы старого образца, подошли к поворотному пункту: «во-первых, они приближаются к пределам своей функциональной эффективности; а во-вторых – к пределам их массового приятия» [21. С. 10]. 70-е и 80-е гг. подготовили немецкое общество к новому «ценностному скачку». В этой связи важен 1968 год, который разделил временную ось немецких ценностей на две половины: в прошлом остались традиционные немецкие ценности, включая материальные, которые отчетливо присутствовали у поколения начала-середины 50-х. годов. С 1968 г. началась тенденция к индивидуалистическим ценностям, связанным, прежде всего, с личной жизнью человека (постматериальные и постмодернистские ценности).

Большинство социологов и политологов, проектируя на политику смену ценностных ориентаций среди молодежи, указывают, что ее ценности эволюционируют по пути все большей индивидуализации, плюрализации, фрагментации и деструктурирования [22. С. 25]. Деструктурирование проявляется сегодня в упадке в глазах молодых людей таких институтов, как партии, союзы, церковь. Отчасти это объясняется потерей их идеологического влияния. Они перестают формировать сознание граждан. Постепенно ослабляются традиционные формы сосуществования, и появляются новые формы общности. Современная плюрализация проявляется, как правило, в широкой палитре коммерческих предложений, многообразии образа жизни, мнений, течений, потере традиционными институтами своей неповторимости. Он часто ведет к отрицательным последствиям: чрезмерная толерантность порой неправильно истолковывается молодежью, что ведет к определенному замешательству и потере политических ориентиров. Индивидуализация выражается обычно в том, что на первый план выходит частное, собственное, а не коллективное. Б. Хайнцельмайер объясняет скепсис молодежи в отношении крупных организаций (партий, церковных сообществ, профсоюзов) пресловутым деструктурированием: «Большая часть современных молодых людей едва ли связывают свою жизнь с большими общественными организациями. Они не могут увязать институты, партии, профсоюзы, религиозные общины с их личными потребностями и интересами, т. к. считают, что удовлетворение этих потребностей и интересов зависит исключительно от них и близких им людей. Молодежи был привит обществом индивидуализм, который привел к исчезновению чувства «большого единства» и заставляет ее искать свое благо в тесных отношениях с членами семьи и ближайшими друзьями» [23. С. 14].

Тем не менее, подобная внепартийность молодежи является лишь одним проявлением ее аполитичности. В немецком обществе существует «дифференцированное недовольство различными аспектами политики, а не замкнутая одномерная аполитичность» [24. С. 376]. Как известно, проявить свою политическую волю можно участием в выборах. Однако и здесь молодежь демонстрирует свою пассивность. Из числа молодых избирателей (до 21 года), имевших право голосовать на выборах в Бундестаг в 2009 г, в них приняли участие лишь 63% (для сравнения: 2005 г. – 70%, 1983 – 84,3%), а из молодых людей (21-25 лет) с правом голоса, в выборах участвовал лишь 59,1% (для сравнения: 2005 – 66,5%, 1983 – 81,5%) [25. С. 10]. Вышеприведенная статистика подтверждает, что готовность молодежи к традиционным формам участия в политике (выборы, членство в партиях и молодежных организациях) на

протяжении десятилетий неумолимо снижается. Партии с их политическими программами перестали быть для молодежи конструктивными партнерами в диалоге «demos» – «kratos». Это, казалось бы, должно было привести к радикализации молодежи, ведь у нее всегда был свой «ответ Чемберлену» – мятеж.

В последнее время в Германии стали говорить о возврате ее населения (в том числе и молодежи) к тактике массовых протестов, новой волне массового гражданского движения, проводя при этом параллели с 1960-ми и 1980-ми гг. [26. С. 70]. Однако вряд ли молодежь действительно встала на «тропу протеста». Сегодня уместно было бы говорить об эволюции протестного движения, в силу чего какие-либо параллели с прошлым являются глубоким заблуждением. Бесспорно, в последнее время наблюдается подъем гражданского движения и увеличение числа протестов. В этой связи обычно указывают на движение против использования атомной энергии, на массовые демонстрации против проекта «Stuttgart 21» и школьной реформы. Однако, если присмотреться, то первые два движения уж точно нельзя назвать «молодежными движениями» (так возраст большинства демонстрантов в Штутгарте варьируется между 40 и 64 годами [27]), а недавние беспорядки и забастовки в школах и университетах так и не вышли за их рамки, к тому же в них участвовала лишь небольшая часть учащихся. Вызваны они были, главным образом, недовольством платой за обучение и потерей студентами традиционной свободы при обучении, которая объясняется переходом к Болонской системе. Молодые люди действуют не за какую-то идею: они просто озабочены своим будущим, которое без достойного образование не будет столь безоблачным. «Гражданское неповиновение и политически мотивированные насильственные деяния отвергаются большей частью сегодняшней молодежи» [28. С. 266].

Уже, наверно, лет 20 Германия не знает, что такое «протест». Слово «протест», как и то, что оно обозначает, чрезвычайно помельчало. Ни Руди Дутчке, ни тем более Йошки Фишера больше нет. Нет ни «конктрета», ни «Темпо», есть только «Неон», рассказывающий о том, как сделать карьеру и какую одежду следует носить. Тогда все было последовательно, все было подчиненной одной цели. Большинство из тех, кто выходил на улицы были молоды, они были противниками истеблишмента. Сегодня все не так. «Большинство протестов локальны, их участники довольно состоятельные граждане, которые хотят спасти не мир, а маленькую его кусочек, который они населяют» [29. С.71]. Все чаще речь идет об индивидуальных проблемах, связанных с эгоизмом протестующих. Несмотря на наличие радикального меньшинства «идейно протестующих», большинство молодых людей не на улице: они дома, на работе, в университете. Современному молодому немцу «мир кажется настолько сложным, что он предпочитает не приходить в отчаяние от этого; он настолько индивидуализирован, что его взор направлен исключительно на свою судьбу: даже если мир будет погибать, я как-нибудь сам справлюсь, а если нет, то в этом буду виноват я, а не система» [30. С. 21]. По мнению социолога У. Брёклинга в этом проявляется так называемый «безграничный императив самооптимизации» молодежи [31]. Представитель этого поколения должен быть совершенен во всем: «он должен не только построить карьеру и иметь ухоженную внешность, но также разбираться в музыке, книгах, кино, веселиться на вечеринке, закалять свое тело, быть состоятельным в постели, владеть иностранными языками, а затем найти партнера, который должен быть настолько совершенным, насколько бы хотелось этого само-

му» [32. С. 23]. При таком темпе жизни молодежи не хватает времени не только на протест – не хватает времени быть заметной.

Как известно, политическая активность начинается с интереса к политике. Под интересом к политике мы понимаем ту «степень, в которой политика пробуждает любопытство у граждан» [33. С. 14], т. е. политический интерес подразумевает любопытство, внимание, открытость и критический взгляд в отношении тех или иных политических событий и вопросов. Однако и здесь современная молодежь отчетливо дистанцируется от всего того, что связано с миром политики. Выше было уже указано на начало 1990-х гг. Как кажется многим немецким исследователям, 1991 г. представляет собой знаковый рубеж: с одной стороны, в объединенной Германии как никогда высока была удовлетворенность демократией и государством; с другой стороны, нерешенные проблемы, возникшие после объединения, породили в обществе политический пессимизм, сомнение в эффективности государственного аппарата и политических партий. Возросшая политическая отстраненность особенно проявилась у молодых немцев из бывшей ГДР. Объединение не полностью оправдало ожидания восточных немцев, большинство из них чувствовали себя на этом, уже чужом праздники обделенными, им казалось, что их интересы и желания были не учтены в ходе процесса объединения. С 1991 г. интерес к политике начал стремительно ослаблять. В этой связи показательна следующая статистика: по результатам исследования молодежи, проводимого под эгидой Shell, в 1991 г. 62% восточногерманской молодежи заявили, что интересуются политикой (для западногерманской молодежи этот показатель равнялся 56%) [34. С. 263]. На основании же альтернативного исследования ALLBUS можно сделать вывод, что интерес к политике среди восточных немцем до 29 лет уменьшился в 2000 г. по сравнению с 1991 более чем вдвое [35. С. 264].

Недавнее крупномасштабное исследование Shell-Jugendstudie-2010 констатировало незначительное увеличение интереса к политике (40% против 39% в 2006 г.) [36]. Однако он по-прежнему намного ниже уровня 1970-х и 1980-х гг. Один из авторов исследования Клаус Хуррельманн говорит о том, что в отношении политики «сегодняшняя молодежь абсолютный нуль», и ее «интерес к политике находится на историческом минимуме» [37]. Следует заметить, что «интерес к политике» тоже в какой-то мере реконтекстуализирован ею. Так, несмотря на то, что молодежь старается подальше держаться от политических институтов, она по-прежнему поддерживает демократические структуры. Однако «демократия в том смысле, в котором ее сегодня понимает молодежь, – это, в сущности, «демократия зрителей» [38. С. 9]. Конечно, такое поведение можно объяснить недостатком определенной «наивности», присущей предыдущим поколениям «политически ангажированной молодежи». Как мы знаем, современная же молодежь чрезмерно прагматична, чтобы верить, что ей удастся что-либо изменить. По этой причине К. Хуррельманн характеризуя сегодняшних молодых людей, называет их «ленивыми демократами» [39]. В подобном поведении немецкие политологи ставят под сомнение будущее демократии в Германии. В конце концов, если молодежь не будет заниматься политикой, политика займется ею. По словам бывшего председателя СДПГ Ф. Мюнтеферинга «демократию нельзя потреблять, ею надо активно жить» [40].

М. Центнер считает, что отсутствие интереса к политике среди молодого поколения объясняется «институализированными формами политики, символом которых является партийная система» [41. С. 209]. Очевидно, что молодежь не чувствует доверия к таким традиционным

политическим институтам, как партии, парламент, профсоюзы и уж тем более не хочет быть их частью.

Тем не менее, связывать индифферентность молодежи по отношению к политике лишь с вышеупомянутым объяснением М. Центнера или изменением в системе ценностей было бы ошибкой. Очевидно, что молодежь попала в общую тенденцию. Можно выделить и проанализировать добрый десяток причин подобного поведения [42. С. 149]:

- негативный образ политики в СМИ;
- порочное поведение политиков;
- негативный самопиар;
- политическая некомпетентность;
- партийная демократия;
- исчезновение электоральной среды;
- низкая отдача партии;
- финансовое самообслуживание партий;
- руководящая роль партии;
- дефицит обратной связи;
- тождественность партий и их программ;
- недостаточная политическая грамотность населения;
- космополитизация политики;
- политейнмент.

Все вышеуказанные факторы, бесспорно, снижают привлекательность политики в глазах молодых людей. В таких условиях говорить о возврате молодежи к политической активности не приходится. Однако немецкие исследователи склоны думать, что в скором времени все же можно ожидать определенной реполитизации (радикализации?) молодежи. Пока ясно одно: политические партии и другие традиционные институты вряд ли смогут выиграть от этого. «Это более политически активное поколение еще будет искать предмет своего политического интереса. Сейчас же мы можем только гадать, какие именно сферы – образование, защиту окружающее среды, атомную энергию – он затронет», – говорит из авторов исследования М. Альберт в интервью немецкому изданию Spiegel [43]. Другим вопросом является, в какой форме произойдет эта реполитизация.

Результаты исследования Shell-Jugendstudie-2010 говорят об увеличивающейся пропасти между богатыми и бедными. По словам руководителя исследования Матиаса Альберта 15% молодых людей «социально изолированы». В основном это дети из малоимущих семей, в которых родители малообразованны или являются безработными. Такая молодежь пессимистична, она не верит в семью. Только 33% молодых людей из подобных семей настроены оптимистично, лишь 40% из них довольны своей жизнью [44]. Политологи считают, что в будущем эти 15% могут стать этаким мотором радикализации молодежи. Уже сейчас очевидно, что эти 15% молодежи стали агрессивнее, чем раньше. Такая молодежь ищет выход своей агрессии наружу, она ищет козлов отпущения. В этой связи совсем не удивительно, что среди них растет враждебность по отношению к иностранцам. Беспорядки, устраиваемые «левыми» в Берлине, Гамбурге, говорят об увеличивающемся брутальном потенциале молодежи.

Впрочем, как нам кажется, большинство молодых людей не будут выходить на улицы. Кто-то будет искать отдушину в работе, наркотиках, компьютерных играх, пустых развлечениях. В какой-то мере современную немецкую молодежь можно считать конформистской, чрезмерно смирной, сосредоточенной исключительно на себе и своем благосостоянии. В ее приоритетных жизненных целях отражены главные человеческие потребности, а не дух совершенствования мира: желание быть признанным, самореализоваться, стремление наслаждаться жизнью, уверенность в завтрашнем дне.

Успех, гедонизм, уверенность в завтрашнем дне – это главные составляющие «коктейля ценностей» современной моло-

дежи. Они плохо сочетаются с революцией. Сегодня в ходу идеалы эпохи Бидермейер. Психолог Штефан Грюневальд из Рейнгольд-института, руководивший альтернативным исследованием молодежи (сентябрь, 2010 г.) говорит о возврате к идеалам Бидермейера: «Мы были ошеломлены, как благоразумны, тенденциозно-оптимистичны, конформны и честолюбивы молодые люди. Когда мы их спрашиваем о самой заветной мечте, они отвечают: «Дом, два ребенка, маленький сад» [45].

Подобное мышление и поведение молодежи можно объяснить влиянием посттрадиционного материализма, который «объединяет большое стремление к уверенности и материальным ценностям (доход, потребление, карьера, наслаждение) с полным отсутствием идеологических и институциональных обязанностей. Этот вид материализма является практически полностью морально неконтролируемым, избавленным от большинства ценностных обязательств прагматизмом, который в первую очередь направлен на личные корыстные интересы, на корыстолюбие действующего субъекта. В его основе находится принцип «cui bono», т. е. исключительно вопрос о личной выгоде управляет действием постмодернистского прагматика» [46]. Такой принцип и определяет поведение современной молодежи. Однако не стоит винить в этом саму молодежь. В какой-то мере немецкая молодежь – это жертва того общества, в котором она родилась и выросла. Перефразируя известное изречение, можно сказать, что общество имеет ту молодежь, которую оно заслуживает.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Ferchhoff W. Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert: Lebensformen und Lebensstile. Wiesbaden: VS Verlag fur Sozialwissenschaften, 2007. 440 S.

2. Bildung in Deutschland 2010: Ein indikatorengestutzter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, 2010. 337 S.

3. Ibid.

4. Ibid.

5. Farin K. Jugendkulturen heute //Aus Politik und Zeitgeschichte. 2010. №27. S. 3-8.

6. Schultz T. Die lauernde Angst vor dem Absturz // SUEDDEUTSCHE.DE: Nachrichten aus Politik, Kultur, Wirtschaft und Sport. 2010. URL: http://www.sueddeutsche.de/politik/shell-jugendstudie-die-lauernde-angst-vor-dem-absturz-1.999831 (дата обращения: 13.11.2010).

7. Абельс Х. Образ «молодежи» в немецкой социологии // SOC.PU.RU: Факультет социологии СПбГУ. 2006. URL: http://www.soc.pu.ru/publications/pts/abels_3.shtml (дата обращения: 23.11.2010).

8. Приводится по: Ferchhoff W. op.cit. S. 389.

9. Абельс Х. Указ. соч.

10. Абельс Х. Указ. соч.

11. Deutsche Jugend ohne Leitbild // NET-TRIBUNE.DE: Das Online-Nachrichten-Magazin. 2007. URL: http://www.net-tribune.de/article/230407-297.php (дата обращения: 09.12.2010).

12. Huth I. Politische Verdrossenheit: Erscheinungsformen und Ursachen als Herausforde- rungen fur das politische System und die politische Kultur der Bundesrepublik Deutschland im 21. Jahrhundert. Mьnster: LIT, 2004. 555 S.

13. Inglehart R., Baker W. Modernization, Cultural Change and the Persistence of Traditional Values // American sociological review. 2000. Vol. 65. P. 19 – 51.

14. Инглхарт Р. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества // ПОЛИС. 1997. № 4. С. 6 – 32.

15. Mitgliederentwicklung – Dossier Parteien // BPB.DE: Bundeszentrale fur politische Bildung. 2010. URL: http://www.bpb.de/themen/1YML48,0,0,Mitgliederent-

wicklung.html (дата обращения: 12.11.2010).

16. Mitgliederrekord bei Grunen – Minus bei Anderen // SUEDDEUTSCHE.DE: Nachrichten aus Politik, Kultur, Wirtschaft und Sport. 2010. URL: http://newsticker.sued- deutsche.de/list/id/1073722 (дата обращения: 01.12.2010).

17. Junge Union // WIKIPEDIA: Die freie Enzyklopдdie. 2010. URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Junge_Union#Mitglieder (дата обращения: 01.12.2010).

18. Dossier Parteien - Fakten: Uberalterung // BPB.DE: Bundeszentrale fur politische Bildung. 2010. URL: http://www.bpb.de/themen/Y75UA8,0,0,Parteimitglieder_%E4lter_als_60_Jahre.html (дата обращения 29.11.2010).

19. Kein Hort von Jugendlichkeit – Wie jung sind die Parteien? // HEUTE.DE: Nachrichten. 2009.URL: http://www.heute.de/ZDFheute/inhalt/15/0,3672,7611407,00.html (дата обращения 31.11.2009).

20. Biehl H. Parteimitglieder im Wandel: Partizipation und Reprasentation. Wiesbaden: VS Verlag fur Sozialwissenschaften, 2005. 241 S.

21. Инглхарт Р. Указ. соч.

22. Huth I. op. cit.

23. Heinzelmaier B. Jugend unter Druck: Das Leben der Jugend in der Leistungsgesellschaft und die Krise der Partizipation in der Дra des posttraditionellen Materialismus. Wien: Institut fur Jugendkulturforschung und Kulturvermittlung, 2007. 20 S.

24. Pickel G. Jugend und Politikverdrossenheit. Zwei politische Kulturen im Deutschland nach der Vereinigung? Opladen: Vs Verlag, 2002. 453 S.

25. Wahl zum 17. Deutschen Bundestag am 27. September 2009. Heft 4: Wahlbeteiligung und Stimmabgabe der Manner und Frauen nach Altersgruppen. Wiesbaden: Der Bundes- wahlleiter, 2010. 107 S.

26. Bartsch M, Becker S., Bode K., Friedmann J. u.a. Volk der Widerborste //Der Spiegel. 2010. №35. S. 64 – 72.

27. Konig M. Aufstand der grьnen Senioren // SUEDDEUTSCHE.DE: Nachrichten aus Politik, Kultur, Wirtschaft und Sport. 2010. URL: http://www.sueddeutsche.de/politik/stuttgart-protestforschung-aufstand-der-gruenen-senioren-1.1016854 (дата обращения: 28.11.2010).

28. Woyke W. Handwцrterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske und Budrich, 2003. 784 S.

29. Bartsch M, Becker S. op. cit.

30. Rohr M., Schulz S. Die Unsichtbaren // Der Spiegel Special. 2009. №1. S.14 – 23.

31. Schultz T. op. cit.

32. Rohr M., Schulz S. op. cit.

33. Цит. по: Schmid C. Politisches Interesse von Jugendlichen: eine Langsschnittun- tersuchung zum Einfluss von Eltern, Gleichaltrigen, Massenmedien und Schulunterricht. Wiesbaden: Deutscher Universitats-Verlag, 2004. 186 S.

34. Woyke W. op. cit.

35. Woyke W. op. cit.

36. 16. Shell JugendStudie: Jugend trotzt der Finanz- und Wirtschaftskrise // 16. Shell Jugendstudie. 2010. Системные требования: Adobe Acrobat Reader URL: http://www-static.shell.com/static/deu/downloads/aboutshell/our_commitment/shell_youth_ study/ 2010/youth_study_2010_press_release_140910.pdf (дата обращения: 20.10.2010).

37. Die Jugend wird wieder politischer // ZEIT.DE: Nachrichten, Hintergrunde und Debatten. 2010. URL: http://www.zeit.de/gesellschaft/generationen/2009-12/interview-hurrelmann-shell-studie-2010 (дата обращения: 29.11.2010).

38. Groβegger B. Jugend zwischen Partizipation und Protest // Aus Politik und Geschichte. 2010.

№27. S. 8 – 12.

39. Stich. C. Eine pragmatische Generation unter Druck // GOETHE.DE: Jugend in Deutschland. 2006. URL: http://www.goethe.de/ges/soz/dos/jug/deindex.htm (дата обращения 12.11.2010).

40. Muntefering F. Das hat mir gutgetan //ZEIT.DE: Nachrichten, Hintergrunde und Debatten. 2008. URL: http://www.zeit.de/2008/04/Muentefering-Antwort (дата обращения: 12.12.2008).

41. Zentner, M. Gesellschaftspolitisches Engagement Jugendlicher // 4. Bericht zur Lage der Jugend in Osterreich. Teil A: Jugendradar 2003. Wien: BMSG, 2003. S. 209 – 228.

42. Arnsheimer K. Politikverdrossenheit. Bedeutung, Verwendung und empirische Relevanz eines politikwissenschaftlichen Begriffs. Opladen: Westdeutscher Verlag, 2002. 355 S.

43. Trenkamp O. Bei Zwolfjahrigen ist oft nichts mehr zu retten // SPIEGEL.DE: SchulSPIEGEL – SPIEGEL ONLINE – Nachrichten. 2010. URL: http://www.spiegel.de/schulspiegel/leben/0,1518,717504,00.html (дата обращения: 28.11.2010).

44. Jugendliche trotzen der Krisenstimmung //SPIEGEL.DE: SchulSPIEGEL – SPIEGEL ONLINE – Nachrichten. 2010. URL: http://www.spiegel.de/schulspiegel/leben/0,1518,717337,00.html (дата обращения: 28.11.2010).

45. Ein Haus, zwei Kinder, ein kleiner Garten // DW-WORLD.DE: Deutsche Welle. 2010. URL: http://www.dw-world.de/dw/article/0,,6080139,00.html?maca=de-rss-de-region-deutschland-3326-rdf (дата обращения: 12.12.2010).

46. Heinzelmaier B. op. cit.

УДК 27-1+17.02+101.9
ББК 86.37+87.3(2)6-63
Философия

ФИЛОСОФИЯ

РЕЛИГИЯ И НРАВСТВЕННОСТЬ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ Л. Н. ТОЛСТОГО И В ЗЕРКАЛЕ НАУКИ

Доктор философских наук В. А. Игнатьев

Проведён сравнительный анализ суждений Л.Н. Толстого и научных представлений о соотношении и значении нравственности (морали) и религии. Сделаны обоснованные выводы о возникновении морали до и независимо от появления религии, о возможности социального прогресса и формирования в обществе высокой нравственности без обращения к идее сверхъестественных сил и их влияний на человека.

Ключевые слова
Л. Н. Толстой, нравственность (мораль), религия, антиномия, духовность в религиозном и светском понимании, этология, борьба и взаимопомощь

Блуждает человек, пока в нём есть стремленья.
И. В. Гёте. Фауст. Перевод с нем. Н. Холодковского.

Вместо введения. Почему из двух вопросов Л. Н. Толстому для конкурсного трактата был оставлен один?

100-летию кончины Л. Н. Толстого (1828-1910) был посвящён конкурс трактатов, объявленный Институтом философии Российской АН [1]. Тема конкурса «Возможна ли нравственность, независимая от религии?» навеяна статьёй «Религия и нравственность» [2], написанной при подготовке ответов на вопросы редакции одного из Берлинских журналов: 1) что Л. Н. Толстой понимает под словом «религия»? и 2) считает ли он возможным существование нравственности, независимой от религии? Для формулировки темы организаторы конкурса использовали второй вопрос, учитывая, видимо, полнейший субъективизм толкования Л. Н. Толстым религии (при ответе на первый вопрос), как отношения человека к миру. При этом буддизм, таосизм (так у Толстого) и мусульманство предстали как формы первобытного личного язычества, а китайская, японская, еврейская религии, официальное (соответствующее Никео-Цареградскому символу веры) христианство были отнесены к общественному язычеству. Наука и философия объявлялись неспособными выражать определённое отношение человека к миру и ставились в полнейшее подчинение религии. Со-

физмы (внешне формально правильные, но содержащие скрытую и трудно обнаруживаемую логическую ошибку суждения) Толстого в толковании религии и её высшей формы – неискажённого, восстанавливаемого им христианства, настолько очевидны, что первый вопрос организаторы конкурса вывели из обсуждения. Однако без того или иного толкования религии и её места в культуре нельзя обосновать решение по второму вопросу. Поэтому потребуется хотя бы кратко сказать об определённом понимании нравственности (морали) и религии.

Понятия морали и религии. Понятие «*мораль*» (от лат. moralis – нравственный) означает в обычном значении нравственность, как особую сферу сознания (общественного и индивидуального) и определяемые ею отношения регуляции отношений людей с помощью правил, норм и принципов, которые вырабатываются обществом (группой лиц) и выполняются под воздействием (одобрением или осуждением) общественного мнения. Мораль (нравственность) изучает специальная философская дисциплина – *этика* (ethika, от греч. ethos – обычай, нрав, характер). Термин «этика» Аристотель (1V в. до н.э.) использовал для обозначения особой области знаний о человеке в сочинении «Этика Никомаха». Стоики Др. мира (1У в. до н.э. – первые века новой эры) выделяли в философии логику, физику и этику, понимаемую как учение о природе человека и совпадающую с философской антропологией. Этика как учение о морали и нравственном поведении возникла позже. Со временем в ней появились два основных направления. 1) *Нормативная этика* – рассматривает вопросы о добре, зле, благе, счастье, смысле жизни и разрабатывает правила (кодекс) поведения. 2) *Теория морали* – исследует вопросы возникновения, развития, сущности морали и закономерности, определяющие появление и изменение моральных норм. В обыденном словоупотреблении и в научных работах понятия «этика» и «нравственность» нередко отождествляются, например, в названиях «эволюционная этика», «биоэтика», «этосфера». Желание разобраться в сути таких явлений вынуждает философов использовать эти названия и приданные им смыслы.

Понятие *«религия»*. В толкованиях религии Л. Н. Толстой [2] выделил три подхода. Первый – религия есть известное, данное богом людям истинное откровение и вытекающее из этого откровения богопочитание. Второй – религия есть свод известных суеверных положений и вытекающее из этих положений суеверное богопочитание. Третий – религия есть свод придуманных умными людьми положений и законов, необходимых грубым народным массам как для их утешения, так и для сдерживания их страстей и для управления ими. Писатель обошёл вниманием, по-видимому, неизвестное ему, марксистское представление о религии, как превращённой форме сознания, как иллюзорного солнца, которое вращается вокруг человека, пока он не начал вращаться вокруг себя [3]. Религия, при научном подходе к появлению людей и социума, может быть рационально понята, как исторически сформировавшаяся форма общественного сознания, или – тип мировоззрения.

Появлению религии предшествовало, и долгое время существовало параллельно с ней, мифологическое сознание. В мифе (сказании, предании) объективные и чудесные, сказочные персонажи (образы) и события предстают слитными, нерасчлененными. Религия, как тип мировоззрения, имеет много общего с мифом, и в ряде случаев исследователи объединяют их в единую, религиозно-мифологическую форму сознания. Но от мифологических воззрений религию отличает разделение, разграничение объективно-реального и иллюзорного, фантастического миров. Религия (от латинского religion – благочестие, набожность, святыня)

возникает как форма сознания, в которой наряду с естественным, «посюсторонним» миром выделяется в качестве столь же реально существующего сверхестественный, потусторонний, высший мир. Под *сверхъестественным* понимаются не подчиняющиеся природным, естественным причинно-следственным зависимостям чудесные явления (оживление умерших людей, мгновенные перемещения, вознесения и т. п.), а также находящиеся за пределами материального мира существа (боги, ангелы, души…). С верой в сверхъестественное (существа и чудеса) связаны специфические для религии идеи и чувственно-образные представления об абсолютных вечных ценностях, персонифицируемых в образах богов и других небесных существ (ангелов, чертей…), святых и угодников.

Искренне верующие люди, в соответствии с религиозными воззрениями, считают необходимым безусловное, безоговорочное, без тени сомнений следование догмам (положениям, принятым в качестве незыблемых истин) и выполнение религиозных предписаний. От бога, разных небесных «чинов», от святых и угодников ожидают помощи в земной жизни и райского блаженства после смерти, в жизни потусторонней. Люди, разделяющие религиозные взгляды, придают своим специфическим представлениям о сверхъестественном (бог, дух, душа, благо, спасение и др.) характер абсолютных и вечных ценностей. Через призму этих абсолютных и вечных форм сверхъестественного рассматривается и мир человека. Абсолютность религиозных ценностей вызывает сомнения у скептически настроенных лиц, уже в глубокой древности рассуждавших, что ещё никто из людей не вернулся с того света и не поведал о реальности земных надежд на потустороннюю жизнь, являющуюся одной из высших религиозных ценностей.

Скептическое отношение к религии выражает позицию людей свободомыслящих, неверующих и атеистов, полагающих, что религия является иллюзорным представлением (З. Фрейд, ряд его последователей – XIX-XX вв.), превратным, фантастическим (К. Маркс, Ф. Энгельс, марксисты – XIX-XX вв.) отражением действительности в головах людей. Со временем миф и религия перестали полностью удовлетворять запросы растущего населения. Начали формироваться новые формы общественного сознания: философия и наука. Религия, удовлетворяя определённые запросы людей, сохраняется до настоящего времени.

Почему правомерны противоположные суждения о нравственности без религии? Вероятность положительного и равно отрицательного ответов на вопрос о возможности нравственности, независимой от религии, известна не только устроителям конкурса – она предполагается особенностями формальной логики, нашедшими отражение в антиномиях немецкого философа И. Канта (1724-1804). В частности, он полагал, что можно с равной степенью убедительности (или, наоборот, недостоверности) утверждать и доказывать, что есть Бог, как основа и первопричина мира, и нет Бога, как основы и первопричины мира. Для формальной логики имеет значение не истинность суждений, а их правильное, непротиворечивое построение.

В правилах логики, установленных ещё Аристотелем, есть интересный для данной темы «закон противоречия». Это положение о том, что два противоположных суждения об одном и том же предмете в одно и то же время и в одном и том же отношении одновременно не могут быть истинными. Предположим, из двух суждений «Круг квадратен» и «Круг неквадратен» можно выбрать, как истинное, явно неверное «Круг квадратен» и строить модели Вселенной квадратного круга. Выведенные из этого положения, как аксиомы, теоретические модели будут логически неопровержимы, ибо постро-

ены по правилам логики, в данном примере – дедукции из исходного положения. Можно заметить, что ещё глава французских энциклопедистов Д. Дидро (1713-84), критикуя солипсизм английского мыслителя Д. Беркли (1685-1753) с ведущим у него тезисом «Существовать – быть воспринимаемым», отмечал, что к стыду ума человеческого, суждения, выведенные из этой формулы, едва ли можно опровергнуть логически.

Формальную логику интересует не истина, а соблюдение принятых правил рассуждений. В принципе так же, как в приведённом примере, из противоречивых утверждений антиномии И. Канта о наличии или отсутствии Бога в качестве первопричины мира, можно выбирать в качестве аксиомы любое суждение, и на его основе строить соответствующую картину мира. Логически положения таких картин мира, в том числе религиозной и научной, логически будут также неопровержимы, как и недоказуемы. Это показывает и трактат Л. Н. Толстого, содержащий ответы на два обращённых к нему вопроса. Для писателя, как и любого верующего, признание сотворённости мира и человека Богом неизбежно ведёт к признанию невозможности нравственности без религии. При этом красоты стиля, количество и кажущаяся весомость аргументов для итогового результата никакого значения не имеют. Поэтому предлагаемое обсуждение возможности нравственности без религии заведомо неконструктивно вне логики диалектической, принимающей принципы историзма и единства противоположностей, включая «Да» и «Нет», невозможные с позиций формальной логики, идущей от Аристотеля.

Несмотря на солидный объём трактата Л.Н. Толстого и ещё более солидные объёмы его сочинений, обосновывающих религиозно-философские взгляды на приоритет религии по отношению к науке, искусству, нравственности, приведённые выше соображения достаточны для констатации неубедительности логически неопровержимых суждений, опирающихся на многочисленные софизмы. Антиномичная позиция логически достоверных утверждений о первичности материи и вторичности сознания не ведёт автоматически к логически неопровержимым, но неубедительным выводам о возможности нравственности без религии. Этот вывод может иметь значение, если будет опираться не только на правомерность альтернативных суждений об одном и том же в одно и то же время и в одном и том же отношении, но и на данные исследований истории и диалектики возникновения и взаимодействия нравственности и религии. К этому следует перейти, заметив, что религиозные ориентиры верующих исключают как исторический вектор, так и в целом – диалектичность анализа, поскольку предполагается, что Создатель-Творец в силу своей абсолютности, всё создаёт совершенным, и к этому нечего прибавить и нечего убавить. Принимая изначальную сотворённость человека, религиозное мышление не может не поставить нравственность на второе место, как заданную Богом необходимость совершенствования и преодоления соблазнов и искушений, т. е. зла в мире. Так ли было в объективных процессах антропосоциогенеза, раскрываемых научными исследованиями?

Происхождение человека и социальный прогресс: достоверны ли данные науки? В исследовании исторического аспекта появления «начал» нравственности и религии мы остановимся на ряде идей выдающихся учёных-естественников и используемых ими фактов. Выдающийся отечественный учёный, лауреат Нобелевской премии И. И. Мечников (1845-1916) дал обоснованную критику пренебрежительного отношения Л. Н. Толстого к науке и его «закона жизни». И. И. Мечников обратил внимание на то, что в природе и обществе многие закономер-

ные процессы осуществляются вопреки мнению известного писателя о «законе жизни», как законе любви, который проявляется в желании блага всему существующему и в стремлении всех существ к гармонии отношений. На современном уровне знаний мы могли бы к доказательствам анатомо-физиологической общности предков людей и антропоидов добавить приводимые в специальных трудах данные генетики, в частности, в научно - популярных работах известных отечественных учёных XX века Н. П. Дубинина и В. П. Эфроимсона [4].

Возражения дарвинизму с позиций обыденного и религиозного сознания. В современных средствах массовой информации популярны ироничные замечания о родстве Ч. Дарвина с некоей группой обезьян. В них искажается позиция учёного, который говорил об общих предках, а не о происхождении человека от обезьян непосредственно. На дискредитацию научных данных о происхождении человека направлены время от времени возникающие в разных странах «обезьяньи процессы», а также претензии учащихся, не желающих тратить силы для овладения непростыми итогами развития науки по сравнению с незамысловатой, легко усваиваемой формулой «Бог так сотворил». Поневоле вспоминаются слова великого нашего соотечественника М. В. Ломоносова (1711-65), критиковавшего религиозные доводы верующих учёных, о том, что оным умникам легко быть философами, выучив наизусть три слова «Бог так сотворил» и давая их в ответ вместо трудных и порою долгих поисков причин загадочных явлений [5].

Достаточно отчётливо звучат возражения дарвинизму, в которых с религиозных позиций под флагом защиты нестандартных идей от ортодоксальной науки поддерживаются маскирующиеся под научные открытия сомнительные факты, которые якобы не могут воспринять и осмыслить закосневшие в рутине исследователи. В качестве примера можно использовать ссылки на «неизвестные» науке, или с порога отвергаемые «старомодными» учёными, геологические факты, собранные в книге Майкла Кремо и Ричарда Томпсона [6]. Приводимые факты описаны по схеме, становящейся привычной для сенсаций, призванных ниспровергнуть доводы официальной науки: приводятся выдержки из отзывов более двух десятков благодарностей читателей, которым «открыли глаза». Им «для объективности» противопоставляются от двух до четырёх отрицательных отзывов «скептиков». Самые удивительные находки, о которых сообщается в «Неизвестной истории человечества» [6], оцениваются по возрасту пород или слоёв, в которых, по свидетельствам давних и возможных очевидцев, их когда-то обнаружили, кому-то о них сказали. а потом утеряли или оставили без соответствующего подтверждения. Такие находки, как правило, не могут быть признаны заслуживающими доверия даже дилетантов, не говоря о здоровом скепсисе профессионалов. Иногда даже авторы книги вынуждены выражать сомнение в достоверности желаемого толкования давнего возраста ряда находок. Присоедимся к доводам отрицательным, ибо приведённые факты не заслуживают доверия в качестве научных. Попробуем показать это на одном примере, поскольку другие требуют много места для их описания и пояснений, будучи столь же неубедительными.

Возьмём описание находки золотой цепочки в глыбе каменного угля из Морисонвиля, штат Иллинойс [6. С. 223-225]. В опубликованной газетой Morrisonville Times заметке от 11 июня 1891 г. передаётся сообщение некоей г-жи Калп. Она, расколов глыбу угля, чтобы сложить куски в ящик, заметила выемку, внутри которой находилась маленькая золотая цепочка тонкой старинной работы, примерно 25,4 см в длину, весом в 12,4 г. Оба конца цепочки оставались вмурованными в

уголь. Угольная глыба была добыта в шахтах Южного Иллинойса. Сведения об этом были опубликованы в газете Morri- sonville Times. В 1891 г. владельцем газеты был г-н Калп. Его супруга, обнаружившая цепочку, переехала после смерти мужа в другое место и вторично вышла замуж. Скончалась она в 1959 г. По сообщениям разных лиц, после её смерти цепочка перешла к одному из родственников. Дальнейшая судьба находки неизвестна. Но возраст угольного пласта, в котором будто бы была найдена цепочка, оценивается в 260-320 млн. лет. Единственное сообщение умершего человека, переданное родственниками (без цепочки и её следов в куске угля), не может приниматься как надёжно подтвержденная информация.

Железная кружка, найденная в куске угля далёкого Кембрия, подошвы башмаков, следы ног человека, долженствующие свидетельствовать о том, что Homo sapiens современного типа появлялся (был) на земле 5 или более млн. лет назад убедительными не кажутся, если иметь в виду возможности «игры природы» за миллионы лет. Вместо безоговорочного признания таких «фактов», как свидетельств жизни человека на земле десятки и сотни миллионов лет назад, более уместной представляется постановка и решение вопросов о том, как и при каких катаклизмах могли смещаться слои отложений, содержащие те или иные предметы цивилизации. Причудливость морозных узоров, временных фигур плывущих по небосклону облаков, формы выветриваемых пород, напоминающие гигантские фигуры, вряд ли оставит сомнения, что конфигурации, подобные «следам» человека, могли появляться и без его участия. Не вызывают доверия и совсем уж сенсационные открытия свидетельств пребывания человека современного типа на Земле не то, чтобы в доисторические, но и в докембрийские времена. К тому же, если бы приводимые «факты» оказались достоверными, что это изменило бы в принципиальном положении науки о естественном происхождении человека, отодвинув лишь «начало» антропогенеза или перенеся его в иные миры и иные времена?

Появившиеся во второй половине XX века так называемые «научные креационисты» стремятся, используя новейшие данные науки, обосновать неизбежность признания божественного творения мира и человека, а также – продолжающееся до наших дней чудесное влияние Бога-Демиурга на поддержание мировой гармонии и условий, пригодных для жизни на Земле. Вполне профессиональные и доступные порою только специалистам профессиональные суждения докторов и кандидатов разных наук предстают детски наивными в попытках разрешить все трудные и сложные научные вопросы ссылками на божественное могущество [7].

Конечно, более чем за век со времени первых изданий книг Ч. Дарвина «Происхождение видов» (1859 г.) и «Происхождение человека и половой отбор» (1871) учёные внесли изменения, корректирующие односторонности дарвиновской «борьбы» и учитывающие достижения генетики, исторической геологии, палеонтологии, антропологии, синергетики и других отраслей знания. В противовес неубедительным фактам и досужим измышлениям, принимающим субъективные мнения за истину, имеющиеся в мировой литературе научные данные мы можем принять за надёжное основание правомерности, истинности взглядов на естественное происхождение человека. Homo sapiens – порождение природных, биологических и социо-природных процессов антропосоциогенеза. Раз это так, то как с позиций науки объяснить сущность, происхождение и соотношение морали и религии? В реальной действительности, раскрываемой научными изысканиями, генезис человека мог реализоваться только при возникновении зачатков морали, – тех «простых норм»

нравственности, которые определили возможность выживания наших далёких предков. Каковы основные вехи формирования зачатков или «начал» морали, раскрываемые научным познанием?

Борьба и взаимопомощь в развитии жизни и появлении человека. Согласно данным науки, на которые ссылался И. И. Мечников, развитие живого и изменения организмов далеко не всегда происходят как гармоничные процессы. Жизнь биологическая включает борьбу на всех уровнях её организации, не отменяемую и не умаляемую наличием отношений корреляции (согласования, кооперации отношении) и взаимопомощи, включающей проявления альтруизма – бескорыстной, жертвенной помощи, порою несущей гибель тому, кто пришёл на помощь. Ч. Дарвин оставил описание нескольких известных ему случаев взаимопомощи среди живых существ. Однако сообщением о таких фактах он и ограничил открывающуюся новую интереснейшую область отношений в живой природе. В дарвинизме борьба за существование стала ведущим фактором, определяющим через действие отбора образование новых видов.

Одним из первых обратил внимание на возможность широкого понимания взаимопомощи не только в качестве отдельных случаев и примеров, но как «закона» жизни русский зоолог профессор К. Ф. Кесслер (1815–81). Он полагал, что взаимопомощь имеет место у разных животных. Однако в наибольшей степени заметное распространение взаимопомощь получила среди совместно живущих или объединяемых для общего дела особей в группах насекомых (у пчёл, муравьёв), у птиц и млекопитающих. К. Ф. Кесслер считал, что в истории успехов человека закон взаимной помощи играл более важную роль, чем закон борьбы за существование. Взаимопомощь была решающим фактором в появлении цивилизации. Учёный–зоолог обратил внимание на то, что совершенствование даже первых примитивных орудий далёких предков человека оказалось возможным через взаимное обучение [8].

Представления К. Ф. Кесслера о роли взаимопомощи в эволюции форм жизни, в становлении и развитии человека поддерживал и разрабатывал известный теоретик анархизма, учёный разносторонних дарований, князь П. А. Кропоткин (1842–1921). Он продолжил попытки обобщения случаев кооперативных отношений живых существ и пришёл к выводу, что взаимопомощь является фактором эволюции, имеющим, по всей вероятности, гораздо большее значение, чем естественный отбор [9]. П. А. Кропоткин не согласился с упрощенным толкованием К. Ф. Кесслером конкурентных отношений питания как борьбы, а размножения – как отношений взаимопомощи, и думается, справедливо. Животные могут объединяться в поисках и добывании пищи, но могут вступать в физически осязаемую борьбу в процессах размножения, воспроизведения потомства. П. А. Кропоткин высказал сомнение в широком распространении борьбы за пищу и жизнь в пределах одного вида. При неблагоприятных условиях ущерб, наносимый хотя бы части вида, оказывается настолько сильными, что прогрессивная эволюция видов не может основаться на подобных периодах острого соревнования [9]. К мысли о благотворности идеи взаимопомощи, как фактора эволюции, мыслитель не раз обращался в других своих работах [10]. Он отметил, что в борьбе за существование действие естественного подбора постоянно ведёт к путям, позволяющим, насколько возможно, избежать состязательности, – к приспособлениям кооперативных отношений особей, их жилищ, к изменениям в питании, в образе жизни. У людей «борьба» уступает место кооперации, поскольку лучше приспособленными оказываются не более сильные физически, а те, кто лучше поддерживают друг друга.

Формы взаимопомощи в живой природе вырабатывались как ступени эволюционного разнообразия в ходе естественного отбора. Среди них – объединения в группы особей на основе инстинктивно закреплённых кооперативных связей «общественных» насекомых (муравьи, термиты, пчёлы), стайные эффекты объединения большого числа особей (саранчовые, крысы), а также – иерархическая организация семейно-стадных групп приматов. Возникающие в эволюции отношения коадаптации или взаимоприспособления структур и органов друг к другу и к условиям среды можно рассматривать как своеобразные формы «взаимопомощи» на всех уровнях и в разных проявлениях органической жизни. С преобразованием биологических форм организации и движения материи в социальные, взаимопомощь выступает в разных формах отношений людей. Она определяет многообразие кооперативных связей как своеобразное, усовершенствованное проявление коадаптаций, присущих всему живому.

Действия, получившие название альтруистических, проявились уже на ступенях животной жизни. Они, несомненно, играли видную роль в формировании человека, в возникновении и развитии социальных связей. Альтруистические реакции вызываются необходимостью взаимопомощи людей, объединяемых целями получения полезных результатов трудовой деятельности. Такова в общем виде схема появления кооперативных взаимосвязей в трудовой и социальной деятельности, являвших собой новые формы и уровни взаимопомощи в сообществах людей. В социальной и духовно-душевной жизни благополучие и отношения любви людей во многом определяются, наряду с взаимопомощью, ещё и нормальными соревновательными отношениями конкуренции, без чего был бы невозможен общественный прогресс.

Наличие кооперативных связей, которым отводится ведущая роль в новейшей комплексной науке – синергетике, вызывает ряд сложностей. Ведь если данные о роли кооперативных отношений в эволюции форм жизни, в становлении человека и формировании сообществ людей верны, если это не предположения, не гипотезы, то появляется новый вопрос. Какое место в жизни человека занимает наследие «борьбы» – агрессия и прирождённая склонность к ней, проявляемая как агрессивность? Являясь своеобразным унаследованным началом (или «остатком») биологического в социальном, агрессивность, как продукт и форма «борьбы», определила ряд своеобразных черт социальной жизни людей. Агрессивность оказалась одной из пружин, движущих развитием индивидов, социальных групп и общества в целом.

Появление зла в мире и обуздывающего его «ответственного поведения» (морали). Как соотносятся между собой альтруистическое, светлое начало в человеке и идущая из тёмных глубин звериного прошлого низменная агрессивность, без которой тем не менее не возникли бы высшие формы жизни на земле? Здесь обозначается выход к старой и вечной проблеме: чего больше в человеке – добра или зла, и кто он по природе – зверь или ангел? Посмотрим, какие суждения на этот счёт можно найти у этологов, представителей не так давно зародившейся новой научной дисциплины о поведении животных и человека – этологии. Один из её основателей, австрийский учёный К. Лоренц (1903-89), высказал интересные доводы относительно мнения людей о себе, о своём высоком предназначении, о преимуществах духовно–ценностных ориентиров по сравнению с причинным видением мира. Известный этолог показал [11], что многим людям мешает видеть себя как частицу Вселенной, подчинённую законам природы, имеющееся у них внутреннее сопротивление. Оно–то и определяет предпочтение идей духовно-

сти, разумности любых форм жизни, или даже всей Природы естественным причинным объяснениям, даваемым наукою. Хорошей иллюстрацией правильности такого вывода К. Лоренца может служить «обоснование» неприемлемости дарвинизма как материалистического учения, не принимающего идею разумности природы и потому безнравственного и неэстетического. Доводы о «безнравственности» дарвинизма приводили, в частности, русские литераторы-публицисты и (они же) учёные-естественники Н. Я. Данилевский (1822-85), его поклонник и друг Н. Н. Страхов (1828-96) [12].

К. Лоренц обнаружил, что наш предок мог выжить, взяв в руки палку, ставшую прообразом орудий труда. Но палка, используемая как оружие при защите от врагов и нападении при добыче пищи, ограничивала и блокировала действие инстинктов, сохраняющих, в основном, особей одного вида по принципу «Ворон ворону глаз не выклюет». Природная агрессия могла погубить (и губила) ветви предков, пока, как пояснил К. Лоренц, не начало формироваться «ответственное поведение», – прообразы правил и норм морали. Они, в форме так называемых «простых норм» нравственности (почитания старших, отказа от убийства соплеменников…), позволили сохраниться тем группам предлюдей, в которых этим новым нормам «ответственного поведения», (началам, или «зачаткам» морали) стали следовать. Предстающая в религиозных суждениях как зло, как сатанинское порождение гордыни, агрессивность определяла возможность конкурентных отношений соревновательности, без которых не было бы движения жизни, её разнообразных и совершенных форм, позволяющих живому сохраняться и совершенствоваться в вечном изменении окружающих условий.

Принятые в качестве доминанты причинные, естественные объяснения вели К. Лоренца к картине использования предлюдьми знаний, вытекающих из способности к абстрактному мышлению, против своих же собратьев-людей, вплоть до их уничтожения. Подобного истребления особей одного вида не наблюдается среди животных, вступивших в единоборство. У них, как правило, включаются инстинктивные, автоматически срабатывающие, реакции погашения трагического исхода для проигравшего соперника через позу покорности, ритуальные действия и т. д. (за редкими исключениями «битв» со смертельным исходом, как у львов при создании нового прайда). У человека же, сумевшего, благодаря разуму, отделить возможность использования смертоносного оружия от непосредственного (органолептического) контакта с печальными последствиями его применения, не возник в процессах антропогенеза «механизм» блокирования агрессии на уровне инстинктов.

Поистине, как отметил К. Лоренц, с использованием орудий труда в качестве оружия и с возникновением разума, зло вошло в жизнь людей. Но разум же дал возможность обуздания агрессивного инстинкта через его трансформацию в приемлемые для людей формы творческой деятельности, занятий спортом, наукой, искусством. Формирующаяся ответственность за свои действия и их последствия вела к приобретению чувства ценности жизни другого индивида, вначале – соплеменника. Отсюда идёт знаменитое «Не убий», вполне естественное по происхождению, освящаемое потом именем Бога и включаемое едва ли не во все известные религиозные кодексы нравственности. Столь же естественно, из необходимости самосохранения, возникли также требования почитания старших, знания и опыт которых помогали выжить в периоды природных невзгод и усложнения отношений с соплеменниками или другими племенами.

Здесь мы можем констатировать естественнонаучную обоснованность первич-

ности появления морали по отношению к религии и иным формам сознания. Предлюди должны были выжить, а для этого найти способ регуляции поведения, сохраняющего жизнь рода (и, по возможности, индивида) вместо утраченных животных инстинктов, блокирующих истребление себе подобных особей внутри вида (или – популяции). Выводимые из практики конкуренции и взаимопомощи повторяющиеся полезные действия сохранялись, становясь правилами поведения, основами нравственности, отличающей человека от животных. Однако, с появлением ответственного поведения, ставшего у К. Лоренца ответственной моралью, агрессивность не исчезла. Как эволюционно полезное приспособление она служит человеку с далёкого периода формирования предлюдей по настоящее время. Ведь у нас, согласно К. Лоренцу, даже состояние творческого воодушевления, ведущее к высотам наших «звёздных часов», даже эта поэтически воспетая и обожествляемая способность оказывается ничем иным, как выражением агрессивности, сублимированным и направленным к позитивным, значимым для человека устремлениям.

Тем не менее, агрессия важна не своим замаскированным благодетельным проявлением в актах творчества, а прежде всего, – в своей прямой, обескураживающе–звериной направленности на сокрушение всех преград и противников. При этом – без надёжных, звериных же, инстинктов блокирования смертельного исхода в схватках (сражениях, столкновениях) с себе подобными. Так, с появлением разума и практики истребления себе подобных, при отсутствии природно–инстинктивного запрета на убийство других людей, вступил, согласно взглядам К. Лоренца, в действие внутривидовой отбор среди людей. Внутривидовой отбор, считал К. Лоренц, действует среди людей и сегодня, поощряя инстинкты накопительства, тщеславия и другие, подавляет простую порядочность.

В процессах антропосоциогенеза наши далёкие предки преобразовались в Homo sapiens – человека разумного, живущего и действующего в обществе среди подобных себе разумных особей – людей. Мнение Л. Н. Толстого, будто «Вся история показывает, что общественный прогресс совершался не иначе, как при руководстве религии» [13. С. 243], не подтверждается данными естественных и социальных наук. Писатель из своей схемы предзаданности религии человеку, сотворённому богом, софистически вывел представление о том, что должна быть современная религия «нашего времени», то есть его, графа Толстого, новое вероучение, являющееся освобождённым от искажений христианством. 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 [14], показывают, что смена религиозных воззрений вызывается опосредованным воздействием 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 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) следует вывод о модификации религиозных взглядов и учений в зависимости от изменений условий жизни общества. Научные представления о детерминации смены форм религии экономическими, политически-

ми и иными изменениями, которые могут определять социальный прогресс или регрессивные процессы, в корне расходятся с умозрительной схемой Л. Н. Толстого, по которой руководство со стороны религии определяет общественный прогресс

Из представленного материала следует, что эволюционно изменённые природные основания сохраняются в телесности человека, в многочисленных, хотя и опосредованных его связях с природой, дающей не только средства к жизни, но и возможность творчества. Данные зоопсихологии и возникшей на её основе этологии позволяют заключить: *Да, возможна нравственность, независимая от религии и без религии,* раз появление ответственного поведения (морали) должно было предварить возникновение любых других форм общественного сознания, блокируя или снижая проявления агрессивности, как неизбежного «зла», сопутствующего становлению человека и прогрессу общества.

Как религиозные учения объясняют появление зла в мире? Религия даёт иное, чем наука, толкование природы зла и появления у людей морального поведения. Сошлёмся на мнение философа, экономиста, богослова и священника С. Н. Булгакова (1871-1944) и ряда других теологов, вынужденных пояснять совместимость совершенства Бога и Его актов творения с наличием бедствий людей (смерти и страданий невинных младенцев, в том числе). Бог, согласно С. Н. Булгакову [15], по неведомому людям замыслу, «попустительствовал» злу быть в мире. Возможно поэтому христианский Бог допускал при сотворении неплотских сил (властей, господств, сил, херувимов, серафимов, ангелов, архангелов...) в недалёком для Него будущем и по Его решению падение одного из высокопоставленных ангелов, который стал Сатаною. К «падшему деннице», ставшему дьяволом, называемым Сатаною, Асмодеем, Люцифером, Иблисом, примкнул легион других ангелов, ставших слугами дьявола – чертями. Они под руководством Сатаны стали воплощением злых сил, противодействуя Богу-любви и обрекая людей на страдания по Его же Божественному замыслу. По этой логике можно полагать, что страдания и испытания даны людям, чтобы они могли оценить значимость своего земного бытия, и от животного стремления к материальным благам и удовольствиям могли перейти к высотам совершенства, уподобляясь сынам Бога.

Религия как «изобретение» людей Научные данные позволяют выяснять истоки и назначение религии, дают представление о некотором её положительном значении для людей, имеющих потребность в авторитете высшей силы. Религиозные понятия, при прослеживании истоков их появления, предстают как превращенные формы сознания человека, устрашенного бесконечностью Космоса и Вечности. Религия появилась как следствие желания людей преодолеть страдания: страх перед бесконечной бездной хладного и безжизненного Хаоса и страх пред смертью как уходом в небытие – в Ничто и в Никуда. Человек не смог примириться с тем, что стало казаться утратой смысла бытия – осознанием безнадёжности неумолимого завершения жизни. Становясь разумным, человек осознал себя страдающим и изобрёл утешение, придавшее смысл его земной, неизбежно конечной жизни. Это – представление о божественном, сверхъестественном начале всего и возможности продолжения жизни после смерти телесной с посмертным воздаянием за благочестивую земную жизнь. Осознание человеком в ходе антропосоциогенеза своей самости и конечности при наступлении смерти создавало у наших предков ситуацию дискомфорта, страха перед небытием, лишавшим жизнь смысла и цели. Целью могло стать продолжение жизни в детях, но смысл надо было найти и для них. Религиозные представления-символы и появились как ве-

ликое «изобретение», снимающее психическую неустроенность душевного дискомфорта и придающее смысл конечной земной жизни. Религиозная вера придавала смысл жизни постулированием абсолютов Творца и возможной вечности своего «Я» после телесной смерти.

Религия может быть рационально понята как эволюционно, т. е. естественно, а вовсе не чудесно, возникшее приспособление к уходу от переживаний своей конечности. и, таком случае – бессмысленности жизни. К этому надо добавить раскрытое ещё Л. А. Фейербахом (1804-72) в «Сущности христианства» и других работах [16] желание людей иметь высшее воплощение нравственности и бесспорного авторитета, черты которого могли встречаться у отдельных людей. Однако наличие ряда отрицательных черт у тех же людей не позволяло видеть в них образец вышей нравственности и авторитет для подражания. В качестве высшей ценности идеал формировался (вполне по Фейербаху) через выделение позитивных черт от земных прообразов, т. е. от реальных живых и грешных людей, отделялся (отчуждался) от них и переносился в собирательный образ-идеал Высшего существа. Он уже был способен выполнить функцию высшей инстанции (императива, по Канту), определяющей меру человеческого в человеке, как близость к идеалу, называемому Богом или иначе. Высшие ценности религиозных представлений о мире оказываются своеобразно выраженными регулятивными, в том числе и нравственными, принципами, ориентирующими человека в его стремлении к счастью.

Обычно богословы и верующие не признают генетической связи телесности человека и инстинкта самосохранения с высокими устремлениями духа и горнего небесного мира. Доводы представителей психоанализа и этологии позволяют увидеть, что *возможна корреляция религиозных и научных истолкований стремления человека к вечности, высокой духовности и нравственности*. Религия хотя и отмежевывается от генетической связи с телесностью, как греховной по природе, однако имеет корни в психике человека, в реализации неустранимого и важнейшего свойства жизни – направленности процессов разных форм и уровней (биологического, социального, духовно-душевного) её осуществления на самосохранение. Вера в Бога возникла (или – была «изобретена») как одно из средств приспособления человека к условиям осознаваемой, а потому трагические переживаемой конечности своего существования.

Земные истоки («корни») религии. Уже в глубокой древности высказано было суждение, что «страх создал богов», которого придерживался ряд мыслителей (Демокрит, ок. 460-360 до н.э.; Тит Лукреций Кар, 90-55 до н.э.; Гольбах, XVШ в. и другие мыслители). Л. А. Фейербах (XIX в.), признавая роль страха в возникновении религии, исток веры в Бога видел также в желании иметь нравственный идеал в существе Высшей нравственности. Представления о биологических корнях религиозной веры высказал и обосновал родоначальник психоанализа З. Фрейд (1856-1939). Он апеллировал к сексуальным мотивам Эдипова комплекса и невроза навязчивости, приведших к превращению амбивалентного отношения к отцу, убитому сыновьями в доисторическое время, в поклонение Богу. При спорности и возможности неоднозначных интерпретаций подобных суждений, они обращены к земным истокам религиозных чувств [17].

Представитель направления психоанализа, называемого «аналитической психологией», К. Г. Юнг (1875-1961) отметил [18], что понятие Бога является необходимой психологической функцией иррациональной природы и вообще не имеет отношения к вопросу о существовании Бога. Ответить на этот вопрос в принципе нельзя, а потому все «доказательства»

бытия бога бессмысленны. Богами, или образами доминирующих законов и принципов являются, по Юнгу, архетипы – изначальные общечеловеческие образы мира, сформировавшиеся в незапамятные времена как господствующие силы надличностного, коллективного бессознательного. К. Юнг дал психологическую и символическую трактовки появления у человека идеи Бога, полагая, что в душе всегда присутствует нечто, подобное высшей власти. Оно-то и обнаруживается, появляясь в символической форме как Бог, или – «чрево». Применяя это слово, К. Юнг использовал образ апостола Павла, который критиковал бытующие у людей стремления к плотским удовольствиям и порочные страсти, чувство гордыни, честолюбия и другие влечения, порою овладевающие человеком, но противоположные Божественным устремлениям.

Связанный с научным познанием материализм, вопреки расхожим и неверным представлениям, не только не препятствует, но и раскрывает природу устремления человека к вечному и абсолютному как одному из проявлений «инстинкта жизни» – самосохранению – через выработку приспособительных изменений к новым условиям на уровне интеллекта в процессах социальной и духовно-душевной жизни людей. В отличие от односторонности «метафизического» материализма XVШ века с его механистическим детерминизмом, материализм диалектический не только не исключает, но и предполагает разрешение важнейших, всегда волнующих человечество, вопросов о сущности и смысле жизни, о вечности и бессмертии, долге и нравственности, высшем предназначении человека. Другое дело, что решение важнейших проблем человеческого бытия с позиций материализма устраивает не всех. Но ведь религиозные решения и рецепты «загробного счастья» также не могут удовлетворить людей фаустовского типа, стремящихся к реальному земному счастью людей. Его предварительное условие – обеспечение достойной человека жизни, предполагающей удовлетворение духовных потребностей и материальное благополучие. Известное изречение гласит, что голодному и униженному жизнью всё равно, круглая Земля, квадратная или какая-то иная по форме. Поэтому пренебрежение земными условиями нормальной жизни с позиций христианства [19. Мф.: 6. 25 – 31] надо корректировать, что и удаётся сделать благодаря ориентирам материалистической диалектики, позволяющей не прибегать к помощи сверхъестественных сил и связывать успехи науки с нравственностью дел и поступков людей. С научно-материалистических позиций, как мы видим, вполне допустимо принимать доводы о высших проявлениях человеческих качеств в стремлении к вечности и духовности.

Относительно понятия *«духовность»* следует заметить, что приравнивание его содержания к религиозности, с успехом внедряемое адептами религии, является софизмом. Претензии разных религий и церквей на монопольное толкование духовности как религиозности, набожности, святости, «жизни в Боге» за несколько тысячелетий пустили глубокие корни. Даже и сейчас, в 2010-х годах, формула духовного возрождения России чаще всего подразумевает расширение влияния религии, обращение к ней многих людей с надеждой на Божественную помощь в улучшении жизни миллионов людей. Это обстоятельство вносит заметную путаницу в представления о развитии духовности, как распространении религиозности, а также в ориентиры духовно-нравственного воспитания, как в основном религиозного, при пренебрежении наукою и другими сферами сознания.

Наряду с таким, приобретшим силу предрассудка, религиозным представлением, исторически сформировалось и существует неизмеримо более широкое,

светское понимание духовности. Оно включает представления о сложной структуре духовной сферы общества, основу, ядро которой составляют многообразные формы сознания и самосознания человека. Среди них религия – лишь одна из форм сознания, или духовности. Она возникла как исторический тип мировоззрения и, в силу определённых условий, существует до настоящего времени наряду с научным, этическим, эстетическим, политическим, философским и оформившимся в последние десятилетия экологическим типами (формами) сознания, или духовности человека. С исторически сложившемся предрассудком сводить духовность к религиозности приходится считаться. Правда, к религиозным символам и образам прибегать совсем не обязательно, но тут выбор предпочтений остаётся за каждым индивидом, часто поступающим, как показал психоанализ, в соответствии со своими побуждениями, а не доводами разума.

Религиозные взгляды, исторически появившиеся в становлении человека, получили некоторое самодовлеющее значение. Но в действительности они являются формами компенсации переживания нашими далёкими предками своей неполноценности (или неполноты жизненных потенций) и страха смерти. Научное сознание должно, видимо, с должным почтением отнестись к этой выработанной в антропосоциогенезе форме преодоления человеком страха перед Ничто и Никогда, оставляя для фаустовского типа людей возможность не прибегать к соблазнительной надежде на бессмертие за гробом, которую разум не может принципиально ни доказать, ни опровергнуть. Поэтому такая надежда остается как утешение, добытое иррациональным мироощущением, перешагивающим за грань возможного для рационального познания. С научно-материалистических позиций цели разума («духа») должны соответствовать главной стратегии всех проявлений жизни – направленности на самосохранение в разнообразных формах и уровнях общественной жизни.

В специфически человеческих представлениях о долге, счастье, добре и других от имени Бога (или – науки) реализуется та же основная стратегия жизни: её направленность на самосохранение. Персонажи Ф. М. Достоевского (1821-81), принимавшие его утверждение о том, что без веры в бессмертие и бога будет всё дозволено, и люди сочтут себя свободными от требований нравственности, конечно, ошибались вместе со знаменитым писателем [20]. Ошибается и патриарх Кирилл, провозглашая в телевыступлениях (2009-2010 гг.), что без религии нет нравственности. Верно ли, что без веры в Бога люди станут считать, что всё дозволено и никакое общество не сможет существовать? Авторы подобных суждений допускают спекулятивную, метафизическую ограниченность оценочных суждений, в которых не замечают односторонности, равной их ошибочности. Ведь выводы сокровенной мудрости разных этических учений и религий (конфуцианства, буддизма, христианства…), концентрируемые в «золотом правиле» не делать другим того, чего не пожелал бы и себе, совпадают по смыслу между собой, с житейской мудростью и с выводами научных поисков правил жизнепроживания, достойных счастья и блага людей.

Являются ли нерасторжимыми вера, религиозность и нравственность? Придавая своим специфическим представлениям значение абсолютных, вечных ценностей, религия в рамках этих конструкций даёт образ цельного человека как религиозно-духовного. Постулируя абсолютные ценности и гордясь своей духовностью, религиозное сознание даже не задаётся вопросом о возможности других форм целостности и не замечает ни своей ограниченности, ни односторонней, «частичной» целостности религиозно ориентированного человека. Это обстоя-

тельство следует учитывать в поисках путей к новому целостному человеку будущей посттехногенной цивилизации, которую можно называть ноосферной, учитывая выдающийся вклад корифея отечественной науки В. И. Вернадского (1863-1945) в разработку идеи ноосферы, как будущего состояния общества. Но уже сейчас, в процессах ноосферогенеза, мы можем констатировать, что у людей вера, религиозность и нравственность могут не составлять нерасторжимое единство.

Вера, как состояние психики, не требующее доказательств для принятия каких-либо решений в качестве правильных или же – для выбираемых ориентиров жизнедеятельности, может быть не только религиозной. И. Кант говорил о практической вере, не требующей доводов разума. Эта идея используется прагматизмом. Вера может базироваться и на успехах научного познания, дающего основания видеть прогресс в разных сферах, вплоть до научно достижимого бессмертия в условиях земной жизни. Вера бывает не только религиозная, научная, или прагматическая. По степени включения в структуры психики вера может быть глубокой, прочной, или же – поверхностной, неустойчивой. Существует обыденная вера здравого смысла (например, на случай дождя иметь зонтик) и устойчивых стереотипов, порою в мало узнаваемых и оригинальных формах, таких как «святая простота», «идолы» или «призраки» английского мыслителя Ф. Бэкона (1561-1626). Разновидности веры могут сопрягаться или же расходиться с нравственностью в довольно широком диапазоне – от религиозного благочестия и добродетели до научного и житейского оптимизма, которые равнодушны (безразличны) к вопросам веры и неоднозначно связаны с правилами и нормами нравственности.

Нравственность часто, но далеко не всегда, сочетается с религиозностью. Неверующий в Бога человек может оказаться порядочным, честным, а верующий может совершать безнравственные, противоречащие заповедям Бога поступки. Религиозность и богословские знания не помешали известным политикам и министрам конца XVШ – начала XIX вв. во Франции Ш. Талейрану (1754-1838) и Ж. Фуше (1760?-1820) стать воплощением разных пороков. Оба министра успешно учились в духовной семинарии. Талейран стал епископом. Оба, Фуше и Талейран, служили республике, Наполеону, Бурбонам и поочерёдно их предавали, обрекая на смерть многих безвинных сограждан. Оба не упускали личной выгоды, когда предоставлялась возможность занять высокую должность и увеличить состояние взятками и предательством. Получается, что христианское упование на милосердие Бога, на прощение раскаявшихся грешников косвенно даёт повод совершать безнравственные поступки, которые «Бог простит».

Христианское всепрощение, направленное на увеличение добра и уничтожение зла, легко освобождает человека от чувства вины, что может вести к умножению зла в мире. Чему научит эпизод с разбойником-злодеем, распятым с Христом, если только за слова сочувствия Сыну Божьему были тут же забыты все преступления разбойника, который сам считал справедливым его наказание смертью. Более того, разбойнику была обещана райская жизнь. «И сказал ему Иисус: истинно говорю тебе, ныне же будешь со Мною в раю» (Лк. **23** : 43). Подобное же отношение проявляется церковью к «святости» – к канонизации лиц, много сделавших для укрепления и распространения религии. Святыми стали римский император Константин (IV в.) и князь Владимир, известный как «креститель Руси» (в 988-989 гг.). Оба государственных деятеля, ставшие святыми, в земной жизни, в борьбе за престол «взяли на душу» грех братоубийства и, по обычаям своего времени, имели многочисленные внебрач-

ные связи. Святым стал и последний русский царь, известный как «кровавый Николай». Основатель психоанализа З. Фрейд имел веские основания отметить, что безнравственность во все времена находила в религии не меньшую опору, чем нравственность. При этом немецкий исследователь сослался на отношение к греху русских людей. «Русская душа отважилась сделать вывод, что грех – необходимая ступенька к наслаждению всем блаженством божественной милости» [21. С. 394]. Ввиду имелась известная поговорка: «Не согрешишь – не покаешься, не покаешься – не спасёшься».

Насколько позитивна роль религии в современной культуре? Многие влиятельные течения весьма сдержанно относятся к суждениям о позитивной роли религии в истории культуры. Не только марксизм, но и фрейдизм считали религию ненужной для культуры и воспитания человека будущего. Известный английский философ, учёный и общественный деятель, лауреат Нобелевской премии по литературе Б. Рассел (1872-1970) ставил вопрос «Внесла ли религия полезный вклад в цивилизацию?» Ответ составил сочинение, изданное отдельной брошюрой в 1930 году. Позже материалы этого сочинения включались в издание работы Рассела «Почему я не христианин». По отношению к религии ответ обескураживает.

Б. Рассел доказывал, что религия принесла людям неисчислимые страдания. За религией он признал лишь два добрых дела: она помогла на заре человечества изобрести календарь и заставила египетских жрецов устанавливать точное время затмений [22]. Мы можем добавить к этим, за тысячелетия более чем скромным результатам, отмечавшуюся А. П. Назаретяном (1992) ещё и некоторую позитивную роль религий в сдерживании инстинкта агрессии, который религиозными установками и ритуальными действиями переводится в замещающую форму преклонения перед высшей силою и боязнь наказания от неё [23]. Насколько велико это значение, в известной автору литературе не отмечается, но мы полагаем, что оно сопоставимо с эффективностью погашения агрессивности при увлечении спортивными соревнованиями (футболистов, хоккеистов, шахматистов). Определённое позитивное значение религий – в проповеди и попытках воплощения ориентиров и действий, получивших название «этики ненасилия» (А. А. Гусейнов, 1992 и другие авторы) [24].

Л. Н. Толстой был поклонником идей французского просветителя XVIII в. Ж. Ж. Руссо, доказывавшего, что цивилизация не способствовала развитию наук и искусств и предлагавшего в воспитании идти «назад к природе». В публичной лекции «Миросозерцание и медицина» И. И. Мечников привёл ссылку на первые слова Ж. Ж. Руссо, которыми начинается его сочинение «Эмиль»: «Всё хорошо, выходя из рук творца; всё испорчено руками человека». Утверждению Руссо был противопоставлен центральный для лекции тезис: «В настоящее время можно отстаивать как раз обратное: природа дурно создала человека; только своими руками может он усовершенствовать себя» [25. С. 198]. Изложение научных фактов и их обобщений заканчивается примечательными словами: «В общем нельзя отрицать, что природа наша вследствие своего животного происхождения заключает много несовершенств. Однако человек, благодаря своей высокой культуре, в состоянии подготовить себе счастливое существование и бесстрашный конец. Итак, я могу заключить совершенно обратно Руссо, что всё, выходящее из рук творца, далеко не во всех отношениях совершенно и что оно также далеко не портится в руках человеческих» [Там же. С. 212].

И. И. Мечников неоднократно отмечал необходимость развивать и использовать науку для исправления недостатков животного происхождения человека. Апофеозом науки звучат заключительные слова

его «Этюдов о природе человека» [26. С. 239]: «Если мыслим идеал, способный соединить людей в некоторого рода религию будущего, то он не может быть обоснован иначе, как на научных данных. И если справедливо, как это часто утверждают, что нельзя жить без веры, то последняя не может быть иной, как верой во всемогущество знания». Вера в исключительную роль науки звучит и в примечательном высказывании К. Лоренца в книге «Оборотная сторона зеркала» (так К. Лоренц называл познавательную способность человека) о том, что мышление, доставленное нашей культуре естествознанием, даст ей возможность избежать гибели, постигшей все высокие культуры прошлого [27].

Как погасить вредные проявления инстинкта агрессии? Освобождаясь от односторонности религиозных представлений об абсолютах сверхъестественного и его влиянии на человека, можно обсуждать вопрос о важнейших ценностных ориентациях современного общества. Среди них важнейшей представляется деятельность по сохранению жизнепригодной биосферы и созиданию предсказанного В. И. Вернадским нового состояния общества – ноосферы, или ноосферной цивилизации. Возникшая необходимость сознательного регулирования воздействий со стороны общества на природные процессы в масштабах планеты и решение задач обеспечения стратегии устойчивого развития, выдвинутых жизнью, могут стать тем «общим делом», которое с успехом будет погашать остатки природной агрессивности и направлять усилия людей на обеспечение процессов коадаптации природы и общества в планетарном масштабе.

С позиций науки предлагаемые рецепты обуздания инстинкта агрессии и введения его в полезные творческие проявления настолько же просты и известны, насколько постоянно оставляются многими людьми и официальными организациями без должного внимания. Это – направленное позитивное воспитание родителями и школой, получение разностороннего образования, приобщение воспитуемых к занятиям искусством, спортом, создание условий для положительных, эмоционально окрашенных увлечений, выдвижение значимых позитивных идей и следование достойным целям, объединяющим многих и разных людей, например, в освоении космоса, оказании интернациональной помощи бедствующему населению, в проведении межнациональных исследований, экспедиций, коллективных соревнований.

Итогом проведённых изысканий является утверждение, противоположное мнению Л. Н. Толстого. Мы можем с полным основанием заключить: ***«Возможна нравственность, независимая от религии».*** Верным будет и суждение о невозможности религии без нравственности, хотя фактически идеи покаяния и прощения допускают (если не сказать – провоцируют) безнравственные поступки. Связь религиозной веры, как и других её разновидностей, с нравственностью, с творческой деятельностью и поступками людей не является ни обязательной, ни однозначно необходимой. Нравственность дел и поступков может в равной мере определяться верой научной, житейски-обыденной и религиозной. При учёте этого обстоятельства религия в условиях ноосферогенеза должна стать действительно частным, личным делом граждан, а не одним из факторов привлечения «электората», как её фактически используют в постсоветской России кандидаты на хорошо оплачиваемые места народных избранников.

Получивший распространение довод о благотворном влиянии веры в бога на возрождение нашей страны является своеобразным проявлением российской ментальности с её склонностью к крайностям – от сбрасывания колоколов до разбивания лбов в усердных молитвах Всевыш-

нему. Никакие научные данные, да и просто здравый смысл, не подтверждают мнений о чудесном влиянии религии на преобразования экономики, выход из энергетического, финансового, экологического и иных кризисов. Поэтому нет оснований считать существенным расширение и укрепление религии для выхода России из кризиса и участия россиян в становлении и формировании новой цивилизации. Нет так же сколько-нибудь значимых оснований для продвижения религиозных догм в образовательные процессы средней и высшей школы. Тем более, что «это мы уже проходили»: и государственную поддержку избранной конфессии, и преподавание «закона Божия». Взрыв возмущения в обществе – достаточно известный результат, чтобы снова наступать на те же самые грабли.

Религии в нашей стране лучше оставить скромное место выполнения полезных её функций, включая удовлетворение потребности части людей в «родительском» авторитете высшей силы и нравственности. На что же, в таком случае можно уповать, на какие ориентиры опираться, ограничив неподобающие верующим и иерархам церкви претензии на руководство культурной жизнью страны, в том числе и в попытке занимать ведущее место в образовании, развитии науки, браке и семье, проникать в армию, больницы и т. д.? Оставив «Богу-Богово», следует ограничить, и по возможности, исключить вмешательство в эти сферы ориентаций на сверхъестественное, искажающих благотворные результаты свободных от религии науки и образования, которые способны формировать и поддерживать высокую нравственность в обществе.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. В средствах информации было более десяти объявлений, в частности: ВНИМАНИЕ: КОНКУРС. Конкурс философских сочинений (трактатов) // Вестник Российского философского общества. – 2010. – № 2.

2. Толстой Л. Н. Религия и нравственность (1893) // PRO ET CONTRA. Личность и творчество Льва Толстого в оценке русских мыслителей и исследователей. Антология. – СПБ., 2000; То же // http://az.lib.ru/t/tolstoj_lew_nikolaewich/text_0470.shtml

3. Дан свободный пересказ положений из работы: Маркс К. К критике гегелевской философии права. Введение // Марк К., Энгельс Ф. Соч., 2-е изд. – Т. 1. – С. 415: «Критика религии освобождает человека от иллюзий, … чтобы он вращался вокруг себя самого и своего действительного солнца. Религия есть лишь иллюзорное солнце, движущееся вокруг человека до тех пор, пока он не начинает двигаться вокруг себя».

4. Дубинин Н. П. Что такое человек? – М., 1983; Он же: Новое в современной генетике. – М.,1986; Эфроимсон В. П. Генетика этики и эстетики. – СПб., 1995; Он же: Загадка гениальности. – М., 1991.

5. В тексте М. В. Ломоносова, есть слова, ставшие архаичными: «…Напрасно многие думают, что всё, как видим, сначала творцом создано…Оным умникам и легко быть философами, выучась наизусть три слова: «Бог так сотворил» – и сие дая в ответ вместо всех причин» (Ломоносов М. В. Соч. – Т. 5. – М., 1954. – С. 574-575).

6. Майкл Кремо, Ричард Томпсон. Неизвестная история человечества / Пер. с англ. – М., 2001.

7. На русском языке стали известны (отчасти по зарубежным издательствам) представители «научного креационизма» Морис Г. М., Стэнли Л. Яки, Тейлор Пол и другие. Работы отечественных «креационистов» опубликованы в сборниках.: Научный фундамент идеи творения. – М., 1993; О первоначалах мира в науке и теологии. – СПб., 1993.

8. Кесслер К. Ф. О законе взаимной помощи. Приложение к протоколу 28 дек. 1879 г. // Труды СПб. об-ва естествоисп. – 1880. – Т. XI. – Вып. I.

9. Кропоткин П. Взаимная помощь как фактор эволюции // Соч. – Т. 7. – СПб., 1907;

Он же. Взаимная помощь как фактор эволюции. – М., 1918.

10. Кропоткин П. А. Взаимная помощь среди животных и людей как двигатель прогресса. – Пб.-М., 1922; Он же: Современная наука и анархия // Хлеб и воля. Современная наука и анархия. – М., 1990.

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

12. Данилевский Н. Я. Дарвинизм. Критическое исследование. – Т. I. Ч. 1-2. – СПб., 1885; Страхов Н. Н. Борьба с Западом в нашей литературе. Исторические и критические очерки. – Киев, 1897; То же: СПб., 1883. Страхов Н. Н. Наша культура и всемирное единство // Данилевский Н. Я. Россия и Европа. – М., 1991.

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

14. Фрейзер Д. Д. Золотая ветвь. Пер. с фр. – Т. 1-4. – М., 1928; Он же – изменено написание фамилии: Фрезер Д. Д. Золотая ветвь: Исследование магии и религии. Пер. с англ. 2-е изд. – М., 1986. Лоренц Конрад. См. Примечание [11]. 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.

15. Богослов и философ С. Н. Булгаков полагал, что «*…возможность* зла и греха, как актуализации *ничто*, была заранее дана в мироздании… Любовь, смиряющаяся до почтения твари, попускает вместе с тварной свободой и своеволие *ничто*» [Булгаков С. Н. Свет невечерний. Созерцания и умозрения. – М., 1994. – С. 226]. «Зло может мыслиться лишь попущенным или вкравшимся в мироздание, как его частное самоопределение, именно как недолжное актуализирование того *ничто*, из которого сотворен мир» [Там же. – С. 228]. По Булгакову, «ничто» в акте свободного выбора прародителей, оказавшегося космической трагедией грехопадения, стало злом, которое допустил Творец. Зло предстало как «*паразит* бытия» [Там же].

Л. Н. Толстой (Путь жизни. – М., 1993. – С. 364) писал о благодетельной роли зла: «Мы говорим, что страдания – зло, а если бы не было страданий, человек не знал бы, где кончается он и где начинается то, что не он». Зло оказалось нужным для жизни: «Жизнь только в том, чтобы из своего животного делать всё более и более духовное. А для этого нужно то, что мы называем злом. Только на том, что мы называем злом, на горестях, болезнях, страданиях мы учимся переделывать свое животное *я* в духовное» [Там же]. «Чем хуже становится человеку телесно, тем лучше ему становится духовно. И потому человеку не может быть дурно. Духовное и телесное — это как два конца коромысла весов…» [Там же. – С. 365].

16. Фейербах Л. Избр. филос. произв. – Т. 1-2. – М., 1955.

17. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности. Психопатология обыденной жизни. О сновидении. По ту строну принципа удовольствия. Я и ОНО // Очерки по психологии сексуальности. – Мн., 1997; Он же: Введение в психоанализ. Психоанализ и детские неврозы. Психоанализ и культура // Психоаналитические этюды. – Мн., 1998.

18. Юнг К. Г. Архетип и символ. – М., 1991; Он же: Психология бессознательного. – М., 1994.

19. Библия: Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. – М., 1976. Все ссылки на Библию приводятся по этому изданию. При цитировании текстов из Библии первая цифра показывает главу, последующие цифры – стихи (положения) текста. Напр.: [ссылка (Мф.: 6. 25 –31). означает: От Матфея святое благовествование, или – Евангелие от Матфея. Глава 6, Стихи 25-31]

20. Формула Достоевского о невозможности нравственности (и вообще цивилизации) без веры в бога «Нет бессмертия души, так нет и добродетели, значит, всё дозволено» многократно приводится в разных вариантиах его известного романа. Например: Достоевский Ф. М. Братья Карамазовы. Роман в четырех частях с эпилогом. В 2 т. – М., 1981. – Т. 1. – С. 82, 95, 154, 299, 356; Т. 2. – С. 347, 367…

21. Фрейд З. Будущее одной иллюзии // Мир философии. – Ч. 2. – М., 1991.

22. Рассел Б. Внесла ли религия полезный вклад в цивилизацию? - http://www.koob.ru/ russe l_bertran/; То же: - http://lib.ru/ FILOSOF/ RASSEL/hasrelig.txt К электронной публикации дано примечание: Работа издана отдельной брошюрой в 1930 г.: Russell в. Has Religion. Made Useful Contribution to Civilization? An Examination and a Criticism. London: Watts & Co., 1930. Фрагменты ранее были переведены на русский язык (Наука и религия, 1959, э 1). В настоящем издании полный перевод выполнен А. А. Яковлевым, с использованием фрагментов перевода 1959 г.

23. Назаретян А. П. Историческая эволюция морали: прогресс или регресс? // Вопросы философии. – 1992. – № 3.

24. Гусейнов А. А. Этика ненасилия // Вопросы философии. – 1992. – № 3.В этом же номере – статьи: Мохандус К. Ганди. Моя вера в ненасилие; Мартин Лютер Кинг. Любите врагов ваших. Отметим также работу: 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, стал директором Института философии и академиком РА наук.

25. Мечников И. И. Миросозерцание и медицина // Собр.соч. – Т. 13. – М., 1954.

26. Мечников И. И. Этюды о природе человека. Опыт оптимистической философии // Собр. соч. – Т. 11. – М., 1956. (Первые издания в 1903 г. – в Париже на французском и в переводе на русский язык в Москве). Учёный отметил роль дисгармоний в появлении представлений о душе: «…Величайший разлад человеческой природы заключается в патологической старости и невозможности дожить до инстинкта естественной смерти. Эта дисгармония послужила поводом к наивному и ложному представлению о бессмертии души, о воскресении тела, равно как и ко многим другим догматам, которые выдавались за истины, переданные откровением» [Там же. С. 228].

27. Лоренц К. Оборотная сторона зеркала. Сб. (Мыслители XX века). – М., 1998.

**ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ –
ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ, г. МОСКВА**

УДК 316.485.26 + 323.276
ББК 63.3(0)64-68 + 66.041.33 + 67.408.167
Политическая философия, политология, отечественная история

ФИЛОСОФИЯ

ЧАСТНЫЕ ВОЕННЫЕ КОМПАНИИ КАК МОРАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ

Доктор философских наук Б. Н. Кашников

Частные военные компании представляют собой одну из бурно развивающихся отраслей современной экономики. В отличие от частных компаний, производящих вооружение, эти компании берутся участвовать в боевых действиях. Существует несколько основных разновидностей подобных компаний, которые различаются по степени близости к «острию копья» от компаний, занимающихся поставками амуниции и логистики до кампаний, непосредственно участвующих в боевых операциях. Появление подобных компаний создает множество этических и морально-политических проблем. Как, например: Меняется ли природа государства в связи с отказом монополии на насилие? Меняется ли природа войны? Применимы ли принципы справедливой войны и гуманитарного права в условиях ЧВК? Являются ли ЧВК наемниками? Большинство из этих вопросов пока не находят однозначных ответов

Ключевые слова.
Частные военные компании, война, современность, демократия, право

Частные военные компании (ЧВК) представляют собой относительно новое институциональное дополнение к практике боевых действий. Интерес для настоящего исследования при этом представляют собой не компании, которые производят вооружение и амуницию. Такие компании существовали всегда и не составляют никакой проблемы. Речь идет о частных компаниях, которые непосредственно присутствуют на поле сражения или вблизи него. Их роль при этом может быть очень разной. Начиная от непосредственного ведения этих самых действий до их поддержки, будь то логистика, разведка или техническое обеспечение. В дальнейшем мы будем опираться на краткое определение этого явления, данное Питером Сингером. «Частные военные компании есть ни что иное как ориентированные на прибыль организации, которые предоставляют профессиональ-

Работа выполнена при поддержке индивидуального исследовательского гранта 2009года Научного Фонда ГУ-ВШЭ (№ гранта 09-01-0049)

ные услуги, связанные с ведением войны. Это корпоративные организации, торгующие военным искусством – включая сюда рекомендации тактики боевых действий, стратегическое планирование, сбор разведывательных данных и их обработку, оперативную поддержку, обучение войск и техническую помощь»[1]. В этом смысле метафора «бизнес идет на войну» не является большим преувеличением. Хотя нам и знакомы такие метафоры как «деньги не пахнут» или «бизнес есть бизнес», предполагающие значительную дистанцию между бизнесом и моралью, неожиданно быстрый рост новой разновидности бизнеса не может не создавать нового поля проблем морального и политического характера. В определенном смысле ЧВК представляют собой новое лицо современной войны. Война все в большей степени становится разновидностью бизнеса или приобретает характер бизнеса. Это также верно, как и то, что современный бизнес приобретает все более воинственный вид. Есть основания полагать, что эта и связанные с ней тенденции, представляют собой существенную проблему морального и политического характера.

Предыстория ЧВК

Наемники имеют длительную историю. Следует различать три разновидности наемников. Прежде всего, это индивиды и группы, готовые продавать свое военное искусство непосредственного участия в боевых операциях. Затем это коммерческие частные предприятия, которые подкрепляют свою экономическую деятельность широким применением насилия. Иногда настолько широким, что насилие становится главной и даже единственной деятельностью. Наконец, третье предполагает деятельность по поставке необходимых для боевых действий вспомогательных средств, начиная от продовольствия и кончая боеприпасами. И то и другое и третье существовало всегда и всегда в большей или меньшей степенью обеспечивалось частным сектором. Современные ЧВК не только соединили все это вместе, но и придали невиданный прежде размах. В большинстве случаев мы понимаем под наемничеством деятельность первого рода. Говоря об этой разновидности, следовало бы вспомнить свободные компании наемников в период столетней войны, кондотьеров 1500 года и армию Альбрехта Валленштейна в тридцатилетней войне. Основными ее участниками были наемники или их объединения и возможно воспоминания об ужасах подобной войны до сих пор заставляет многих рассматривать ведение войны наемниками не как норму, а как отклонение от нее.

Решительный перелом в истории наемничества первого рода был связан с расцветом националистической и республиканской идеи в 18 -19 веках. Национализм и республиканизм, соединившись воедино, создали новую форму военной организации – всеобщую мобилизацию свободных граждан. Впервые это произошло в эпоху Великой Французской Революции. После 1799 года наемничество рассматривается как нечто постыдное. Тем не менее, наемничество отнюдь не исчезло, наемники по-прежнему составляли немалую долю военных контингентов практически всех стран. Даже во Франции сохранялось немало наемников и сохраняется вплоть до настоящего времени в виде некоторого атавизма, каковым является Иностранный Легион. Вплоть до недавнего времени международное право войны не делало никаких различий между наемников и гражданином, как участниками военных действий. Наемники рассматривались наравне с прочими военнопленными. В 1977 дополнительный протокол к Женевским конвенциям 1949 г. в своей статье 47 кодифицировал моральное презрение к наемникам. По мнению историка Энтони Моклера это презрение есть инстинктивное, очень новое

и совершенно нелогичное чувство, учитывая все обстоятельств истории и современное развитие[2]. Тем не менее, нормативное осуждение наемничества опиралось на все более существенную нормативную базу. Был принят целый ряд международных документов, ставящих наемников под запрет. Наемничество было запрещено законодательными нормами большинства государств. Наемничество было поставлено под запрет целым рядом международных организаций, включая ООН. Осуждение наемничество стало обычной нормой для всего цивилизованного мира. Несмотря на все это, Золотой Век наемничества приходится на 50-60е годы 20го века, т. е. именно тогда, когда все, казалось бы, единодушно осудили это явление. Расцвет современного наемничества имел место главным образом в Африке. Печальную известность приобрели наиболее одиозные фигуры этого периода Боб Динар и Марк Хоар. Наемники свергали правительства, помогали сепаратистам, иногда и сами захватывали власть. Нельзя сказать, что борьба с наемничеством была чисто декларативной. Так, в 1976 году 13 человек были обвинены в наемничестве и казнены в Луанде (Ангола). В двадцатом веке частная поставка насилия осуществлялась главным образом, подобными наемниками, которые действовали в одиночку или группами и предоставляли свои услуги государствам или повстанцам в бывших колониях. Они представляли свои услуги обычно на условиях индивидуального найма, им была не свойственна корпоративная организованность. Как правило, они работали на одного клиента, и их главная услуга заключалась в непосредственном участии в боевых действиях.

Таким образом, следует признать, что дух частной наживы не представляет собой нечто принципиально новое или не соответствующее природе войны. Напротив, наше современное представление о войне как противостоянии двух и более легитимных государств, каждое из которых пытается действовать в духе принципов Just in Bello и Jus ad Bellum, является не столько фактическим сколько нормативным. В действительности частные акторы присутствовали на войне на протяжении всей истории человечества и то положение дел, которое представляется нам в качестве нормы сейчас, является скорее исключением, а не правилом. Частное предоставление насилия было обычным делом в международных отношениях вплоть до начала 20го века. Да и сами наши нормативные представления, как кажется, проистекают не столько из морали, сколько из государственного права. Точнее из нашего убеждения в необходимости государственной монополии на применение насилия. Но в действительности, то, что мы называем современным государством с его монополией на применение насилия, начало складываться не позднее 400 лет назад и даже сама эта монополия нередко подкреплялась услугами частных носителей насилия. Следует признать правоту Ван Кревельда, который утверждает: «Поражения, которые терпят многие регулярные силы в попытке вести войны низкой интенсивности (или нетринитарные, или войны четвертого поколения, или ассиметричные войны), не случайны. В целом их нельзя объяснить ни теми или иными сложившимися обстоятельствами, ни ошибками, допущенными отдельными военными, политиками, военачальниками, и тому подобным. Скорее длинный ряд поражений указывает на значительно более тревожный факт. В большей части нашей так называемой «передовой» цивилизации и, зачастую, на самом верху, где принимаются ключевые решения, существовало и существует неправильное понимание самой природы войны»[3].

Современные ЧВК принципиальным образом отличаются от прежних наемников, поскольку они представляют собой

типические бизнес-структуры со всеми их необходимыми атрибутами и насилие интересует их исключительно как товар или как условие получение прибыли. Такие организации связаны договором не только непосредственно с клиентом, но и со страной своего происхождения (регистрации). Современные ЧВК представляют собой совершенно легальные и респектабельные компании, которые внешне ничем не отличаются от всех иных бизнес-корпораций. Их руководство готово сколько угодно заявлять о своей любви к правам человека и демократии. Услуги, которые они предоставляют, гораздо обширнее того, что могли предложить простые наемники.

Вот почему в особенности показательным примером тесного родства бизнеса и войны, а также наиболее близкими родственниками современных частных военных компаний являются не наемники сами по себе, а некоторые крупные торговые компании, известные с 17го века. Наиболее показательной является деятельность британской и голландской восточно-индийских компаний. Эти фирмы монополизировали европейскую торговлю с индийским субконтинентом и их успех был напрямую связан с успешным применением насилия, причем на таком уровне и в таком объеме, которые были недосягаемы для большинства развитых государств того времени. Так в 1782 Британская Восточная Индийская компания могла нанять на военную службу 100 тыс. человек, что было больше чем британская армия на тот момент. В Бразилии голландская Западная Индийская компания вела свою собственную частную войну с Португалией. Иными словами, бизнес этих компаний был таков, что не мог обойтись без систематического насилия. Но это не пугало крупный бизнес, как видимо не пугает и сейчас[4].

Причины бурного развития ЧВК

Факторы бурного роста ЧВК заявили о себе после прекращения холодной войны и развала Советского Союза. Изменился, прежде всего, сам климат безопасности, точнее его отсутствия. На место двух соперничающих супердержав, которые подобно двум большим магнитам объединяли вокруг себя всех поставщиков насилия, явились сотни мелких акторов, каждый из которых заявляет о своем праве на ведение войны на свой страх и риск. Среди них сепаратисты, повстанцы, террористы, организованные преступные группы, мелкие государства, главы местных военных кланов и т. д. Причем положение дел такого, что провести различие между ними более не представляется возможным. Теперь уже совершенно невозможно определить, где кончается борец за свободу и начинается наркодилер или торговец оружием или террорист.

Немалую роль сыграло и обстоятельства закончившейся «холодной войны» и гипермилитаризации. На свободный рынок выплеснулось огромное количество вооружений, как стран Варшавского договора, так и НАТО. Что особенно важно, огромное количество людей, которые не владели никаким иным искусством, кроме искусства войны, стали предлагать это искусство в качестве товара свободного рынка. Их военные навыки были куда более разносторонними, нежели тактика боевых действий и ее непосредственное ведение. Их связи с государственными органами и с элитой бизнеса, были весьма тесными. Но самое главное, это то, что вскоре возникла потребность в этих навыках (а возможно была ими же и создана) в качестве товара. Крупные государства освободили нишу насилия для частных игроков, не отказавшись при этом от общего контроля за его функционированием.

Следует иметь в виду и феномен «несостоятельного государства», которое остается государством лишь номинально, представляя собой на деле приватизацию государственного аппарата сферой част-

ного интереса. В большинстве случаев подобные государства лишь декларируют свою монополию на легитимное насилие и поддержание минимальной безопасности для всех. В действительности они оказываются несостоятельны в этом отношении по причине либо отсутствия соответствующей воли или ресурсов или того и другого вместе. Вместе с тем общая способность большинства государств противостоять угрозам безопасности заметно снизилась. Лишившись патронажа сверхдержав, такие государства оказались один на один с многочисленными угрозами. В результате безопасность стала предметом заботы частной сферы. Частные военные компании пришли с целью заполнить зияющую пустоту.

Существенно и изменение самой природы современной войны. Она вряд ли уже определима по Клаузевитцу, как продолжение государственной политики иными средствами. Прежде всего, она становится не столько продолжением политики сколько экономики. В ряде мест (Колумбия, Сомали, Афганистан) она стала даже скорее средством существования, которое предполагает постоянную борьбу за ограниченные ресурсы. Причем ни одна из враждующих сторон даже в принципе не может никогда полностью доминировать. В результате такая война приобретает характер войны перманентной[5]. Это война, в которой принципиально меняется роль информации. Информационная война не является более метафорой. События, например, в Грузии показали, что такая война подчас может быть важнее непосредственных боевых действий. А что касается террористической войны, то важно даже не столько взорвать бомбу, сколько превратить этот взрыв еще и в информационный взрыв. Это война, в которой исчезают некоторые ключевые понятия прежней войны, такие как поле боя или фронт. Буквально все может стать теперь оружием, даже то, что никогда не задумывалось в качестве такового, например, гражданский самолет, или электростанция, или плотина. При этом современная война не требует ни громадной концентрации людских ресурсов, ни концентрации средств вооружений, ни финансовых средств, вот почему она становится доступной все большему количеству игроков, а не исключительно государству как в прежние времена. Меняется и характер этих игроков. Одним из факторов сдерживания прежней войны было обстоятельство возмездия, которое могло быть как непосредственным, так и символическим. Оно могло настичь немедленно или через века, как историческая память о варварстве или жестокости с соответствующим его осуждением. Современная террористическая война, опирающаяся нередко на интернет сети, ведется анонимно, так как будто субъекты этой войны одеты в маски или плащи-невидимки. В этом смысле они подобны безымянным героям компьютерной войны, создающим многочисленные вирусы. Никто уже не может знать, откуда исходит угроза и потому безопасность становится одним из наиболее ценных товаров.

Наконец, следует отметить господствующую в современном мире нелиберальную экономическую идею. Общая тенденция приватизации общественной сферы не могла не затронуть и войну. Господствующим убеждением эпохи глобализирующейся экономики является убеждение в бесконечном превосходстве рынка над государственным регулированием, частного сектора над государственным планированием. Если и можно говорить о наиболее популярной экономической политике, во всяком случае, среди мировых элит, то это, несомненно, политика приватизации. Термин «аутсорсинг» стал знаменем нашего экономического времени и главным направлением экономической стратегии и не мог не затронуть военной сферы. Возможность частных военных услуг

также стала предметом поиска одновременно и государственных деятелей и представителей частных фирм. Нечто подобное происходит и в сфере внутренней безопасности, где частные охранные предприятия переживают невиданный рост своего развития.

Все эти обстоятельства вместе взятые делают обращение к частным военным компаниям не только желательным, но и необходимым. Как совершенно верно отмечает Адамс: «На рассвете 21го столетия, когда различные акторы (государства, корпорации, политические движения и т.д.) испытывают растущую потребность в безопасности, обращение к наемникам становится необходимостью»[6]. В этих условиях экономика частного военного производства не может не переживать рост, учитывая, что она не требует ни больших капиталовложений, ни большой армии труда, ни особого риска. Все необходимые ресурсы имеются в избытке. В особенности, как я уже отметил огромное количество квалифицированных кадров[7].

Современное состояние отрасли

Большинство экспертов сходится во мнении, что годовая выручка частных военных компаний превышает 200 миллиардов долларов и имеет тенденцию роста более чем на 50% в год. Общее число фирм, работающих в этой сфере, измеряется сотнями. Их рыночная капитализация может измеряться несколькими сотнями тысяч долларов и достигать 20 миллиардов. Главной тенденцией при этом остается быстрый процесс консолидации индустрии рамки больших транснациональных фирм. Одна из наиболее известных ЧВК, а именно «Armor Holdings» на протяжении ряда лет объявлялась в качестве одной из ста наиболее быстро растущих компаний[8]. Это тем более показательно, что ЧВК не относятся к числу высокотехнологичных компаний.

Многие страны почти полностью доверили свою обороноспособность забо-

там ЧВК. В их числе не только Саудовская Аравия и другие богатые нефтедобывающие стран, но и США. В целом ряде современных конфликтов вмешательство ЧВК решило исход военного противостояния. Это в особенности справедливо относительно недавних событий в Хорватии, Анголе, Эритреи и Сьерра-Леоне. Соединенные Штаты все в большей степени зависят от услуг ЧВК. В ряде операций США, например, в Косово (1999) логистика почти полностью была доверена нескольким частным компаниям. С 1994 по 2001 год министерство обороны США затратило 300 миллиардов долларов на контракты с частными военными компаниями[9]. Деятельность «Executive Outcomes» еще в начале 90-х годов с очевидность показала, что небольшая, но хорошо организованная и технически обеспеченная сила значительно превосходит многочисленные, пусть и хорошо вооруженные отряды. Видимо это соображение толкнуло лидеров Грузии на военную авантюру в Абхазии[10]. Но в данном случае имела место явная переоценка организации и оснащенности грузинских войск и недооценка российских. Приходится согласиться с мнением одного из ведущих экспертов в области военных технологий: «В настоящее время некоторые государства похоже даже рады утраты своей монополии на войну. Эти государства, как это подтверждает случай США в Ираке ничего не имеют против приватизации зоны военной ответственности, причем это касается не только логистики но и собственно войны. В то время как соотношение сотрудников частных военных компаний (ЧВК) к регулярным военнослужащим во время войны в проливе в 1991 году составляло 1:50, оно изменилось на 1:10 во время последней войны в Ираке, в пять раз. Учитывая эти факты, приватизация логистики и комбатантов не может более рассматриваться как просто интересный научный факт, не имеющий политических последствий. Мало

кто из обозревателей сомневается в том, что армия США уже более не дееспособна без службы ЧВК. Услуги частного сектора на рыночных условиях стали таким образом необходимы даже для сверхдержавы подобной США в ее стремлении обладать военной способностью глобальных действий. Государство не отказывается от войны, но оно все в большей степени делит это бремя с частным сектором»[11].

Краткая характеристика основных компаний

Частные военные компании решают самые разнообразные задачи. Они разминируют минные поля в Афганистане. Сопровождают инженерные группы, восстанавливающие местные системы канализации и водоснабжения в Ираке. Обеспечивают транспортировку африканских миротворческих сил в Дарфуре. Охраняют склады ООН в Демократической Республике Конго. Наиболее общеупотребительной классификацией ЧВК является классификация Питера Сингера, в соответствии с которой основанием классификации является близость предоставляемой компанией услуг к полю боя. (Типология острия копья). По этому основанию можно выделить три основные разновидности ЧВК. Это: 1. Компании, предоставляющие военные услуги. 2. Компании, оказывающие консультации военного характера. 3. Компании, обеспечивающие военную поддержку. Фирмы первой группы принимают непосредственное участие в боевых действиях. Соответственно сотрудники подобной фирмы выступают в качестве военных инструкторов или поставляют элитные соединения, которые дополняют военный контингент клиента. Эти компании более всего напоминают наемников прошлого. Классическим примером подобных фирм являются южноафриканская «Executive Outcomes» и британская «Sandline International». Специалисты подобного рода вовлечены в непосредственное участие в военных действиях.

Executive Outcomes представляет собой компанию первого типа. Она предоставляет наиболее широкий спектр услуг. Была основана в 1989 году ветеранами южноафриканских сил безопасности. Организация предоставляет

· Высокопрофессиональную и конфиденциальную военную консультацию легитимным правительствам

· Военную и стратегическую поддержку

· Профессиональную военную подготовку для военных контингентов включая морское, воздушное или наземное базирование

· Консультирование вооруженных сил относительно выбора оружия

· Обеспечение военной поддержки на основах конфиденциальности, профессионализма и преданности

Executive Outcomes заявила о себе в марте 1993 года, когда повстанцы УНИТА захватили один из важных нефтеносных районов Анголы. Правительственные войска были бессильны. «Executive Outcomes» в составе всего 50 отставных офицеров организовала боевые действия 600 солдат правительственных войск. С минимальными потерями нефтеносный район был отбит. Этот успех был повторен в сентябре 1993 года. Организация заключила контракт по охране месторождения алмазов в Канфунфо, Люнда Нортэ, Ангола. Несмотря на многочисленные попытки повстанцев захватить в свои руки добычу алмазов, им это так и не удалось сделать. Сотрудники организации при этом были официально проведены для организации военной подготовки с полномочиями предупреждающего удара. В марте 1995 года организация пришла на помощь правительству Сьерра Леоне. Всего 11 дней понадобилось, чтобы выбить повстанцев из столицы и вернуть обратно одно из крупнейших месторождение алмазов. В качестве метода оплаты была

выбрана концессия в отношении редких полезных ископаемых, что вообще является одним из наиболее общеупотребительных способов оплаты услуг ЧВК в Африке. Впоследствии контракт был аннулирован и война возобновилась. С 1999 г. В Сьерра Леоне были размещены войска ООН. Несмотря на то, что ООН затратило в 20 раз больше средств, потребовалось 20 лет и размещение дополнительного британского контингента, чтобы создать условия для более или менее успешных выборов, подтвердивших легитимность очередного правительства. Как утверждают эксперты «Executive Outcomes» во время геноцида в Руанде в 1994 году этой компании потребовалось бы не более 14 дней, чтобы разместить войска, и не более 6 месяцев, чтобы прекратить конфликт. При этом затраты не вышли бы за пределы 150 миллионов долларов. В то время как операция ООН обошлась в 3 миллиарда долларов и была совершенно неэффективной. Все эти примеры лишний раз подтверждают эффективность ЧВК первого типа. В данном случае эффективность означает преимущество небольшой но хорошо оснащенной, организованной и мотивированной группы над разношерстными отрадами повстанцев а также над немотивированными и нескоординированными войсками ООН или ОАЕ.

Фирмы второй группы обеспечивают консультацию и подготовку. Они могут также обеспечивать стратегический, операционный и организационный анализ. Такие фирмы как «Levdan», «Vinnell» и «MPRI» могут быть названы здесь.

Например, «MPRI» располагает 12 тысячами высококвалифицированных военных специалистов, в их числе и отставные генералы армии США. Президент США Дж. Буш неоднократно высказывал пожелание приватизировать все будущие миссии ООН, доверив немалую их долю именно «MPRI». «MPRI» главным образом обеспечивает военную экспертизу и подготовку. Созданная в 1986 году она включает в себя около 200 постоянных сотрудников и более 2000 могут быть собраны по мере необходимости в считанные дни. Организация имеет тесные связи с Пентагоном. Репутацию компания заработала благодаря своему контракту с министерством обороны Хорватии. В 1994 году Пентагон поручил этой компании помочь министерству обороны Хорватии в обучении ее офицеров «демократическим принципам». Результатом этого контракта была решительная реформа всей структуры командования и организации вооруженных сил этой страны. В результате, всего через четыре месяца, хорватская армия смогла нанести решительный удар по Сербкой Краине. Весенняя 1995 года операция «Шторм» вернула контроль над всей территорией Хорватии Загребу и с сепаратизмом в Хорватии было покончено. Более 150 тыс. сербов были изгнаны из региона, что представляет собой наиболее широкомасштабную этническую чистку за всю историю войны в бывшей Югославии. Наблюдатели отмечали, что характер военной операции предполагает не только серьезное обучение технике ведения боя, но и планирование операции. Это является очевидным свидетельством участия «MPRI» на всех стадиях организации операции «Шторм». Организацию прямо обвиняли в подготовке этого вторжения. Действительно: вся тактические ходы, вся стратегия, способы мобилизации основных сил, способы нанесения ударов – все было сделано по канонам НАТО, которые невозможно копировать, не имея многолетних навыков организации подобных операций. Все это означало не только участие «MPRI» в привитии трогательной любви к демократии хорватским военным и даже не просто их военную подготовку, но и нечто куда более существенное. Имело место участие в этом деле большого количество американских военных высшего ранга, которые

как будто были специально командированы для этого министерством обороны США. Многие законно ставили риторический вопрос: где кончается прямое участие армии США и начинается деятельность «MPRI»? Но эти и другие вопросы остались без ответа. Зато был успех, за которым последовали новые контракты. В частности последовал 13 месячный многомиллионный контракт с правительством Боснии на подготовку вооруженных сил этой страны[12]. Причем этот контракт, как и предыдущий, был навязан правительству Боснии правительством США.

Фирмы третьей группы представляют собой вспомогательные службы и последний эшелон. Тем не менее, их услуги, такие как логистика, транспорт, техническая поддержка, крайне важны для успеха военных действий. Но будущее принадлежит не просто третьему типу компаний, но их элите – техническим специалистам. Их присутствие имеет место в различном объеме во всех частных военных компаниях без исключения. В будущем доля таких компаний будет возрастать, многие из них будут предоставлять почти исключительно техническую помощь, включая помощь по информационному обеспечению военных действий. Контроль над ними будет практически невозможен, и они смогут осуществлять свою деятельность из любой точки земного шара, для любого клиента совершенно не афишируя эту свою деятельность. И именно их труднее всего будет обвинить в наемничестве. Если предположить, например, что война будущего будет главным образом информационной войной, то, без всякого сомнения, это будет война, в которой доминируют наемники нового типа[13].

Главные факторы морального и политического риска

ЧВК, по всей вероятности, прочно заняли свое место в делах войны и их роль будет только усиливаться. Тем не менее, мы можем поставить вопрос, в какой мере их деятельности соответствует или не соответствует нашим ценностям и что следует предпринять, чтобы снизить нежелательные последствия, если таковые имеются. С этой целью нам следует провести различие между политическими и собственно моральными ценностями. Самое первое и предварительное впечатление, которое складывается при виде многочисленных фактов распространения ЧВК – возрождение забытой с 18 века практики доверять ведение войны частным агентам или даже индивидам. Одновременно это означает и видимый отказ государства от своего права на монополию в области применения насилия. Именно это, как известно, Макс Вебер полагал важнейшим признаком современного государства как такового. Проблема, которая возникает в этой связи, есть проблема сохранения важнейших прерогатив государства и даже самого государства. Со времен Томаса Гоббса мы привыкли видеть в государстве главного гаранта поддержания гражданского мира и согласия. На этот счет существуют различные точки зрения. Я полагаю, что государство при этом одновременно и усиливается и разлагается в различных смыслах. Оно усиливается как элитарное государство новой номенклатуры, но слабеет как эгалитарное государство демократических ценностей. Нашей основной концепцией международных отношений остается представление, что только государства являются легитимными играми на международном поле. Многие полагают, что торжество ЧВК означает продолжающееся наступление на публичную сферу, что может обернуться ни чем иным как гибелью демократии[14].

Существо морального риска связано с тем обстоятельством, что ЧВК по определению ориентированы на прибыль. В сложных и опасных ситуациях они могут

предпочесть прибыль долгу. Так, есть основания полагать, что компания «Brown & Root», которая была нанята армией США для поддержки операций в Боснии, не выполнила своих обязательств или существенно превысило их цену в четырех из семи случаев[15]. Это тот самый случай, когда высокая и немедленная выгода может перевесить соображения престижа и перспектив накопления репутации. Экономическая рациональность в целом не принимает в расчет моральных соображений, если только они не работают на престиж и репутацию. Но и последнее может, как известно, приносить меньшую выгоду, по сравнению с выгодой от отказа выполнения своих обязательств. Один из таких случаев имел место в Сьерра-Леоне, когда частная военная компания нарушила свои обязательства перед правительством этой страны и отказалась от участия в дальнейших боевых действиях из страха перед чрезмерными потерями. Другая фирма, действовавшая в той же стране, просто перешла но сторону противников правительственных войск, получив более предпочтительные условия контракта. Но главное, следует иметь виду, что индустрия ЧВК приобретает все большую самостоятельность по отношению к государству и выступает в качестве вполне самостоятельного игрока международных отношений. Транснациональные военные компании становятся кровно заинтересованы в войне и учитывая их могущество и влияние могут способствовать ее возникновению и поддержанию. Подобное уже имеет место. Это Сербия, Ирак, Афганистан. Эти войны были развязаны в интересах крупных частных военных компаний, имеющих прямые связи с правительственными структурами США.

Частные военные компания вызывают серьезные проблемы с точки зрения прав человека. С одной стороны ЧВК заинтересованы в поддержании своего имиджа и репутации, в том числе как защитников прав человека. Но другой стороной медали является стремление выполнить пожелание нанимающей стороны и получить деньги как можно больше и как можно скорее. Это может нередко приводить ЧВК в конфликт с правами человека. Так в Колумбии частная военная компания «Airscan» координировала бомбардировку деревни, что привело к гибели 18 мирных жителей. Примером подобного рода может служить и нарушение принципа различия компанией «Executive Outcomes в Анголе и Сьерра-Леоне»[16]. Эта компания в частности прославилась применением вакуумных бомб, применение которых противоречит принципу различия. Но они эффективны, что и предопределило их выбор в качестве средств нападения. Практика показывает, что частные военные компании охотно закрывают глаза на факты нарушения прав человека своих сотрудников в том случае, если они действуют эффективно. Многие военные специалисты режима апартеида Южной Африки и КГБ СССР нашли работу в частных военных компаниях. Та фирма, которая будет слишком ревностно относиться к фактам нарушения прав человека, рискует остаться не только без заказов, но и без сотрудников.

Международные военные конфликты регулируются Гаагскими соглашениями относительно законов и обычаев войны и четырьмя женевским конвенциями 1949 г., первым дополнительным протоколом к женевским конвенциям 1977 г. и все духом международного гуманитарного права. Одним из главных принципов всех этих норм является различие между комбатантом и некомбатантом. Именно это различие выступает в качестве основы для определения прав и обязанностей участников военного конфликта. В соответствии со статьей 50(1) AP I, отражающей общие принцип международного гуманитарного права, всякое лица, которое не является комбатантом, должно рассматриваться как некомбатант или гражданское

лица, даже в ситуациях сомнения. Появление на сцене ЧВК стирает это различие, что делает сомнительной возможность поддержания центрального принципа современного гуманитарного права войны, а именно «дискриминации». Эти проблемы особенно усугубляются в связи с появлением множества «отверженных фирм». Одна из таких фирм – израильская «Hod Hahanit» участвовала в подготовке вооруженных сил колумбийский наркокартелей. Есть сведения о ее причастности к политическим убийствам и насилиях в отношении мирного населения. Разумеется, можно возразить, что и государственные армии определенных режимов трудно заподозрить в чрезмерной любви к правам человека. Все это верно. Но частные военные компании куда труднее уличить, а тем более привлечь к ответственности, нежели государственные структуры.

Все это вместе, а именно разрушение публичной сферы и угроза правам человека можно выразить в виде метафоры возвращения в домодерн. Так, одна из распространенных точек зрения в отношении того что происходит выражена термином новое средневековье. Речь идет о своеобразном феодализме эпохи глобализации. Достижение согласия в условиях глобализации вещь практически недостижимая. Здесь преобладают центры силы.

Заключение

Приватизация войны означает конец порядка вещей, при котором государства были единственными хозяевами на войне. Постепенный уход государства и усиливающаяся приватизации зоны военной ответственности, которые наблюдаются в США и Европе есть не более чем безобидные проявления дезинтеграции государств. В развитых странах это происходит как процесс, а не как коллапс. Но именно последнее становится характерно для стран бывшего «Третьего Мира». В условиях, так называемых, «несостоятельных государств» происходит распад институциональных рамок государственности. Полиция и вооруженные силы более напоминают банды, занимающиеся грабежом и запугиванием населения. Подобное имеет место в определенных частях Латинской Америки, в большинстве районов центральной Африки, в центральной Азии и Юго-Восточной Азии. Лидеры кланов, вооруженных групп, местные банды ведут здесь частную войну на собственный страх и риск. Приватизация войны, таким образом, происходит в двух очень разных формах. В том случае, когда она происходит как процесс, постепенный уход со сцены государства представляет собой рационализацию и умножение экономической эффективности. Государство сохраняет свою монополию на применение насилия, хотя и в измененном виде. В том случае, когда это происходит в виде коллапса, на место государства приходят частные акторы. Важно иметь в виду, что в условиях глобализация и то и другое следует рассматривать как звенья одной цепи. Дезинтеграция государств «Третьего Мира» соответствует интересам транснациональных компаний. Частные военные компании следует рассматривать в качестве передового вооруженного отряда частных военных компаний. Многочисленные моральные и этические проблемы, связанные с ними являются частью общей гуманизации современной экономики.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Singer, Peter*. Corporate Warriors. The Rise of the Privatized Military Industry and Its Ramification for International Security. International Security, Volume 26, Number 3, Winter 2001/02. P. 186.

[2] См.: *Mockler, Anthony*. The New Mercenaries. New York: Paragon House Publishers, 1987.

[3] *Кревельд, Мартин Ван*. Трансформация войны. М.: ИРИСЭН, 2005. С. 13.

[4] См.: *Ortiz, Carlos*. Overseas Trade in Early Modernity and the Emergence of Embryonic

Private Military Companies //Private Military and Security Companies. Chances, Problems, Pitfalls and Prospect / Edited byThomas Jagel. and Gerhard Kummel. VS Verlaq fur Sozialwissenschaften. GWV Fachverlage: Westbaden, 2007.

[5] См. : *Ignatieff, Michael.* The Warrior's Honor: Ethnic War and the Modern Conscience. New York: Holt and Company, 1997.

[6] *Adams, Thomas K*. The New Mercenaries and the Privatization of Conflict. Parameters. Vol. 29, № 2. (Summer 1999). P. 103.

[7] Следует заметить, что жалование военного специалиста в частной военной компании может в десять раз превышать жалование подобного специалиста в государственной армии. Вот почему частные военные компании могут легко заполучить наилучших и наиболее способных

[8] «100 Fastest-Growing Companies», Fortune, September 2000, http://www.fortune.com/fortune/fastest/csnap/0,7130,45,00.html.

[9] *Adams*. P.115.

[10] По всей вероятности в Грузии тоже не обошлось без ЧВК. Характер боевых действий почти в точности повторяет операцию MPRI Косово в 1995 г.

[11] *Мьnkler, Herfried*. Clausewitz and the Privatization of War//Clausewitz in the Twenty-First Century/edited by Hew Strachan and Andreas Horberg-Rotte. Oxford: Oxford University Press, 2007. P. 220.

[12] *Lynch, Colum*. For US Firms War Becomes a Business. The Boston Globe. 1 February, 1997. P. 1.

[13] *Adams*. P. 120.

14 See: Зигмунд Бауман. Текучая современность. Спб.: Питер, 2008; Zygmunt Bauman, Society Under Siege (Cambridge, UK: Polity, 2002); Seyla Benhabib, «Toward a Deliberative Model of Democratic Legitimacy», in Selya Benhabib, editor, Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political (Princeton, NJ: Princeton University Press, 1996); Seyla Benhabib, The Claims of Culture (Princeton, NJ: Princeton University Press, 2002); James Bohman, Public Deliberation: Pluralism, Complexity, and Democracy (Cambridge, MA: MIT, 1996); John S. Dryzek, Deliberative Democracy and Beyond (Oxford: Oxford University Press, 2000); Iris M. Young, Inclusion and Democracy (Oxford: Oxford University Press, 2000).

[15] *Piatt*, *Gregory.* Balkans Contracts Too Costly. European Stars and Stripes, November 14, 2000, P. 4.

[16] *Rubin*, *Elizabeth.* An Army of One's Own // Harpers. February 1997. PP. 44–55.

РЯЗАНСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 14:008
ББК 71.0+87.3(2)
Философия культуры, теория культуры

ФИЛОСОФИЯ

КУЛЬТУРА ПОТРЕБЛЕНИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кандидат философских наук Ю. В. Агапов

В статье анализируются явления и риски, связанные с отсутствием культуры производства и потребления образовательных услуг; раскрываются условия формирования и преодоления потребительских отношений и потребительства в сфере образовательной деятельности.

Ключевые слова
Культура потребления, образовательная услуга, производительное потребление, образовательная деятельность, потребительское поведение и потребительство, потребительское отношение

Потребительское поведение и явления потребительства в сфере образования привлекают к себе в последнее время пристальное внимание исследователей, в том числе философов и культурологов, поскольку эти феномены демонстрируют модели и стратегии человеческой активности, воплощающие в себе различные социальные и культурные ценности и нормы. Один из факторов, порождающих этот интерес и связанную с ним озабоченность состоянием дел в образовании, видится нередко во все большем превращении, трансформации сферы образовательной деятельности «из акта безвозмездной трансляции накопленного культурного опыта от поколения к поколению людей в возмездную потребительскую услугу» [2. С. 12]. Однако сама по себе такая постановка вопроса вызывает сомнения. Если педагогическим трудом, организацией, управлением и обеспечением необходимыми ресурсами образовательной деятельности массы учащихся и воспитанников профессионально и систематически занимается множество людей и делается это отнюдь не бескорыстно, но за плату и в рамках определенных бюджетных ассигнований, то правильнее было бы оценивать эту работу как предоставление образовательных услуг на некоммерческой основе. А их формирование, производство и организацию потребления рассматривать как процессы, реализуемые в пространстве прямого государственно-административного, а не экономического рыночного регулирования. Более или менее широкий переход к рыночным и маркетинговым регуляторам в сфере производства образовательных услуг суще-

ственно меняет отношение к ним, что в условиях отсутствия развитой специфической культуры их потребления и предоставления порождает множество новых опасностей и рисков. В частности, для самих потребителей это риски, порождаемые неадекватными стратегиями поведения и ориентациями в выборе предлагаемых образовательных услуг. На школьном уровне ни сам «клиент» в силу своего возраста и отсутствия соответствующих способностей, ни родители как представители его интересов из-за недостатка необходимых знаний и достоверной информации не в силах адекватно оценить качество деятельности школы и ассортимента предлагаемых образовательных услуг. Свои риски возникают на ступени среднего и высшего профессионального образования, когда, к примеру, выпускники школ, а также их родители выбирают «модные» и «престижные» специальности, обещающие высокие заработки и социальный статус, но в условиях явного массового перепроизводства специалистов подобного рода с весьма вероятной перспективой их невостребованности. Нередко выбор этот диктуется и другими «посторонними» соображениями, не имеющими прямого отношения к собственно образовательной деятельности, а именно: получения определенного или хоть какого-нибудь аттестата, диплома об образовании, возможности пребывания в престижном вузе, участия в модных курсах повышения квалификации и т. д. При отсутствии соответствующей культуры потребления в условиях рыночного регулирования спроса и предложения на образовательные услуги и активной маркетинговой деятельности по их продвижению свобода личностного выбора и даже получение самого удовлетворения от них отдельным потребителем становятся во многом мнимыми, предопределенными внешними условиями. Выбор человека в ходе потребительского поведения в этих условиях только кажется свободным. Он становится заложником своеобразного «коллективного бессознательного», массовых культурных стереотипов, доминирующих в рамках существующей современной организации производства и потребления с присущей ей, как отмечал Ж. Бодрийяр, неосознаваемой логикой социальной и культурной дифференциации. «Когда потребляют, никогда не делают этого в одиночестве (это иллюзия потребителя, тщательно поддерживаемая идеологическими рассуждениями о потреблении), а входят в обобщенную систему обмена и производства закодированных ценностей, куда, вопреки им самим, включены все потребители. В этом смысле потребление представляет собой систему значений, как язык или как система родства в примитивом обществе» [1. С. 49].

Для системы образования – это опасность превращения ее из социального института, обеспечивающего трансляцию культуры, в прагматически настраивающийся на удовлетворение запросов и потребностей неразвитой массы потребителей образовательных услуг, потакающий их наивным представлениям и прихотям, инструмент для извлечения прибыли или же привлечения денежных средств, позволяющих ей выживать и функционировать в условиях отсутствия полноценного государственного финансирования.

Другую опасность создает противоположная ситуация, когда не только основным заказчиком, оплачивающим производимые образовательные услуги, но и главным организатором, задающим цели образовательной деятельности, а также требования к ее содержанию, структуре и условиям осуществления, контролером и оценщиком качества образовательных услуг в целом выступает государство. В условиях такого «предложения», точнее, навязывания и дирек-

тивного предъявления услуги ее потребителю со стороны внешнего заказчика в лице ли государства, или других административных, уполномоченных им органов, возникает опасность утраты самой возможности свободного выбора, но уже по другим причинам. К этим рискам следует добавить возникающие опасности, связанные затем уже не столько с предложением и выбором образовательной услуги, сколько с процессами ее производства и потребления, проявлениями своеобразного потребительства в пространстве и в отношении самой деятельности, осуществляемой в рамках системы и структуры образовательной практики, со стороны ее участников.

В этой связи возникает необходимость анализа проблемы соотношения и различных схем взаимосвязи потребления и производства. В контексте общей теории деятельности производство и любой производительный труд предстают как процесс преобразования каких-либо исходных материалов в конечные продукты в соответствии с заранее поставленными согласно определенному внешнему заказу целями и разработанными проектами или программами организации действий по их достижению. Это предполагает предварительное построение особых культурных норм, определяющих требования к результатам, составу действий, средствам и способам их осуществления, а также регулирующих порядок взаимодействия участников совместной деятельности. Чтобы деятельность возникла и состоялась, необходимо, чтобы кто-то эти нормы разработал и представил исполнителям, а также обеспечил их необходимыми и достаточными для ее осуществления ресурсами. Таким образом, возникает особое производительное потребление, поскольку производитель нуждается в создании особых условий для его успешной деятельности. Все это организуется в общих рамках управления производством, поскольку исполнителю, осуществляющему часть общего проекта действий, при этом надо знать конкретные цели и задачи, сроки их реализации, а кроме того, необходимо контролировать и оценивать результаты и ход процесса. Приобретение же и последующее использование конечным потребителем товаров и услуг лежит за пределами собственно производительной деятельности и должно быть отнесено к сфере поведения, называемого потребительским.

Однако применительно к сфере образовательной деятельности эта схема, взятая в простом и общем ее виде, уже не работает и нуждается в существенных дополнениях и уточнениях. Так, в функции заказчика здесь выступает и государство, регулирующее общие требования к результатам, структуре и условиям образовательной деятельности через стандарты, и те учащиеся, которые сами осуществляют выбор образовательного учреждения или конкретной образовательной услуги, и их представители (родители, работодатели, заинтересованные в обучении и развитии своих сотрудников), а также и сами образовательные учреждения, определяющие на свой страх и риск состав и содержание предложений по оказанию платных образовательных услуг. В этот момент они не являются потребителями заказанной тем или иным образом услуги, но только прямо или опосредованно оплачивают ее производство, следовательно, имеют право последующего контроля и оценки ее качества. Видимость потребительской позиции и соответствующего потребительского ролевого поведения возникают при этом постольку, поскольку смешиваются категории заказчика по отношению к данной системе деятельности и собственно потребителя ее продукта, в данном случае – образовательной услуги. Последним может выступать только тот, кто образовывается: обучается, воспитывается, меняется в личностном плане и развивает свои способности благодаря

этой услуге. То, что он сам может затем стать «объектом потребления», например, нанявшим его работодателем, в качестве более квалифицированной рабочей силы вместе со всеми новыми приобретенными им качествами, сказывающимися и на цене его труда, находится уже за пределами цикла заказа, производства и потребления самой образовательной услуги. При анализе же самого процесса ее потребления важно учитывать, что новые свои качества потребитель образовательной услуги приобретает не только и не столько благодаря тому, кто ее оказывает, но главным образом посредством собственных заинтересованных усилий и действий, направленных на изменение самого себя, прежних своих качеств и приобретение, формирование новых. Для него это одновременно и производительное потребление образовательной услуги, оказываемой ему педагогами и образовательным учреждением в целом. Образовательная деятельность совершается им во время оказания данной услуги и во многом благодаря ее наличию, что оправданно и актуально до тех пор и постольку, пока и поскольку он сам не в состоянии правильно организовать и осуществлять свое учение и развитие, самостоятельно определиться и мотивировать себя, обеспечить нужными ресурсами, контролировать, оценивать, корректировать свои действия, фиксировать свои затруднения и проблемы, возникающие в ходе решения образовательных задач, и самостоятельно их снимать. Собственно образовательная услуга в том и заключается, что образовательная деятельность планируется и организуется кем-то со стороны и при этом учащийся получает своевременное обеспечение всеми необходимыми и достаточными ресурсами, в том числе и виде дидактико-методической помощи со стороны педагога.

В силу сложившихся массовых стереотипов, бытующих в практике образования, такой взгляд на природу образовательной деятельности представляется малопонятным и трудно усваиваемым. Привычнее представлять все дело таким образом, что одни что-то дают, производя таким образом «образовательную услугу» или даже «товар» в виде знания либо в форме самого подготовленного, обученного и воспитанного выпускника образовательного учреждения, другие же получают их, или «потребляют». Отсюда и возможное чисто потребительское отношение к учебе, процессу собственного образования, порождающее потребительский тип поведения, что сказывается затем негативным образом на самой образовательной деятельности. К тому же, на все это наслаивается и оказывает свое влияние современное потребительство как специфическое общее свойство поведения носителей массовой культуры.

В этой связи стоит отметить в качестве особого проявления современного потребительства порождаемый им хронический инфантилизм, связанный с привычкой получать все в готовом виде и желательно при этом без каких-либо дополнительных усилий, труда и ответственности за самостоятельную организацию и качественное исполнение как профессиональной, так и собственно образовательной деятельности. Учителя школ и преподаватели вузов начинают все чаще замечать проявления этого инфантильного поведения, своеобразного паразитизма, когда приходится, к примеру, студентам или даже аспирантам прописывать и объяснять буквально каждый их шаг, в то время как они должны были бы самостоятельно организовывать свою обычную учебную или исследовательскую деятельность, выбирать тему, искать и анализировать источники информации. Важно, чтобы сами учащиеся и воспитывающиеся, выбирающие и получающие образовательную услугу, хорошо понимали, в чем именно эта услуга

заключается и выражается, видели свои особые деятельностные функции, цели и задачи, принимали ценности и нормы образовательной деятельности. В противном случае они могут оставаться в плену потребительского или сугубо исполнительского типов поведения, предполагающих совсем другие ценности и цели, в том числе, связанные с удовлетворением естественного любопытства, индивидуальных познавательных потребностей и мотивов, получением удовольствия от общения с преподавателями и друг другом, а также от процесса реализации уже имеющихся способностей, знаний и умений, хотя все это и важно само по себе, но не имеет отношения к формированию полноценного субъекта образовательной деятельности.

К этому взгляду на природу образовательной деятельности трудно привыкнуть не только учащимся как потребителям образовательной услуги, но и педагогам, методистам-технологам, руководителям образовательных учреждений и органов управления образованием. Названные субъекты системы образования и сами несвободны от проявлений потребительского типа отношений, но наблюдаемого уже в пространстве их профессиональной деятельности и в ходе взаимодействия с другими субъектами. В деятельности педагогов потребительское отношение к своему собственному делу и условиям работы обнаруживается в тех случаях, когда они не могут отделить те условия образовательного процесса и аспекты образовательной услуги, которые они должны организовать и обеспечить сами, от тех, ответственность за которые несут другие участники сложно организованной системы кооперативной деятельности: авторы учебников, разработчики дидактических и общеупотребительных диагностических и контрольно-измерительных материалов, примерных образовательных программ, методических рекомендаций к проведению занятий, а также руководители образовательных учреждений и родители учащихся. Проблема заключается в том, что способности к самостоятельному целеполаганию и проектированию, сценарированию и режиссированию образовательных событий, как правило, не являются предметом особого внимания ни в ходе обучения будущей профессии, ни в ходе организации педагогической практической деятельности. В реальной педагогической практике зачастую все обстоит намного проще. Педагоги, как правило, составляют планы занятий с формально обозначенными или абстрактно сформулированными целями, а затем проводят их, опираясь на уже имеющийся опыт и практику ситуативного реагирования на возникающие непредвиденные обстоятельства, затруднения и проблемы. Опыт этот сконцентрирован в основном в виде образцов более или менее успешной их практической деятельности, используемых в качестве примерных эталонов или аналогов при построении своих конкретных действий и взаимодействия с учащимися. Поскольку эти прототипы и образцы оказываются не всегда удачными при адаптации к новым условиям или изменившимся требованиям, постольку и начинает проявляться потребительское отношение там, где его быть не должно. Педагоги в этих условиях склонны, помимо ссылок на неспособности учащихся, отсутствия у них должной мотивации и воспитания со стороны родителей или прежних учителей, искать причины неуспеха в своей работе в отсутствии должного внешнего методического обеспечения. Они требуют готовых более совершенных и правильных образцов, простых, понятных и доступных для употребления в рамках прежних привычных представлений о смысле, назначении и устройстве педагогической деятельности. Отсутствие адекватного профессионального самоопределения,

понимания и принятия более сложных функций, связанных с самостоятельным анализом образовательных ситуаций, проектированием образовательного процесса, коррекцией норм своих действий и взаимодействий с учащимися, то есть с освоением и применением более развитых культурных форм организации педагогического мышления и деятельности, выработанной привычки их использовать на практике и порождают специфически потребительское поведение по отношению к деятельности других субъектов образовательной практики.

Работники методических служб и специалисты, отвечающие за вооружение педагогов новыми эффективными технологиями, организацию заинтересованного обучения и оказание помощи в ценностно-смысловом самоопределении относительно множества образовательных моделей и систем, каждая из которых имеет свои преимущества и недостатки, возможности и ограничения в процессе освоения и производственного применения, зачастую переадресуют заказ на решение этих задач либо самим разработчикам данных систем, либо преподавателям институтов повышения квалификации работников образования, демонстрируя тем самым свое иждивенческое и потребительское отношение.

Руководители образовательных учреждений нередко обнаруживают характерные привычки, которые также можно отнести к проявлениям потребительского типа поведения и отношений. Это, прежде всего, стремление строить свою деятельность в основном в рамках ситуативного реагирования на очередные указания вышестоящих инстанций, или на изменения ранее сложившихся объективных условий внешней и внутренней среды организации (всегда внезапные, поскольку их никто не прогнозирует), избегая выдвижения собственных стратегических инициатив, предполагающих повышенную ответственность за состояние и положение дел всей организации как системы образовательной деятельности и поиск гибких тактических действий. Подкрепляется такое поведение отсутствием понимания и принятия особых управленческих функций и общей позиции организатора, ответственного за создание жизнеспособной системы образования, обеспечение условий для ее нормального функционирования, своевременного изменения и развития. Разработку программы деятельности образовательного учреждения, включающую в том числе и осуществление сложных групповых аналитических действий по профессиональному пониманию заказа, уточнению и формулированию требований к образовательным услугам, нередко перепоручают специалистам либо временно создаваемых внутренних служб, либо внешним консультантам, соглашающимся разработать стратегию деятельности организации. Показателем развитой культуры управленческого мышления и деятельности руководителя организации, напротив, является способность организовать коллективную работу по формированию и предоставлению образовательной услуги или совокупности услуг как задаче, решаемой организацией в целом.

Преодолению указанных негативных потребительских тенденций в деятельности субъектов образовательной практики могут способствовать усилия по формированию и развитию культуры их профессионального самоопределения, мышления и деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бодрийяр Ж. Общество потребления. – Республика, 2006.

2. Николаева Е. М., Щелкунов М. Д. Образование в обществе потребления // Философия образования. – 2009. – № 1.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБЛАСТНОЙ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЙ ИНСТИТУТ, МОСКОВСКАЯ ОБЛАСТЬ, г. КОЛОМНА

УДК 159.9 + 124 + 502.31
ББК 88.3
Общая психология, экологическая психология, телеология восприятия, философия психологии

ПСИХОЛОГИЯ

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВОСПРИЯТИЯ ПРИРОДЫ

Доктор психологических наук В. А. Губин
С. В. Капустин

В настоящем статье представлена методика выявления и оценки качества восприятия природы человеком на психолого-педагогической базе Московского государственного областного института. Данная методика разработана на основе метода Q-сортировки объективного определения субъективной реакции испытуемого. Отличительной особенностью практической части исследования является экологическая валидность полученных результатов в связи с соотнесением высказываний реципиентов и их собственной оценкой. Верификация результатов теоретической части исследования осуществляется путём введения в эксперимент мнения исследователя в виде высказываний, отражающих теоретический конструкт восприятия природы человеком. Это позволяет не только выявить специфику реакции на него испытуемых, но и определить степень объективности полученных результатов с точки зрения реципиентов, подтвердить или опровергнуть гипотезу исследования.

Ключевые слова
Факторы восприятия, степень субъективности, нормализованные и категорированные тест-стимулы, функциональные категории, функция стимула, три условные зоны восприятия природы

Глобальные проблемы современного общества, которые учёные определяют как экологические, экономические и социальные, носят антропный характер [2]. Порожденные технократическим путем развития цивилизации, они приводят к духовной и физической деградации человека, что чревато потерей собственной индивидуальности. Это определяет необходимость разработки процедур, способов и методов оценки качества восприятия человеком естественной реальности своего бытия. Это делает актуальным разработку соответствующего инструментария.

В настоящем статье представлена методика, разработанная на основе метода объективного определения субъективной реакции испытуемого на соответствующие стимулы (метод Q-сортировки) [3-8]. Методика предназначена для выявления и оценки качества восприятия природы

человеком. **На первом этапе** осуществляется собрание материала, выделение в нём основного содержания и распределение его по функциональным категориям.

Условием проведения первого этапа исследования является **самостоятельное анонимное изложение** реципиентами **собственных мыслей и образов** в письменной форме, возникающих в процессе размышлением над словом «природа». Данное условие вместе с другими, о которых будет сказано ниже, обеспечивает экологическую валидность исследовательского процесса. По одному из них, необходимо отобрать по пять тестовых стимула для каждой из категорий, выявленных теоретически и подтверждённых эмпирически, за исключением последней, отражающей мнение исследователя. Всего должно получиться 24 тестовых стимулов: 20 – от собрания реципиентов и 4 тест-стимула мы формируем на основе выводов теоретической части исследования, переведённые исследователем в высказывания.

Здесь мы умышленно вводим в эксперимент субъективную для реципиентов, но обоснованную теоретически точку зрения исследователя с целью выявления специфики реакции на неё испытуемых и определения степени объективности полученных результатов с точки зрения реципиентов. Реципиенты не информируются об этом и воспринимают выводы из теоретической части исследования как высказывания своих однокурсников. Эта категория представляет собой восприятие природы на уровне исследователя как «субъективный фактор эксперимента».

Таким образом, исследователь становится «невидимым» соучастником события процедуры Q-сортировки по оценке качества восприятия природы наравне с реципиентами. Выполнение данного условия проведения эксперимента обеспечивает объективизацию результатов теоретической части исследования и проверка гипотезы с точки зрения реципиентов, что в совокупности обеспечивает **экологическую валидность** эксперимента. В итоге за каждый исследуемый курс у нас образуются **4 категории** (онтологические уровни восприятия природы) **и 24 тестовых стимула**, распределённых соответствующим образом по категориям.

Условием второго этапа исследования качества восприятия природы человеком является правило проведения процедуры Q-сортировки. В соответствии с **правилом сортировки** соотнесение реципиентом тестовых стимулов (в классической Q-сортировке карточек с записанными на них тест-стимулами) должно осуществляться в поле вероятностного наступления события. Плотность распределения случайной величины описывается в теории вероятности законом нормального распределения. Считается, что большинство событий в природе подчиняется именно этому закону. График нормального распределения имеет функцию, которая выражается формулой:

$$f(x) = \frac{1}{\sigma\sqrt{2\pi}} exp\left(-\frac{(x-\mu)^2}{2\sigma^2}\right) \quad \text{(формула 1).}$$

Для нашего эксперимента параметры смещения и масштаба:

математическое ожидание $\mu = 0$,

стандартное отклонение $\sigma = 1$.

В результате получим функцию стандартного нормального распределения, которая выражается формулой:

$$f(x) = \frac{1}{\sqrt{2\pi}} exp\left(-\frac{x^2}{2}\right) \quad \text{(формула 2).}$$

Эта нормированная кривая графически представляет собой так называемый «колокол Гаусса», симметрично распределённый относительно $x = a = x_{ср.}$

В соответствии с формулой 2 все значения (более строго 99,72%) нормально распределенной случайной величины x (карточек с тест-стимулами) будут распределяться в диапазоне $[x_{ср.} - 3\sigma ; x_{ср.} + 3\sigma]$. А при условиях нашего эксперимента соответственно в диапазоне $[x_{ср.} - 3; x_{ср.} + 3]$. Среднестатистическая величина в нашем

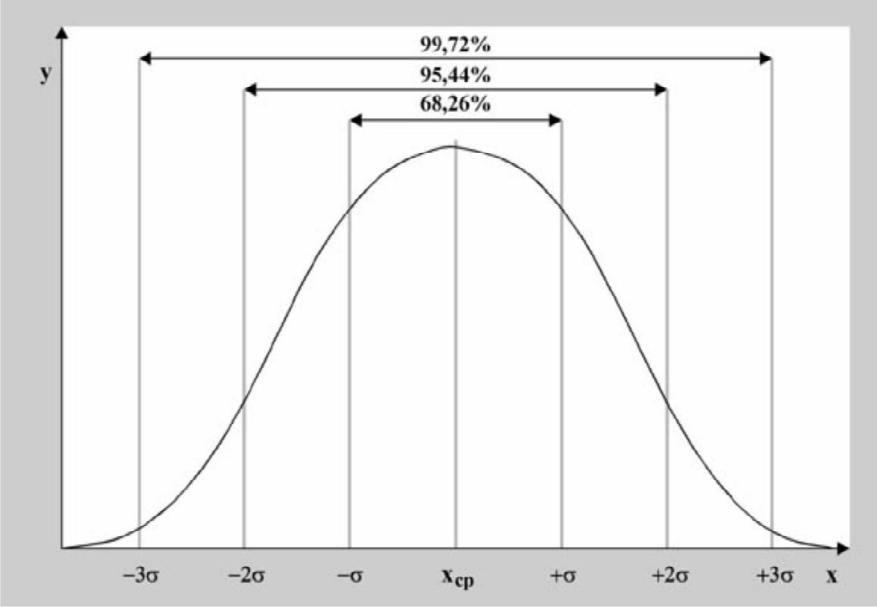


Рис. 1. Кривая нормального распределения тест стимулов (плотность распределения случайной величины)

исследовании будет иметь нулевое значение, так как она не даёт нам реального представления о субъективной точке зрения реципиента по исследуемому нами вопросу. Все остальные карточки раскладываются равномерно в соответствии с кривой нормального распределения («под купол Гаусса») (см. рис.1).

Применяя закон Гаусса распределения случайной величины в нашем исследовании, необходимо нормально распределить 24 карточки с тест-стимулами в «фигуре колокола», отражающей плотность распределения тест стимулов. Таким образом на оси x мы имеем семь отметок, лежащие в интервале $[-3\sigma; +3\sigma]$. При стандартной Q-сортировке реципиент на столе должен разложить карточки с тестовыми стимулами на семь кучек, а именно: положить минимум карточек на края (-3σ и $+3\sigma$), выражающие предельно субъективную точку зрения реципиента (максимальная оценка) и максимум карточек отнести к нейтральной категории, близкой к $x_{ср.}$ Соблюдая главное условие сортировки, разложим наши 24 условные карточки с тест-стимулами (обозначены белыми кружками на графике рис 2).

В результате получаем следующее количество карточек (плотность распределения) в каждом диапазоне изменения величины x (тестовых стимулов):

1. В диапазонах [от –2 до –3 и от +2 до +3] должно разместиться по одной карточке с соответствующим тест-стимулом.

2. В диапазонах [от –1 до –2 и от +1 до +2] должно разместиться по 3 (три) карточки с соответствующими тест-стимулами.

3. В диапазонах [от $x_{ср.}$ до –1 и от $x_{ср.}$ до +1] должно разместиться по 5 (пять) карточек.

4. На оси ординат при значении $x = x_{ср.}$ помещаются оставшиеся карточки (шесть в нашем примере).

Таким образом, будет выполнено **основное правило Q-сортировки**.

На втором этапе исследователем производится подготовка таблиц для проведения Q-сортировки. В нашем исследовании принимает участие большое количество реципиентов, а сортировка карточек достаточно длительный и трудоёмкий процесс, поэтому была разработана специальная таблица выявления субъективности. Во второй столбец таблицы вписывается 24 тестовых стимулов. В столб-

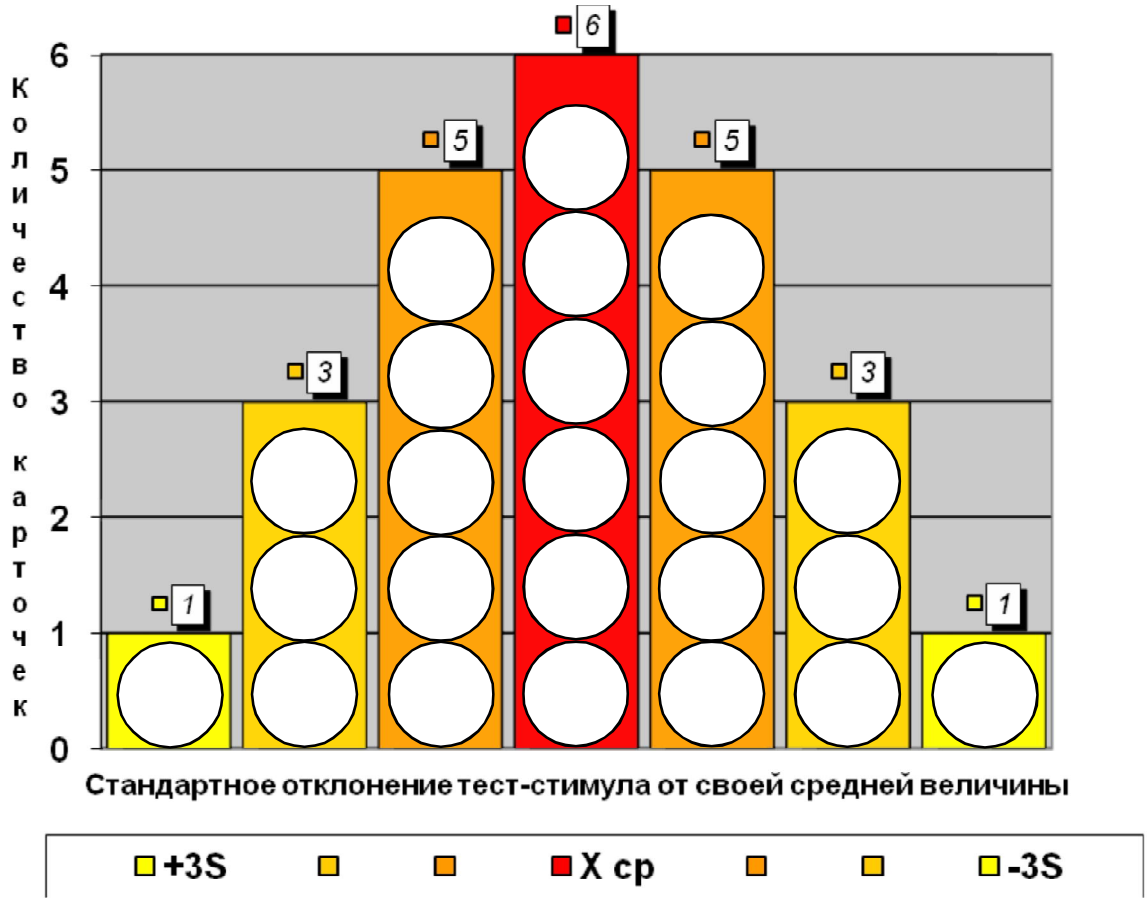


Рис. 2. График плотности нормального распределения тест-стимулов (для 24 карточек)

цы с 3-его по 9-тый этой таблицы исследователь вписывает **функциональные категории,** отражающие **степень** восприятия природы личностью: от полного не восприятия отдельных стимулов (условно отрицательная характеристика) до сильного желания осуществить тот или иной стимул (условно положительная характеристика).

Столбец 6 должен характеризовать нейтральную позицию реципиента. В нём будут отмечаться незнакомые для реципиента тест-стимулы, по поводу которых он испытывает неопределённость, а также не имеющие для него какого-либо значения или те высказывания, смысл которых он не понял, не осознал, не воспринял. В соответствии с правилом Q-сортировки должен проставить **напротив каждого тестового стимула одну отметку** (в нашем примере +) так, чтобы удовлетворялись следующие требования построения функции стимула:

1. В столбцах 3 и 9 должна быть одна отметка, соответствующая одному тест-стимулу.

2. В столбцах 4 и 8 должны стоять три отметки, соответствующие трём тест-стимулам.

3. В столбцах 5 и 7 должны стоять пять отметок, соответствующие пяти тестовым стимулам.

4. В столбце 6 помещаются оставшиеся отметки (шесть в нашем примере), соответствующие шести тестовым стимулам.

Таким образом, функцией стимула будет являться реакция испытуемого на него, категорированная в зависимости от степени её субъективности. Соотнесение тестовых стимулов осуществляется самим реципиентом в зависимости от их функциональной (оперантной) значимости для индивидуума.

3-ий этап исследования проводится с целью определения субъективной реакции испытуемых и выявление их оценки телеологии и онтологии природы. После проведения Q-сортировки реципиентами у исследователя появляются бланки с таблицей, заполненной ими по аналогии с представленной выше таблицей 2. Для определения и оценки субъективного мнения испытуемых необходимо перевести **нормализованные и категорированные тестовые стимулы в факторы восприятия исходя из условия их квадратичной функциональной зависимости** (см. формулы 1 и 2). В соответствии с этим условием **степень субъективности восприятия природы образует факторы восприятия,** которые получают следующие числовые значения:

1. В столбцах 2 и 8 образуется по одному фактору с максимальной оценкой субъективности в абсолютной (9) и относительной (±9) величине. Эта величина соответствует максимальному стандарт-

Таблица 1

Определение факторов восприятия природы
(таблица перевода результатов Q-сортировки в факторы восприятия)

№ п/п тестового стимула (X)	студент 1-го курса психологического факультета А.В. Иванов Функция (X^2) - факторы восприятия Природы личностью						
	Мной это не воспринимается. Это меня не интересует. К этому я отношусь отрицательно (1 фактор со статусом -9).	Не обращал на это внимания. Я лишь изредка думаю по этому поводу (3 фактора со статусом -4).	Я обращаю на это внимание, но это не самое важное в моей жизни, есть более важные вопросы (5 факторов со статусом -1).	Ничего определённого не могу сказать по этому поводу Я затрудняюсь себе это представить (я это не понимаю) (6 факторов со статусом 0).	Я этим заинтересован. (5 факторов со статусом +1)	Считаю это важным для развития моей личности (3 фактора со статусом +4).	Это главное (должно быть главным) в моей жизни (в жизни каждого человека планеты) (1 фактор со статусом +9).
1	2	3	4	5	6	7	8
1					+1		
2			-1				
3				0			
4		-4					
5					+1		
6			-1				
7				0			
8						+4	
9				0			
10					+1		
11			-1				
12							+9
13				0			
14	-9						
15			-1				
16						+4	
17				0			
18				0			
19		-4					
20					+1		
21						+4	
22					+1		
23			-1				
24		-4					
Зоны субъективного восприятия	«Отрицательного» восприятия с высокой степенью субъективности		«Нейтральная». Её параметры не идентифицируются для дальнейшего анализа (малая степень субъективности)			«Положительного» восприятия с высокой степенью субъективности	
Восприятие природы личностью	«Отрицательное» (неприятное для личности) – 4 тестовых стимула (4, 14, 19, 24)		«Нейтральное» (малая заинтересованность, непонимание тест-стимула, минимум субъективности) 16 тестовых стимулов			«Положительное» (главное для личности) – 4 тестовых стимула (8, 12, 16, 21)	
Основные факторы восприятия природы	Второстепенное + Главное = 8 тестовых стимула (4, 8, 12, 14, 16, 19, 21, 24). Из них 14 и 12 являются самыми важными для анализа субъективности т.к. имеют наивысший фактор субъективности (9 в абсолютной величине).						

ному отклонению случайной величины от своего среднестатистического значения [$x_{ср.} - 3\sigma$; $x_{ср.} + 3\sigma$].

2. В столбцах 3 и 7 образуются по три фактора со статусом (4) в абсолютной величине, что соответствует отклонению [$x_{ср.} - 2\sigma$; $x_{ср.} + 2\sigma$].

3. В столбцах 4 и 6 образуется по пять факторов со статусом (1) в абсолютной величине, что соответствует [$x_{ср.} - \sigma$; $x_{ср.} + \sigma$].

4. В столбце 5 остаются шесть факторов со статусом 0, что соответствует минимальному значению субъективности в среднестатистической величине [$x_{ср.}$].

Итак, в результате исследования качества восприятия природы мы получаем, что, **факторы восприятия формируют три условные зоны**: «отрицательного», «нейтрального» и «положительного» **восприятия** природы студентами. В нашем примере наибольшей субъективностью обладают: тест-стимул 14 с условно отрицательным (-9) фактором восприятия и тест-стимул 12 с условно положительным (+9) фактором. Дополнять и пояснять их при дальнейшем анализе будут высказывания: 4, 19, 24 с отрицательным (-4) и 8, 16, 21 с положительным (+4) факторами восприятия природы соответственно. Основные результаты исследования качества восприятия природы человеком приведены в [1].

Таким образом, формируются восемь основных факторов восприятия, которые в результате факторного анализа дают количественную и качественную оценку качества восприятия природы личностью, а также используются для составления корреляционных матриц определения групп корреляции, что позволяет говорить об объективизации теоретических результатов в ходе их эмпирической проверки.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Капустин С. В. Основные результаты исследования качества восприятия природы человеком // Российский научный журнал. – 2010. – № 5 (18). – С. 198-203.

2. Панов В. И. Психодидактика: понятие и подходы [Текст] // Российский научный журнал. – 2010. – № 3 (16). – С. 138-149.

3. Смит Н. Современные системы психологии / Пер. с англ.; под общ. ред. А. А. Алексеева. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.

4. Brown Steven R. 1995. Q methodology, postmodernism and social constructionism method: Q methodology Network [Listserver]. May 29.

5. Brown Steven R. 1986. Q technique and method: Principles and procedures. *In New Tools for Social Scientists: Advances and Applications in Research Methods*. Edited by William D. Berry & Michael S. Lewis-Beck. Newbury Park, CA: Sage.

6. Stephenson William. 1987. Q methodology: Interbehavioral and quantum theoretical connections in clinical psychology. In *New Ideas in Therapy: Introduction to an Interdisciplinary Approach*. Edited by Douglas H. Ruben & Dennis J. Delprato. Westport, CT: Greenwood Press.

7. Stephenson William. 1980b. Foreword. In Political Subjectivity: Applications of Q Methodology in Political Science, by Steven R. Brown. New Haven and London: Yale University Press.

8. Stephenson William. 1953. The Study of Behavior: Q-technique and Its Methodology. Chicago: University of Chicago Press.

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

УДК 37.013
ББК 74.00

педагогика

УНТЕР-ОФИЦЕРСКИЙ СОСТАВ АРМИИ ГЕРМАНИИ И ПОДХОДЫ К ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ

Доктор военных наук А. А. Корабельников
Кандидат военных наук К. К. Костин

В статье рассматриваются подходы к профессиональной подготовке младших командиров в Вооруженных Силах Германии. Показана историческая преемственность в подготовке немецких военных специалистов. Проведен анализ социального, образовательного и морально-психологического уровня подготовки младших командиров. Дается обзор психолого-педагогических технологий применяемых в профессиональной подготовке младших командиров в армии Германии. Предложено использовать опыт военного строительства Германии в ходе нашей военной реформы.

Ключевые слова
Военная педагогика, педагогические технологии, профессиональная подготовка, обучение и воспитание

Многовековой опыт строительства армии, развития теории и практики профессиональной подготовки младшего командного состава свидетельствует, что во все времена, начиная с римских центурионов и до современных профессиональных армий, младший командный состав считался основой основ, костяком вооруженных сил развитых государств. В связи с проводимой реформой Вооруженных Сил РФ и упором на подготовку сержантского состава для нашей армии, изучение опыта подготовки младшего командного состава в ведущих странах запада становится актуальной проблемой для всех связанных с обучением и воспитанием военнослужащих.

Исторически сложилось так, что процесс возникновения и развития корпуса младших командиров впервые начал складываться, а затем приобрел четкие формы и функции к середине 17 века в Прусской армии. Прусский король Фридрих Вильгельм, проводя военные реформы, завершил создание постоянной армии, в которой появление твердых организационно-штатных структур полков, батальонов, рот, капральств, привело к выделению новой категории военнослужащих – младшего командного состава – унтерофицеров.

Впервые в Германии попытку обосновать военную педагогику как специаль-

ную отрасль науки о воспитании и обучении предпринял в 1974 году Д. Портнер и Г. Шульц. Правда термин «военно-педагогический» (нем. – Weuz-padagogie, Militazpadagogie) использовалась уже раньше авторами, про систематическое изложение и научное обоснование военная педагогика (нем. – Wehzpadagogih) предложил лишь Д. Портнер и Г. Шульц [3, 4]. Давая определение военной педагогике, они указывают, что понятие «военная педагогика» означает науку о воспитании, обучении и образовании (включая и систему повышения квалификации и усовершенствования) военнослужащих всех категорий (в том числе и унтер-офицерского состава).

Унтер-офицеры – общее название категории младшего командного состава Вооруженных Сил (ВС) Германии.

На основе функционального предназначения должности младших командиров делятся на три категории: унтер-офицеры-командиры с профессиональными обязанностями инструктора, воспитателя и руководителя воинского коллектива (группа, отделение, взвод); унтер-офицеры-«функционеры», со штабными и тыловыми обязанностями и унтер-офицеры-«специалисты», занимающиеся эксплуатацией, обслуживанием и ремонтом боевой техники и вооружения.

Современное военно-политическое руководство страны рассматривает унтер-офицерский корпус Бундесвера, как важнейшее звено Вооруженных Сил, на которое возлагается основная тяжесть в обучении и воспитании личного состава, обеспечение боеготовности, эксплуатации техники и вооружения.

Высокие требования к унтер-офицерскому составу ВС Германии объективно оказывают влияние на их качественные характеристики: социальный состав, образовательный уровень морально-психологический облик, лояльное отношение к общественно-государственному строю и правительству.

Анализ социального состава унтер-офицерского корпуса ВС Германии показал, что он состоит преимущественно из выходцев семей сельских жителей, мелких предпринимателей, квалифицированных рабочих и служащих среднего звена. Традиционно считается, что именно они являются носителями определенного «народного характера», который позитивно влияет на повышении боеспособности и боеготовности войск.

Образовательный уровень унтер-офицера Бундесвера определяется существующей системой народного образования в стране. Масштабное переоснащение ВС, изменение характера современного общевойскового боя объективно потребовали поднять на более высокий уровень качество обучения в средней школе, сделав это критерием отбора будущих унтер-офицеров одним из определяющих. Анализ статистических данных свидетельствует, что комплектование унтер-офицерского состава осуществляется в основном из числа выпускников 3-х степеней системы образования, которые готовят юношей с профессионально-техническим образованием. Небольшой процент выпускников ВУЗов, проходящих службу на должностях унтер-офицеров, объясняется трудностями трудоустройства после окончания университетов в период экономических спадов и кризисов в государстве.

Морально-психологический облик унтер-офицерского состава определяется как такими факторами как, менталитет немецкого народа, традициями военной истории, особенностям службы в Бундесвере, морально-психологической атмосферой современного немецкого общества, а также характеристикой норм и ценностей которые культивируются в Германии. Большинство немецких военных специалистов отмечают, что современному корпусу унтер-офицеров присущи: отличные знания и умения в выполнении своих профессиональных обязанностей, аккурат-

ность, пунктуальность, точность и добросовестность, дисциплинированность, высокое чувство долга. В боевой обстановке немецкие солдаты и унтер-офицеры в большей степени, чем их коллеги из других западноевропейских стран проявляют мужество, стойкость, смелость, храбрость и дисциплину.

Вместе с тем в оценке их морально-психологических качеств отмечены: корыстность, карьеризм, черствость, пренебрежение к подчиненным, склонность к переоценке своих возможностей.

Многообразие выполняемых младшими командирами профессиональных обязанностей и их усложнение в настоящее время обуславливает содержание и структуру процесса его профессионализации.

Проведенное исследование возникновения и развития корпуса младших командиров показало, что **профессиональная подготовка унтер-офицерского состава вооруженных сил Германии может быть рассмотрена как интегративное явление**, основными частями которой являются педагогические процессы обучения и воспитания [6]. Эти направления профессиональной подготовки взаимосвязаны, оказывают непосредственное воздействие на личность обучаемого, формируя гармоничного всесторонне развитого военного специалиста, отвечающего требованиям современного дня. Для **характеристики содержательной стороны профессиональной подготовки унтер-офицера** в Бундесвере различают: общевойсковую, военно-специальную и гражданско-специальную подготовку.

Таким образом, на основании проведенного исследования можно сделать выводы, что:

- унтер-офицер вооруженных сил Германии является исторически сложившейся самостоятельной военной профессией имеющей высокий общественно-государственный статут и большую престижность у молодежи;

- для обучения будущих унтер-офицеров бундесвера, создана и успешно функционирует сеть специализированных училищ, по окончанию которых выпускникам выдают дипломы общегосударственного образца и присваивают воинское звание унтер-офицер;

- отбор юношей для поступления в унтер-офицерское училище носит строгий и системный характер, и позволяет комплектовать их выходцами из обеспеченных семей и имеющих среднее образование.

- существующая в современных условиях системы подготовки младших командиров вооруженных сил Германии обеспечивает комплектование частей и подразделений высококвалифицированными специалистами имеющие хорошие карьерные перспективы, как в бундесвере, так и после завершения службы, на гражданском поприще.

Психолого-педагогические технологии, применяемые в профессиональной подготовке унтер-офицерского состава в армии ФРГ

Одним из важнейших направлений реформы военного образования, проведенной в ВС ФРГ в конце пошлого столетия, стали коренные изменения в профессиональной подготовке унтер-офицерского состава, включающие в себя переориентацию содержания и внедрение в процессе обучения передовых педагогических технологий и новой учебно-материальной базы. В ходе реформы были разработаны и введены в практику новые учебные программы, направленные на повышение эффективности и качества учебного процесса унтер-офицеров. При этом особое место отводилось учебным целям, постановка которых включает их обоснование, квалификацию, однозначное описание (операционализацию) и упорядочивание.

Особенностями военно-профессиональной подготовки унтер-офицерского состава, как специфической отрасли военной педагогики, по мнению немецких военных исследований, является [5]:

- обусловленность обучения и воспитания личного состава унтер-офицерского корпуса целям и задачам Бундесвера, сформулированными в Конституции страны;

- специфичностью целей процесса профессиональной подготовки младшего командного состава, заключающегося с одной стороны, необходимостью формирования у него военно-профессиональных умений и навыков воина-защитника отечества, с другой стороны, обязательного включения в общегосударственную систему среднего профессионального образования (т.е. получения гражданской специальности), и в-третьих, воспитания его как гражданина и патриота своей страны;

- формирование у него способности быстрой социализации в случае смены профессиональной деятельности;

- протекание профессиональной подготовки в специальных условиях военной службы, в условиях функционирования принципов- «начальник-подчиненный», «приказ-исполнение»;

- обучение связано с большими физическими и морально-психологическими нагрузками, опасностями связанными с выполнением учебно-боевых задач.

Основным руководящим документом, в соответствии с которым организуется обучение унтер-офицерского состава бундесвера, является устав Министра обороны ФРГ ZD v 3/1 – «Методика обучения»: В уставе ZD v 3/1 указывается, что теоретические занятия проводятся преимущественно такими методами, как: беседа, доклад (реферат), дискуссия, семинар, демонстрация; практические занятия, в ходе их проведения применяются показ, повторение, тренаж (тренировка), «конвейерское» обучение соревнование [6, 8].

Военно-специфическими методами обучения считается учения и маневры. Представляется целесообразным в рамках настоящей статьи более подробно остановиться на тех методах обучения, которые применяются в практике подготовки унтер-офицерского состава в последние годы, и в которых нашли свое отражение современные психолого-педагогические теории и потребности войсковой практики.

«Мозговой штурм» – к преимуществам этого метода немецкие военные педагоги относят высокую степень участия и внимания обучаемых, обстановку разнообразия и новизны, приобретение обучаемыми навыков творческого мышления, практики преодоления психологических барьеров, неловкости, боязни ошибок, а также уважения к чужому мнению; среди недостатков – небольшую продолжительность и необходимость серьезной методической подготовки руководителя занятия.

«Анализ конкретных ситуаций» (нем. – Fallmetliode) предполагает совместное использование и оценку обучаемыми реального случая, который несет в себе противоречие, конфликт. Обсуждение и поиск решения проблемы осуществляется на основе жизненного и войскового опыта, а также с применением тех способов, средств и критериев анализа, которые были приобретены унтер-офицерами в ходе обучения.

Одной из разновидностей такого метода обучения, как дискуссия, является **«Дискуссия-подиум»** (нем. – Podiumdiskus- sion). В ходе занятия, проводимом таким методом, учебная группа следит за обсуждением проблемы, которая выводится несколькими подготовленными военнослужащими под руководством преподавателя на небольшом возвышении (подиуме).

«Опрос экспертов» (нем.– Sachverstadigenbefragung) представляет собой метод проведения занятия с участием приглашенных, или выделенных из числа обучаемых наиболее компетентных в данном вопросе лиц. После вступительного слова преподавателя и коротких сообщений экспертов, обучаемые задают им вопросы, которые могут быть собраны заранее и систематизированы. В ходе такого опроса допускается ведение диалога, создание проблемных ситуаций, их совме-

стное решение.

Главной целью применения метода является формирование собственных мнений у обучаемых по затрагиваемым вопросам, приобретения навыков участия в совместной работе, вооружение их знаниями, причем источником информации выступают эксперты.

Анализ методов, используемых при теоретическом обучении унтер-офицеров, позволяет отметить, что их выбор объясняется спецификой педагогики взрослых, повышением информированности, критического настроения и обостренного чувства собственного достоинства у военнослужащих. Важное место в ходе подготовки унтер-офицеров занимают методы обучения, используемые на практических занятиях.

Отметим, что методы практического обучения военнослужащих бундесвера не нашли достойного места в исследовании отечественных ученых.

«Конвейерное» обучение позволяет передавать обучаемым разнообразный по содержанию учебный материал. В ходе занятия организуется несколько учебных мест, переходя от одного к другому, в составе небольших групп изучают учебный материал, приобретая практические навыки под руководством инструктора. Смена учебных мест производится по команде руководителя и в соответствии с планом занятия.

Метод «конвейерного» обучения позволяет достичь наибольшего количества учебных целей за короткое время за счет интенсивной работы в составе малых групп, высокой активности обучаемых. Существенным недостатком этого метода считается зависимость результата от большого количества факторов – тщательности подготовки учебных мест, организации занятия, продуманности плана, степени подготовки руководителя и инструкторов.

Метод показа и повторения (нем. – Vor und Nachmachen) лежит в основе многих методов, используемых на практических занятиях. Применяя его, инструктор показывает изучаемый прием в комплексе, затем медленно, а после этого по разделениям. После показа отрабатываемого действия следует повторение его обучаемым в обратном порядке: сначала поэлементно, затем в комплексе, и, наконец, в ускоренном темпе.

Изучение приемов осуществляется обучаемым до полного усвоения, обучаемые могут задать вопросы, сделать уточнения, дополнения.

При «программированном обучении» (нем. – Programmierter Unteni) учебный материал разбивается на небольшие смысловые куски и предлагается в виде специально обработанных учебных программ для самостоятельной работы обучаемому.

При программированном обучении достигается активное участие всех обучаемых, индивидуальный темп изучения материала, воспитывается самостоятельность и ответственность, а также поддерживается готовность к учебе за счет непрерывного контроля ее результатов и дозирования нагрузки. Слабыми сторонами метода, по мнению немецких военных педагогов, являются отсутствие влияния личности преподавателя, непосредственного общения учителя и ученика и др.

Соревнование (нем. – Wettkampf) как метод практической подготовки унтерофицеров используется также для оценки результативности учебного процесса, являясь при этом не только методом достижения учебных целей, но и методом контроля результатов обучения.

При соревновании происходит сравнение в ходе борьбы уровня подготовки отдельных военнослужащих и учебных групп. Среди преимуществ соревнования отмечается его мотивирующая роль, ослабление напряженности учебного процесса, создание условий для развития силы воли, самостоятельности, чувства взаимовыручки, закрепление освоенных навыков и умений.

Анализ военно-педагогических публикаций показывает, что соревнования, как метод обучения, находят широкое применение в профессиональной подготовке унтер-офицерского состава. Кроме того, унтер-офицеры принимают участие в соревнованиях между войсковыми подразделениями в масштабах бундесвера и НАТО, что требует от участников высокого военно-профессионального мастерства, полного напряжения нравственных и физических сил.

Учения и маневры (нем. – Ubungen und Manover) [9, 10] считаются наиболее эффективными методами подготовки унтерофицеров ВС ФРГ. В процессе моделирования условий современного боя, создания физических и психологических нагрузок на военнослужащих проверяются не только индивидуальная подготовка унтерофицеров, но и их способность руководить подчиненными в экстремальных ситуациях, мобилизовывать их на выполнение поставленных задач.

Наряду с положительными сторонами этих методов, военные специалисты бундесвера отмечают их недостатки, и в первую очередь высокую стоимость и значительные усилия по подготовке учений и маневров.

Исследования немецких педагогов показывают, что процесс восприятия учебного материала осуществляется тем эффектнее, чем менее абстрактно средства обучения передают содержательные качества и свойства изучаемого предмета или явления.

Таким образом, основными путями и средствами эффективного обучения унтерофицеров бундесвера является соответствием применяемой методики целям и содержанию подготовки; сочетание различных форм организации учебных занятий согласование их содержания, форм и методов организации; использование комплекса методов и средств обучения, активизирующих познавательную деятельность обучаемых. Богатый военно-педагогический опыт по подготовке младших специалистов в армии Германии целесообразно использовать при проведении реформы Российской армии.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Каульбас Н. Германская армия и принципы воспитания и обучения. – Спб: Изд. В. Березовская, 1990. – 500 с. – С. 160.

2. Luftwaffe. – 2003. – №10. – s. 4. cm. Wehrausblolung. – 2004. – №5. – s. 272.

3. Portner D., Schulz G., Dristmann H., Wullich P. Grumalagen der Allgemeinen Wehrpadagogik. – Regonsburg: Wallihall u Practoria, 1996. – S. 183.

4. Brezinka W. Erziehungsziele, Erziehundsmittel, Erziehungserfolg. – 2., vererb, u. erw. Aurl. – Munchen, Basel: Reinhardt, 1991.– 251 s.

5. Brase K. Pholosophie und Erziehung. – Franksfurt am Main: Peter Lang, 1986. – Bern Herben Lang. – 1986. – S. 93.

6. Фисенко П. И. Система подготовки офицерских кадров бундесвера в военно-учебных заведениях ФРГ: Дис. … канд. пед. наук. – М.,1977.

7. Сухарчук Е. Л. Реакционная сущность военной педагогики ФРГ: Дис. …канд. пед. наук. – М., 1974.

8. Portner D., Morhe J. Uben und Ubungen in Luftwafte // Tiuppenpraxis. – 1986. – № 4. – S. 375-380.

9. Hogrebe V. Simulftorenausbildung in der Panzergrappe // Wehrausbildung. – 1991. – № 5. – S. 280 – 283.

10. Hubschmann A. Lernen – leichter gemacht. Das Teilkonzept Ausbildungsmittel des Heeres / / Truppenpraxis. – 1990. – № 2. – S. 154-157.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ
г. МОСКВА

УДК 159.922.7
ББК 88.834.021

ПСИХОЛОГИЯ

СТАНОВЛЕНИЕ РЕГУЛЯТОРНОГО ОПЫТА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Доктор психологических наук А. К. Осницкий
Кандидат психологических наук Н. В. Бякова

В младшем школьном возрасте на основе учебной деятельности формируются важнейшие новообразования психики ребенка. Будучи учеником, он приобщается к сознательно управляемой, систематической, проектируемой деятельности; у него формируются механизмы целенаправленной осознанной саморегуляции учебной деятельности и поведения. На этом этапе закладываются основные предпосылки формирования и интеграции целостной системы осознанного саморегулирования деятельности.

Ключевые слова
Осознанная саморегуляция, регуляторный опыт, компоненты рефлексивный, ценностный, операциональный, привычно активизирующий, сотрудничества

С поступлением в школу ребенок приступает к освоению новой ведущей деятельности – учебной. Основными особенностями этого вида деятельности по сравнению с игровой деятельностью и деятельностью по самообслуживанию являются ее социальная нормативная заданность, освоение новых средств оперирования и преобразования, освоение новой социальной позиции – гражданской – значимость которой для ребенка неоднократно подчеркивал в своих лекциях Д. Б.Эльконин.

Ребенок наряду с обязанностями приобретает и еще и ряд прав, приобретает социальный статус. Кроме того сама учебная деятельность задает нормативную логику освоения правил организации учебных действий, правила привлечения и акцентирования тех или иных психических процессов на разных этапах ее осуществления и регуляции, нормативные правила формирования научных понятий, научных теорий. Под влиянием этих факторов формируется произвольность в освоении технологии организации деятельности (на смену стихии приходит организованность), в итоге все это и приводит к тому, что на основе учебной деятельности формируются важнейшие новообразования психики ребенка. Младший школьный возраст занимает особое место в жизни ребенка, приобщая его к сознательно управляемой, систематической, проектируемой деятельности.

Переход к систематическому школьному обучению создает условия для развития познавательных потребностей детей,

активному освоению окружающей действительности, овладению новыми знаниями и умениями. В этот период происходит интенсивное развитие и качественное преобразование личности ребенка.

С точки зрения Л. С. Выготского, обучение выдвигает в центр сознания ребенка процесс мышления. Мышление становится доминирующей функцией, начинает определять работу всех других психических функций – они развиваются за счет все большей интеллектуализации и все большей произвольности [Л. С. Выготский]. В рассматриваемый возрастной период по мнению ведущих психологов, перестраиваются познавательные процессы, складываются устойчивые познавательные потребности и интересы развивается потребностно-мотивационная сфера, складывается новый тип отношений с окружающими людьми [Л. И. Божович, В. В. Давыдов, И. В. Дубровина, Д. Б. Эльконин].

К числу основных новообразований младшего школьного возраста в отечественной психологии относят: формирование качественно нового уровня регуляции поведения и деятельности; развитие определяющей рефлексии; способности выполнять действия про себя, во внутреннем плане; развитие нового познавательного отношения к действительности; ориентации в своих действиях на группу сверстников [Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, И. В. Дубровина].

Именно в этот период перед ребенком встает задача стать подлинным субъектом своей деятельности, т. е. активным деятелем, преобразователем предлагаемых ему предметных ситуаций. В психологическом плане это означает способность младших школьников к осознанному и ответственному поведению, активному освоению опыта предшествующих поколений и современности передаваемого преподавателем, и целенаправленному использованию его в разного рода деятельностях. Поведение учащихся все в большей мере связано с субъектной (проектируемой, осознанно контролируемой, целенаправленной) активностью.

Основой развития субъектной активности является постепенно накапливаемый регуляторный опыт, который помогает учащемуся наполнить содержанием звенья контура осознанной саморегуляции деятельности, позволяет ему инициировать, организовывать и контролировать свою деятельность при решении учебных и практических задач [А. К. Осницкий].

Регуляторный опыт, с точки зрения А. К. Осницкого, представляет собой совокупность взаимодействующих компонентов: ценностного, рефлексивного, операционального, привычно активизирующего, сотрудничества обеспечивающих контур осознанной саморегуляции (по О. А. Конопкину). Как показали исследования [2, 5, 9] указанные компоненты во взаимодействии и обеспечивают человеку возможность субъектной активности, проявление самостоятельности.

К основным характеристикам регуляторного опыта мы относим:

Системный характер. Регуляторный опыт представляет собой определенным образом структурированную систему знаний, умений, переживаний, определяющую успешность деятельности и поведения;

Универсальность. Регуляторный опыт проявляется не в отдельных видах произвольной активности человека, он во многом определяет как выстраиваемую стратегию реализации различных видов деятельности, так и их результаты.

Динамичность (незавершенность). Характеризуется тем, что регуляторный опыт – открытая система, которая в течение всей жизни человека обогащается, преобразовывается и совершенствуется.

Интегрирующий характер опыта. Регуляторный опыт объединяет знания, умения, ценности, отношения, переживания

как осознаваемые, так и не всегда поддающиеся осознанию [Осницкий, Бякова, Истомина].

Исследование регуляторного опыта учащихся начальной ступени обучения показало, что у младших школьников недостаточно сформирован операциональный аспект, привычная активизация, аспект сотрудничества и отсутствует ряд умении, связанных с указанными элементами опыта [Осницкий, 2006]. Но все это не означает, что регуляторный опыт и его составляющие недоступны для учащихся начальной школы. Формирование отдельных компонентов и опыта в целом может происходить целенаправленно при соблюдении соответствующих условий, обеспечиваемых взаимодействием учителя, учащихся и родителей.

При достаточной сформированности каждого из компонентов регуляторного опыта обеспечиваются активные, целенаправленные, умелые, осознаваемые и координированные с усилиями других людей действия при выполнении самостоятельного задания, реализации замыслов, постановке и творческом решении задач, вместе с этим формируется субъектное отношение к своим поступкам и поступкам других людей.

В проведенном нами исследовании изучались особенности регуляторного опыта младших школьников, обучающихся по разным образовательным программам.

Целью исследования было выявление особенностей уже имеющихся у ребенка отдельных компонентов регуляторного опыта и внутрисистемных функциональных связей между этими компонентами у школьников, обучающихся по разным образовательным программам.

Процедура исследования

В исследовании приняли участие 171 учащийся I – IV классов средних общеобразовательных школ Курганской обл., составляющих параллели классов, обучающихся по образовательным программам «Школы России» и «Школа 2100». Из общего числа учащихся (171 человек) 42 человека – учащиеся 1-х классов; 41 – учащиеся 2-х классов; 45 – учащиеся 3-х классов и 43 – учащиеся 4-х классов. Возраст участников – от 6 до 11 лет.

Для выявления показателей регуляторного опыта мы использовали следующий комплекс методик:

1. «Диагностика мотивации учения младших школьников»

В основу методики положен принцип «персонификации» мотивов. Ребенку предлагается небольшой рассказ, в котором каждый из исследуемых мотивов выступает в качестве личностной позиции одного из персонажей. После прочтения каждого абзаца перед ребенком выкладывается схематический, соответствующий содержанию рисунок, который служит внешней опорой для запоминания. После прочтения рассказа ребенку задается ряд вопросов, касающихся описанных персонажей (школьников). Делаются выводы о характерном для ребенка мотиве учения, анализируются причины того или иного мотива: собственно учебно-познавательный мотив, восходящий к познавательной потребности (учебный); широкие социальные мотивы, основанные на понимании общественной необходимости учения (социальный); мотив, связанный со стремлением занять новое положение в отношениях с окружающими (позиционный); игровой мотив, неадекватно перенесенный в новую учебную сферу (игровой); мотив высокой оценки (отметка).

2. «Лесенка» (по В. Г. Щур). Ребенку предлагается рисунок лесенки, состоящей из шести ступенек, фигурки девочки или мальчика. С помощью этой методики мы выявляли опыт рефлексии ребенка, через определение самооценки (как общего отношения к себе) и представлений ребенка о том, как его оценивают другие люди.

3. Методика «Теппинг-тест» для оценки возможностей саморегуляции в простых сенсомоторных заданиях. Полу-

ченные данные свидетельствуют о некоторых характеристиках привычной активизации деятельности на психофизиологическом и психическом уровнях.

4. Методика «Матрицы Равена» с помощью которой устанавливались особенности операционального компонента регуляторного опыта.

5. Методика измерения показателей регуляторного опыта мы использовали методику диагностики мотивации учения младших школьников.

Полученные данные свидетельствуют о том, что для учащихся первого класса ведущим мотивом обучения выступает мотив высокой отметки – 29,4% учащихся по программе «Школы России» и 34,8 % учащихся по программе Школа 2100 (и это несмотря на то, что один из основных принципов обучения по данной программе – принцип минимакса – гласит – «максимум оценок – минимум отметок»; кроме того, в первом классе отметка, как таковая, вообще отсутствует). Значимость отметки от 1 к 4-му классу снижается, и особенно это заметно при обучении в системе «Школа 2100» (от 34,9% в первом классе – к 11,1% в четвертом классе).

Вторым по значимости собственно учебно-познавательный мотив, в основе которого лежит познавательная потребность ребенка. В этом случае школы привлекает ребенка, прежде всего, потому, что ему нравится учиться (около 30% школьников). Этот мотив остается практически неизменным на протяжении младшего школьного возраста.

Социальный мотив, основанный на понимании необходимости учения («Я хожу в школу, потому, что нужно учиться. Выучусь и стану кем хочу») - третий по значимости в исследуемой выборке. Из таблицы видно, что от первого к четвертому классу увеличивается количество школьников, выбирающих этот мотив в качестве первостепенного, особенно в традиционной системе обучения (от 17,6% в первом классе - к 43,9% в четвертом).

Интересным на наш взгляд, кажется то обстоятельство, что количество школьников, выбирающих игровой мотив, больше среди обучающихся по программе Школа 2100 (22,2% в четвертом классе), чем среди обучающихся по традиционной системе (7%).

сотрудничества – модификация социометрической методики для выявления у учащихся умений и склонности к сотрудничеству в разных сферах активности (А. К. Осницкий); она была использована для оценки сформированности опыта сотрудничества.

Ценностный опыт связан с формированием интересов предпочтений, идеалов. Для определения данного компонента

Таблица 1

Распределение испытуемых в зависимости от ведущих мотивов учения, %

	1 класс		2 класс		3 класс		4 класс	
	ШР	2100	ШР	2100	ШР	2100	ШР	2100
Внешний	3,9	2,9	7,4	3	0	1,6	0	3,7
Учебный	29,4	30	31,9	27,3	27,8	42,9	35,6	31,9
Игровой	5,9	10,1	3,7	22,7	13	14,3	7	22,2
Позиционный	7,8	5,8	14,8	3	7,4	7,9	1,8	3,7
Социальный	17,6	17,4	7,4	24,2	24	17,5	43,9	27,8
Отметка	29,4	34,8	24,6	19,7	27,8	15,9	15,8	11,1

Примечание: ШР – образовательная программа «Школы России»; 2100 – образовательная программа «Школа 2100»

Опыт рефлексии накапливается путем соотнесения знаний о своих возможностях и самом себе. Одним из показателей этого общего отношения к себе является самооценка ребенка.

В нашем исследовании не выявлено младших школьников с неадекватно-заниженной и низкой самооценкой, что является подтверждением ранее полученных данных о том, что самооценка ребенка

Таблица 2

Распределение испытуемых в зависимости от показателя самооценки, %

Виды самооценки	1 класс		2 класс		3 класс		4 класс	
	ШР	2100	ШР	2100	ШР	2100	ШР	2100
Средняя адекватная	0	13	16,7	4,5	11,1	23,8	5,3	22,2
Высокая адекватная	23,5	39,1	50	77,3	61,1	52,4	73,7	61,1
Завышенная неадекватная	76,5	47,8	27,8	18,9	22,2	23,8	21	16,7

Примечание: ШР – образовательная программа «Школы России»; 2100 – образовательная программа «Школа 2100»

становится более дифференцированной и адекватной. Результаты исследования самооценки отображены в Таблице 2.

Как видно из таблицы и при традиционном обучении и при обучении по образовательной программе Школа 2100 у первоклассников преобладает неадекватная завышенная самооценка (76,5% детей, обучающихся по программе «Школы России» и 47,8% детей, обучающихся по программе Школа 2100). Такие школьники не могут оценить себя, свои поступки и действия реально, не замечают своих ошибок. Ко второму классу эти показатели заметно снижаются (до 27,8% в традиционном обучении и 18,9 % в Школе 2100). В начальной школе показатель адекватности самооценки в классах, обучающихся по программе Школа 2100 выше, чем при традиционном обучении. К окончанию четвертого класса практически у всех школьников самооценка становится адекватной (средней или высокой) – 79% школьников традиционных классов и 83,3 % школьников классов Школа 2100.

Мы солидарны с основной идеей, разрабатываемой Г. А. Цукерман и В. И. Слободчиковым, [4], о том, что любая способность ребенка изначально возникает и существует в интерпсихической ситуации, и дальнейшему ее развитию способствует выстраивание рефлексивных отношений внутри группы работающих детей. Но мы соотносим этот процесс еще и со становлением осознанной психической саморегуляции учебной деятельности (О. А. Конопкин, 1980) и становлением самостоятельности в личностном позиционировании ребенка, обеспечивающем ему в дальнейшем возможность «субъектной активности» – несколько более широким свойством активности человека, нежели свойство рефлексивности (А. К. Осницкий, 1989) []

Применение методики Теппинг-тест (в модификации А. К. Осницкого) позволило нам получить информацию о сформированности *привычно-активизационного компонента* регуляторного опыта младшего школьника, который предполагает оперативную адаптацию к изменяющимся условиям работы, расчет на определенные усилия и помогает приспособить свои усилия к лучшему решению задач. Результаты исследования свидетельствуют о несформированности умений саморегуляции в простых сенсомоторных действиях у школьников, обучающиеся по образовательной программе Школы России. Толь-

ко 5,9% четвероклассников демонстрируют стабильность в работе, способность к продолжительным усилиям и переносу привычных умений саморегуляции в новые условия. Несколько иные данные получены у младших школьников при обучении по программе «Школа 2100» - 8,3% первоклассников, 7,1% второклассников, 25% третьеклассников и 23,5% учащихся четвертого класса показали достаточный уровень продуктивности в выполнении заданий, стабильность в работе, умение управлять своими усилиями и освоить новый способ действия.

Показательными, на наш взгляд, являются и различия в интеллектуальном развитии школьников, определяемого при помощи методики «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена (Таблица 3)

Таблица 3

Распределение испытуемых в зависимости от уровня развития интеллекта, %

Класс / Уровень интеллекта	1 класс		2 класс		3 класс		4 класс	
	ШР	2100	ШР	2100	ШР	2100	ШР	2100
Очень высокий	5,9	30,4	5,6	9	11,1	42,9	36,8	11,1
Высокий	5,9	39,1	5,6	63,6	27,9	42,9	57,9	66,7
Средний	47	17,4	44,4	22,7	33,3	14,3	5,3	2
Низкий	0	8,7	16,7	0	5,6	0	0	5,6
Очень низкий	35,3	4,3	22,2	4,5	22,2	0	0	0

Примечание: ШР – образовательная программа «Школы России»; 2100 – образовательная программа «Школа 2100»

Как показывают полученные результаты у детей, обучающихся по программе «Школа 2100» уровень интеллекта высокий и очень высокий, у школьников в традиционной системе – средний и низкий.

Опыт сотрудничества, который складывается при взаимодействии с другими участниками труда, необходим для успешного взаимодействия в различных учебных ситуациях. Мы определяем такие сферы сотрудничества как: сфера доверия, поддержки, деловой привлекательности и предпочтение стабильности или динамичности. Отдавая себе отчет в том, что в существующей системе классно-урочного преподавания места сотрудничеству не отводится, мы все же отмечаем существенную роль сотрудничества в овладении умением работать с предметным материалом.

Изучение этого компонента регуляторного опыта показало, что для 25% первоклассников, 26,4% второклассников, 35% третьеклассников, 27,8% детей четвертого класса характерно адекватное оценивание себя как возможного участника сотрудничества в классах «Школа 2100» (представление о своих связях с другими детьми совпадает с представлением других о связях с ним); для 20% первоклассников, 33,3% второклассников, 33,3% третьеклассников, 31,6% детей четвертого класса характерно адекватное оценивание себя как возможного участника сотрудничества в традиционных классах.

Нами не было выявлено больших различий между показателями сфер сотрудничества между классами традиции и «Школа 2100» и существенной динамики развития от первого к четвертому классу.

В исследованиях А. К. Осницкого и исследованиях, выполненными под его руководством, была выявлена неразвитость сферы общения, опыта коммуникаций то, есть неразвитость опыта сотрудничества у детей, что получило подтверждение и в

данном исследовании. Это объясняется тем, что учителя не придают значения этому умению, не разнообразят своих отношений с детьми, выстраивая культуру послушания, но не культуру доверительного общения и сотрудничества в решении разного рода учебных задач. Импульсивность детей в поведении связана, прежде всего, с их неумением оценивать отношение и поведение одноклассников и взрослых. Из-за этого не складывается умение оценивать и свое поведение.

Традиция школьного обучения – объяснять новый материал целому классу с последующим индивидуальным опросом и индивидуальным контролем за продвижением в усвоении знаний – не способствует взаимодействию учащихся в процессе обучения. Естественное следствие этого – несформированность опыта сотрудничества, культуры кооперации усилий в процессе решения учебной задачи.

Даже в условиях специального «развивающего» обучения «определяющая рефлексия» (по В. В. Давыдову) формируется к концу начальной ступени обучения лишь в совместном решении задач детьми, раскрывающими учителю существо учебной задачи, выявляющими наиболее значимые условия, определяющие процесс решения задачи. Таким образом, недостаточное внимание в формировании опыта сотрудничества у детей в начальной школе приводит и к отставанию в формировании опыта рефлексии и опыта ценностей, определяющего значимость для ребенка.

В ряде исследований [А. К. Осницкий, Ле Тхи Хоа, Н. В. Бякова, С. В. Истомина и др.] показано, что регуляторный опыт человека представляет собой не простую сумму компонентов, а целостную динамическую систему, части которой связаны между собой. В связи с этим мы посчитали необходимым выявить особенности внутрисистемных функциональных связей между компонентами регуляторного опыта.

Корреляционный анализ показал, что в первом классе при обучении по системе «Школа 2100» ценностный компонент взаимосвязан с операциональным (φ=0,464, при $\rho \leq 0,05$) и сотрудничеством (φ=0,418, при $\rho \leq 0,05$); во втором классе привычно активизационный компонент коррелирует с рефлексивным (φ=0,562, при $\rho \leq 0,05$) и операциональным (φ=0,701, при $\rho \leq 0,01$); существует взаимосвязь ценностного компонента и сотрудничества в четвертом классе (φ=0,567, при $\rho \leq 0,05$). Что касается классов с традиционной системой обучения, то в первом, во втором и в третьем классе не прослеживается взаимосвязь между компонентами регуляторного опыта, только в четвертом классе была выявлена корреляционная связь между рефлексивным компонентом и привычной активизацией (φ=0,583, при $\rho \leq 0,05$).

Выводы

1. В границах рассматриваемого возрастного периода наблюдаются изменения в ценностном, рефлексивном и привычно активирующем компонентах регуляторного опыта. От первого к четвертому классу изменяются ведущие мотивы учения младших школьников. В первом классе ведущим является мотивационный комплекс, включающий мотив получения высокой отметки, учебно-познавательный и социальный. Указанные мотивы характерны для учащихся как в традиционной системе обучения, так и в «Школе 2100». Отметочная мотивация сохраняется у младших школьников на протяжении второго и третьего года обучения в традиционной системе, остается значимым и социальный мотив. К четвертому классу заметно снижается ориентация школьников на отметку, возрастает осознание необходимости учения для будущего, желание получить развитие в результате обучения.

2. Возрастают возможности самооценивания от первого к четвертому классу. Школьники научаются оценивать себя, свои поступки и действия реально. К окончанию начальной школы у подавля-

ющего большинства испытуемых самооценка становится адекватно высокой или средней.

3. Школьники, обучающиеся в традиционной парадигме, чаще имеют низкие показатели сформированности саморегуляции и самоорганизации действий, стабильности в работе и способности к продолжительным усилиям. Показатель развитости привычно активизирующего компонента регуляторного опыта значимо выше у испытуемых, обучающихся по программе «Школа 2100». Полученные результаты еще раз убеждают в том, что в обучении нужно не столько обучать знаниям умениям и навыкам (ЗУНам), сколько умению работать с предметным материалом изучаемой дисциплины. Мотивация играет скорее фоновую роль «усилителя», а главную роль в учении начинают играть умения саморегуляции целенаправленного поведения в ходе решения учебных задач (целенаправленная регуляция).

4. В изучаемый возрастной период отмечена несформированность опыта сотрудничества, которое проявляется в неспособности оценить себя как возможного участника сотрудничества, составить представление о своих связях с другими детьми, неумение оценивать отношение и поведение одноклассников и взрослых.

Регуляторный опыт в младшем школьном возрасте не является целостной системой, но уже появляются основные предпосылки ее формирования и интеграции. Особенно это заметно в классах, обучающихся по программе «Школа 2100». В первом классе при обучении по системе «Школа 2100» ценностный компонент регуляторного опыта взаимосвязан с операциональным и сотрудничеством, во втором классе привычная активизация коррелирует с рефлексивным и операциональным компонентом РО, в четвертом классе проявляется взаимосвязь ценностно-смыслового компонента РО с сотрудничеством.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.
2. *Бякова Н. В.* Опыт осознанной саморегуляции как условие успешности профессионального обучения: Дис. ... канд. – М., 2009. – 186 с.
3. *Выготский Л. С.* Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. – Т. 4. – М., 1984.
4. *Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А.* Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопр. психол. – 1992. – № 3-4. – С. 14-19.
5. *Истомина С. В.* Роль регуляторного опыта в профессиональном самоопределении старшеклассников: Дис. ... канд. – М., 2009. – 182 с.
6. *Осницкий А. К.* Диагностика самостоятельности учащихся в школе и СПТУ: методическое пособие для практических психологов. – Иваново, 1991.
7. *Осницкий А. К.* Исследование характеристик регуляторного опыта учащихся начальной ступени обучения //Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека / Под. ред. В. И. Моросановой. – М.: ПИ РАО, 2006. – С.158-204.
8. *Осницкий А. К.* Проблемы исследования субъектной активности // Вопр. психол. – 1996. – № 1. – С. 5-19.
9. *Осницкий А. К.* Психология самостоятельности. – М., Нальчик: Эль-Фа, 1996.
10. *Осницкий А. К.* Структура и функции регуляторного опыта в развитии субъектности человека // Субъект и личность в психологии саморегуляции: Сб. научн. трудов / Под ред. В. И. Моросановой. – М.: Изд-во ПИ РАО; Ставрополь: СевКавГТУ, 2007.
11. *Осницкий А. К., Бякова Н. В., Истомина С. В.* Развитие саморегуляции на разных этапах профессионального становления // Вопр. психол. – 2009. – № 1. – С. 3-12.
12. Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004.
13. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ
г. МОСКВА
ЗАБАЙКАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО, г. ЧИТА

УДК 159.922.7
ББК 88.5

ПСИХОЛОГИЯ

ПОНЯТИЕ О «ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СТАТУСЕ» НАСЕЛЕНИЯ РЕГИОНА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ДЕТСКОГО НАСЕЛЕНИЯ ЗАБАЙКАЛЬСКОГО КРАЯ)[1]

Член-корр. РАО, доктор психологических наук В. И. Панов
Кандидат психологических наук Н. М. Сараева

Статья посвящена психологическим проблемам психического людей, которые длительное время проживают в экологически неблагополучном регионе. Показано различие между аналитическим и синергетическим подходами в эколого-психологическом исследовании, введено представление о «психологическом статусе» системы «Человек – жизненная среда». Эмпирически обнаружена тенденция к снижению «психологического статуса» детей, проживающих на экологически неблагоприятных территориях Забайкальского региона.

Ключевые слова
Психологические проблемы, детское население, экологически неблагополучные регионы, аналитический и синергетический подходы, эколого-психологические исследования, психологический статус, система «Человек – жизненная среда», тенденция снижения, Забайкальский регион

К числу важнейших проблем современной экологической психологии относится изучение состояния психики населения экологически неблагополучных регионов. Население это весьма велико. Ю. П. Гичев со ссылкой на ряд источников утверждает, что в настоящее время более 100 крупных городов и регионов страны характеризуются неблагоприятной для здоровья экологической обстановкой. Причем, численность их населения составляет почти 60-65 % всех живущих [6]. Е. Н. Беляев утверждает, что в неблагоприятной санитарно-гигиенической обстановке проживает 73 % населения страны [3].

Регионы экологического неблагополучия (РЭН)[2] специфичны во многих отношениях: географическом, социально-экономическом, демографическом и т. д. И вместе с тем в психологическом отношении условия жизнедеятельности челове-

[1] Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проекты №09-06-00629 и №09-06-00064).

[2] Регион экологического неблагополучия (РЭН) – особая пространственно-локализованная территория, подвергшаяся сильному воздействию природных и антропогенных факторов…, с особым протеканием всех процессов, в том числе и социальных, психологических, с особыми отношениями, с особыми регуляторами [7, с. 7].

ка и развития его психики во всех этих регионах имеет сходные существенные характеристики. Они состоят в том, что природные условия (а именно, физическая среда) деформированы естественными и антропогенными «загрязнениями»[3].

В медико-биологических исследованиях установлено, что разовые сильные или длительные малодозовые влияния на человека «загрязнений» экологически неблагополучной среды представляют высокую опасность для его физического и психического здоровья, изменяют состояние органов и систем организма, вызывают нарушения в их функционировании [2, 4, 11, 13, 14, 15 и мн. др.].

Вместе с тем последствия длительного воздействия на психику человека экологически «загрязненной» природной среды изучены явно недостаточно и нуждаются в специальном изучении.

Особенно подвержены влиянию экологически неблагополучной жизненной среды дети: психические функции в детском возрасте переживают период интенсивного становления, будучи особенно сензитивными к средовым воздействиям. У детей нет контакта с производственными вредностями, но существует привязанность к месту проживания. В связи со сказанным эмпирическое обоснование основных положений работы проведено на детском населении Забайкальского края. Развитие горнорудной и перерабатывающей промышленности в этом регионе привело к накоплению десятков миллионов тонн отходов. Вследствие чего физическую среду Забайкалья характеризует высокий уровень радиации как естественного, так и производственного генеза. На территории Забайкальского края в настоящий момент отмечается множество техногенных скоплений особо опасного характера. По этому показателю регион занимает одно из первых мест в мире [5].

Изучение влияния средовых условий на состояние и развитие психики человека находятся, как известно, в центре внимания экологической психологии. Несмотря на то, что она представлена в настоящее время различными направлениями, их объединяет общая методологическая установка. А именно, что в качестве исходной предпосылки для определения предмета исследования выступает отношение «человек – окружающая среда» [9, 17, 18, 27 и др.]. Однако реализация этой предпосылки производится, по крайней мере, двумя методологически альтернативными способами (парадигмами), один из которых можно обозначить как аналитический, а другой как синергетический.

Аналитическая парадигма в эколого-психологических исследованиях

При аналитическом способе предмет эколого-психологического исследования задается посредством фиксации конкретного содержания компонентов отношения «человек – окружающая среда (внешняя, внутренняя)» и типа взаимодействия между ними, а именно:

а) представления о «человеке» (как индивида, или группы, или общности, или человечества в целом); например, психология индивидуального или группового экологического сознания [9].

б) вида окружающей среды (природная, информационная, образовательная, социальная и т. д.), позитивно или негативно воздействующего на человека; например психология средовых влияний [19, 21 и др.];

в) типа взаимодействия между «человеком» и «средой» (объект-объектный, субъект-объектный и субъект-субъектный); например антропоцентрический и

[3] Загрязнитель (вредный агент) - токсичное, вредное или опасное вещество. Любой фактор: физический агент, химическое вещество или биологический вид, способный причинить вред здоровью людей или окружающей среде. URL: http://www.znay.ru/dictionary/0547.shtml.

экоцентический типы экологического сознания [9].

Именно этот (аналитический) способ построения предмета эколого-психологических исследований является предпосылкой таких известных направлений экологической психологии, как: психологическая экология («индивид или популяция – физико-химические свойства внешней среды» при объект-объектном типе взаимодействия), экологический подход к восприятию («индивидуум как субъект восприятия – среда обитания как объект восприятия» при субъект-объектном типе взаимодействия), психология средовых влияний («учащийся – образовательная среда», «индивид – профессиональная среда» разные типы взаимодействия), психология глобальных изменений (человек как субъект восприятия и мышления – глобальные изменения состояния планеты» при субъект-объектном типе взаимодействия), психология экологического сознания («человек – мир природы») [18].

В разных эколого-психологических исследованиях указанная аналитическая парадигма реализуется по-разному и поразному позволяет решить многие сложные исследовательские задачи.

Так, в психологической экологии реализация этой парадигмы происходит в виде монофакторного подхода, в центре внимания которого находятся проблемы влияния отдельных «загрязнителей» физической среды (радиации различного генеза, сложных химических соединений и отдельных химических веществ, ряда металлов и т.д.) на отдельные сферы психики [22].

Другое направление реализации той же парадигмы характеризуется комплексностью подхода, но также имеет несколько вариантов: 1) анализируется влияние отдельных «загрязнителей» природной (физической) среды на отдельные сферы психики, при этом рассматривается также роль социально-педагогических условий [7, 23]; 2) изучается влияние целостной, без выделения отдельных «загрязнителей», неблагополучной природной (физической) среды, но на отдельные сферы психики, и вопрос о возможностях его социальной компенсации не обсуждается [8, 10, 25]; 3) анализируется влияние отдельных «загрязнителей» природной (физической) среды, например повышенной радиации, на целостную психику в контексте социально-педагогических условий [12]; 4) исследуется влияние целостной, без выделения отдельных «загрязнителей», неблагополучной природной (физической) среды на отдельные сферы психики, учитываются социальные влияния [21].

Но перечисленным подходам, в первую очередь монофакторному, присущ ряд ограничений Во-первых, при монофакторном подходе исследователь подход абстрагируется, во-первых, от того, что вредные агенты никогда не действуют на человека изолированно (это ограничение присуще также первому и третьему вариантам комплексного подхода), воздействие природной среды всегда целостно. Во-вторых, не рассматриваются влияния среды социальной (как и во втором варианте комплексного подхода). Между тем, в реальной жизнедеятельности человек испытывает влияние единой жизненной среды, в которой не только не выделяются отдельные физико-химические составляющие, но и основным компонентом которой является среда социальная [17, 18, 24, 27]. В-третьих, вследствие целостности психики в ней невозможно разграничить области, подверженные и не подверженные влиянию экологического неблагополучия. В силу системного своего характера вся она, на всех своих уровнях – объект таких влияний.

Не менее важно, что при аналитическом способе имеет место определенное ограничение и, в этом смысле, нарушение принципа экологической валидности. Действительно, понятийно-логическое

расчленение внешней среды на отдельные ее составляющие (например, на природную и социальную) есть следствие аналитичности нашего мышления и соответствующего способа полагания предмета исследования.

В реальных же (экологически валидных) условиях психическое развитие человека происходит во взаимодействии одновременно с разными составляющими внешней среды (и природными, и социальными), совокупность которых составляет **жизненную среду** конкретного индивида и совокупностей людей.

Синергетическая парадигма в эколого-психологических исследованиях

В отличие от аналитического способа, экопсихологический подход к развитию психики (экопсихология развития) строится в контексте **синтетического способа полагания** (экспликации) психики в качестве объекта и предмета экопсихологического исследования. Для этого в качестве исходных оснований используются следующие представления и понятия:

• понятие жизненной среды – как совокупности сосуществующих природных и социальных, внешних и внутренних средовых условий, в которых осуществляется реальная жизнедеятельность и психическая активность человека;

• представление о том, что в реальных жизненных условиях абстрактное отношение «человек – окружающая среда» должно рассматриваться как открытая, развивающаяся система «человек – жизненная среда»[4]. Каждый из ее компонентов, в свою очередь, представляет собой сложноорганизованную систему (подсистему);

• онтологически эта система «человек – жизненная среда» предстает как единый, совокупный субъект развития, каждый из компонентов которой выступает для другого в качестве необходимого условия, средства и результата совместного развития;

• развитие человека как компонента и системоообразующего начала системы «человек – жизненная среда» происходит в единстве его биологического (т. е. развития его организма), социального, психического и духовного аспектов. Единство организма и психики в данном случае означает, что не только организм, но психика человека тоже подвержена воздействию экологического неблагополучия, что должно отразиться в особенностях развития психики людей, длительное время проживающих на экологически неблагополучных территориях.

Понятие о «психологическом статусе» населения, проживающего в регионе экологического неблагополучия

Представление психики как объекта исследования в рамках системы «человек – жизненная среда» предполагает неизбежность изменения состояния психики человека вследствие экологической деформации природной составляющей жизненной среды. Тем самым снимается дискуссионный вопрос о том, «влияют/не влияют» вредные агенты экологически неблагополучной среды на характеристики психики человека, изменяется ли психика в результате таких влияний вслед за деформацией природной (физической) среды. Но выявить изменения в психике вследствие длительного влияния «загрязненной» природной среды по индивидуальным показателям психической деятельности отдельных людей достаточно трудно. Дело в том, что общий эффект влияния подобной среды на психику населения, длительное время проживающего на экологически неблагоприятной территории, «размывается» индивидуально-

[4] В диалектической философии и теории систем такую систему называю еще системой органического типа.

психологическими особенностями отдельных людей и социально-экономическими условиями проживания каждого из них. Поэтому в качестве показателя общего влияния экологического «загрязнения» жизненной среды на психику человека должна быть использована **популяционная изменчивость характеристик психической активности населения**, проживающего в названных условиях. Иными словами в роли субъектов психической активности (состояния и развития психики) должны при таком подходе рассматриваться не отдельные индивиды, а постоянно проживающее на данной территории население (популяция) как совокупный субъект психической активности.

Это потребовало, во-первых, применения иного, чем при изучении индивидуальных показателей, метода работы с эмпирическими данными – метода популяционно-ориентированного анализа.

Во-вторых, возникла необходимость введения специального понятия, в котором одновременно должны отражаться и состояние психики людей, проживающих в данном РЭН, и состояние жизненной среды этого РЭН.

Для обозначения состояния биологической, физиологической активности употребляют понятие биологический, физиологический статус [20, 26]. Для обозначения уровня и результатов социальной активности человека применяют понятие «социальный статус». Исходя из этого, целесообразно обозначить состояние психической активности человека, обусловленное взаимодействием с жизненной средой, понятием «**психологический статус**».

Психологический статус характеризует состояние психики человека, обусловленное влиянием конкретных условий жизненной среды, и потому его следует использовать для характеристики состояния не только психики человека как компонента системы «человек – жизненная среда», но состояния данной системы в целом. В этом смысле можно сказать, что психологический статус – системная характеристика системы «человек – жизненная среда» и одновременно с этим интегральная характеристика психики человека, обозначающая ее состояние во взаимодействии с конкретной жизненной средой

Психологический статус человека имеет сложную многомерную структуру, в котором отношениями иерархии связаны психофизиологический, психический и личностный уровни, характеризующие психическую активность человека в различных аспектах взаимодействия с жизненной средой. Параметры психофизиологического уровня представлены умственной работоспособностью человека, выступающей в качестве интегральной характеристики общей активации психической деятельности. Данный параметр включает в себя большой комплекс показателей мнестической деятельности, внимания, утомляемости и других. Параметры второго (психического) уровня представлены совокупностью показателей развития интеллекта как системного образования, обеспечивающего внутрипсихическую интеграцию и связи со средой, адаптацию к ней. Некоторые эмоционально-личностные свойства представляют параметры высшего (личностного) уровня психологического статуса. Показатели этих уровней отражают состояние психики в целом в условиях длительного влияния экологически неблагополучной жизненной среды.

Эмпирическое исследование психологического статуса детского населения Забайкальского края

Эмпирическая часть исследования психологического статуса проводилась на детском населении Забайкальского края, длительное время проживающего территориях с различными природными и социальными условиями жизненной сре-

ды. Это город Чита, административный, экономический и культурный центр Забайкальского края, имеющий значительно «загрязненную» физическую среду (внутри города выделены отличающиеся по степени «загрязнения» микрорайоны); город Балей – районный центр с кризисной степенью «загрязнения» физической среды, а также ряд сел Балейского района.

Дизайн этой части исследования предполагал выделение нескольких уровней независимых переменных – влияний на психику природной (физической) и социальной составляющих жизненной среды. Условная количественная мера влияний определена в соответствии с объективными социально-природными характеристиками конкретной территории, а уровни заданы градиентом факторов. Градиент природного фактора – это степень «загрязнения» физической среды территории. Он устанавливался в соответствии с такими критериями, как содержание «загрязнителей» в физической среде территории (по ПДК – предельно допустимым концентрациям) и число индикаторных патологий среди населения. Были выделены экологически неблагополучные территории (с кризисной степенью «загрязнения» физической среды и со значительно «загрязненной» физической средой), а также экологически благополучные, «чистые», территории.

По социально-экономическим показателям, характеристикам образовательной, информационной среды, возможностям получения медицинской помощи определялся также условный градиент социального фактора (названного социальным статусом территории) в районах исследования. Самый высокий градиент был установлен для социальной среды краевого центра, ниже – для городов, являющихся центрами районов, самый низкий – для поселка (районного центра) и обычных сел.

Контрольное исследование было проведено на единственной в регионе (кроме северных) территории, которую эксперты назвали экологически «чистой», – в поселке Красный Чикой (районный центр) и селах Красночикойского района. Было проведено исследование также в Дивногорске – экологически «чистом» городе районного значения Красноярского края.

Согласно градиенту факторов территории исследования были «проранжированы» и по степени экологического «загрязнения» физической среды, и по уровню социального развития. Это позволило сопоставить градиенты обоих факторов и показатели психологического статуса детей, проживающих на территориях.

Для диагностики показателей психологического статуса использовались опросные и тестовые методы, метод наблюдения. На предварительном этапе исследования в выборку входили практически здоровые дети трех возрастов: дошкольного, младшего школьного и подросткового. На основном этапе выборку составили дети младшего школьного возраста. Все дети родились и выросли в районах исследования. Оно проводилось в общеобразовательных средних школах, обучающих по стандартным программам. В данной статье приведены показатели психологического статуса 825 детей. Количественный, возрастной, половой состав выборочной совокупности отвечал принятым стандартам репрезентативности.

Исследование показало, что существуют значимые отличия в умственной работоспособности детей основных и контрольных групп. Показатели умственной работоспособности детей, проживающих на экологически неблагополучных территориях, независимо от социального статуса последних, ниже, чем у их сверстников, проживающих на экологически благополучных территориях. Уровень значимости отличий колеблется в пределах $p < 0,08$ – $p < 0,001$.

В табл. 1 представлены результаты изу-

Таблица 1

Количество детей (в %), имеющих симптомы снижения мнестической деятельности, на территориях с отличающимися средовыми условиями

Методики	Симптомы снижения мнестической деятельности	Экологически неблагополучные территории		Экологически благополучные территории	
		г. Балей N = 45	г. Чита: Центральный, Ингодинский районы N = 133	г. Чита: мкр. Северный N = 77	п. Красный Чикой N = 37
10 слов	Трудности включения	45,3	28,9	23,1	7,2
	Истощаемость	23,5	13,0	6,2	3,6
	Колебания продуктивности	70,4	63,0	50,3	36,7
	Сужение объема памяти после интерференции	63,7	52,1	41,5	21,7
	Реминисценция	30,3	36,2	26,0	12,6
2 группы по 3 слова	Трудности включения	82,6	70,8	43,0	43,0
	Истощаемость	19,8	9,9	4,2	1,2
	Колебания продуктивности	54,7	39,2	28,8	15,9
	Сужение объема памяти после интерференции	65,0	52,0	41,3	20,5
	Реминисценция	29,8	30,1	24,9	11,8
6 фигур	Трудности включения	87,3	69,7	58,3	40,3
	Истощаемость	20,1	10,1	4,0	-
	Колебания продуктивности	42,3	28,8	18,4	8,0
	Сужение объема памяти после интерференции	70,5	54,1	42,7	24,3
	Реминисценция	28,4	17,0	12,0	7,8

Таблица 2

Количество детей (в %) по уровням выполнения теста Тулуза-Пьерона на территориях с отличающимися средовыми условиями

Уровни выполнения	Экологически неблагополучные территории		Экологически благополучные территории	
	г. Балей	г. Чита: Центральный, Ингодинский районы	г. Чита: мкр. Северный	п. Красный Чикой
	Скорость выполнения теста			
Патология	26,0	17,0	4,5	3,8
Слабая	35,4	22,0	15,1	6,0
Возрастная норма	30,2	21,1	19,9	20,6
Хорошая	8,3	39,9	52,5	60,4
Высокая	–	–	8,0	9,2
Уровни	Точность выполнения теста			
Патология	32,0	20,5	–	–
Слабая	34,3	20,0	11,8	2,9
Возрастная норма	26,4	12,4	12	10,3
Хорошая	7,3	38,0	48,8	50,6
Высокая	–	9,0	27,4	36,2

чения мнестической деятельности детей (основной этап исследования).

Данные таблицы свидетельствуют: количество детей, имеющих симптомы снижения мнестической деятельности, возрастает с увеличением градиента фактора «загрязненность» физической среды территории, на которой они проживают.

В результатах диагностики внимания с помощью психофизиологического теста Тулуза-Пьерона (табл. 2) обнаружена та же тенденция.

По скорости и точности выполнения теста самое большое число детей с уровнем «патология», «слабая» выявлено в Балее – в кризисной экологической зоне. В отдаленном таежном поселке Красный Чикой, где дети развиваются в худших социальных условиях, чем их сверстники из Балея и Читы, но зато в экологически «чистой» среде физической, самое малое число испытуемых с низкими уровнями работоспособности ($p < 0,01$). По уровням «хорошая» и «высокая» скорость и точность выполнения теста показатели детей экологически благополучных территорий выше ($p < 0,04 – < 0,01$).

Значимость отличий между школьниками в показателях высокой степени утомляемости варьирует от $p < 0,01$ до $p < 0,001$. Столь же значимы отличия ($p < 0,04$; $p < 0,01$; $p < 0,001$) в показателях низкой степени утомляемости.

Итак, в результате проведенного эмпирического исследования было установлено, что на психофизиологическом уровне психологического статуса, т. е. в показателях умственной работоспособности детей, родившихся и проживающих на экологически неблагополучных территориях, выявлено отчетливое снижение психической активности:

– при выполнении мнестической деятельности у них чаще наблюдается истощаемость, значительные колебания объема перерабатываемой информации, трудности включения в деятельность и другие признаки сниженной умственной работоспособности;

– они уступают своим сверстникам из экологически благополучных территорий в концентрации, переключаемости внимания, в скорости и точности выполнения заданий. У них ниже коэффициент устойчивости внимания, сильнее выражена истощаемость к концу выполнения заданий, снижен психомоторный темп;

Контрольные сопоставления показателей детей, родившихся и постоянно живущих в отличающихся природных и социальных условиях, проведенные согласно специально разработанной схеме, позволили установить следующее:

– показатели умственной работоспособности детей, живущих в п. Красный Чикой – экологически «чистой» территории с низким социальным статусом – выше показателей детей, живущих в городах Чита и Балей – территориях с более высоким социальным статусом, но экологически неблагополучных. Несмотря на то, что социальные условия в городах лучше, «загрязненная» физическая среда снижает результаты городских детей по сравнению с результатами их сельских сверстников;

– среди детей, живущих в сходных социальных условиях одного города, но районах с разной степенью «загрязнения» физической среды, более высокие показатели умственной работоспособности отмечаются у жителей экологически благополучной территории.

При отсутствии специальной психолого-педагогической работы с детьми более оптимальная социальная среда значительно «загрязненных» городов не может в полной мере компенсировать негативное влияние на умственную работоспособность деформированной природной (физической) среды.

Поскольку умственная работоспособность является условием и основой выполнения любой психической деятельности, снижение ее уровня лимитирует возможности других психических функций.

Углубленному изучению развития интеллекта детей, родившихся и проживающих на территориях с отличающимися средовыми условиями, посвящено исследование А. А. Суханова [21], выполненное под совместным руководством В. И. Панова и Н. М. Сараевой. Выборку той части названого исследования, данные которого приводятся здесь, составили 253 ребенка младшего школьного возраста.

Подтверждено существование достаточно выраженной тенденции к снижению показателей интеллектуальной активности жителей экологически неблагополучных территорий. Несмотря на то, что на данном уровне психологического статуса эта тенденция проявляет себя более сложно, не столь явно, как в показателях умственной работоспособности, ее проявления зафиксированы при изучении различных аспектов интеллекта. Она обнаруживается в показателях развития интеллекта детей, проживающих на «загрязненных» территориях различного социального статуса.

В табл. 3 приведены данные основного этапа исследования о количестве детей

Таблица 3

Количество детей (в %) с нижненормативными показателями интеллекта по тесту Векслера на территориях с отличающимися условиями жизненной среды

Уровень развития интеллекта	Экологически неблагоприятная территория			Экологически благоприятная территория		
	Балей	Балейский р-он	Чита	Красный Чикой	Красночикойский р-он	Дивногорск
Общий интеллект						
Сниженная норма	17,8	32,0	15.4	6,0	3,9	0
Пограничный	10,7	16,0	12,8	4,0	0	0
уровень	Вербальный интеллект					
Сниженная норма	19,1	28,0	12,8	8,0	19,2	0
Пограничный	11,9	12,0	23,1	0	3,9	0
уровень	Невербальный интеллект					
Сниженная норма	22,6	16,0	15.4	8,0	3,9	3,5
Пограничный	10,7	16,0	0	0	0	0
уровень						

с нижненормативными показателями развития интеллекта по тесту Д. Векслера.

Очевидно, что детей с нижненормативными показателями развития всех видов интеллекта на «загрязненных» территориях (особенно при кризисной степени «загрязнения») значительно больше, чем на территориях «чистых» ($p < 0,07 - p < 0,01$), что свидетельствует о силе природного фактора. Социальный фактор заявляет о себе «внутри» территорий, сходных по градиенту фактора «загрязненность», но отличающихся по социальному статусу: сельские дети уступают городским.

Анализ усредненных интеллектуальных профилей детей, которые проживают в отличающихся условиях жизненной среды, показал, что у жителей «чистых» территорий значения практически всех субтестов выше значений жителей «загрязненных» территорий. Самые высокие показатели принадлежат жителям экологически «чистого» и благополучного в социальном отношении г. Дивногорск, хотя он уступает по социальному статусу г. Чита, где в показателях лишь результаты двух субтестов («понятливость» и «недо-

стающие детали») выше, чем у их сельских сверстников из Красного Чикоя. Остальные результаты ниже: дети испытывают затруднения в определении понятий, анализе и синтезе, несколько снижены характеристики оперативной памяти и внимания. Снижение показателей развития интеллекта во многом происходит за счет недостаточной работоспособности, более быстрой умственной истощаемости детей, проживающих в условиях экологического неблагополучия.

Сравнительное исследование эмоционально-личностной сферы детей, родившихся и постоянно проживающих в отличающихся условиях жизненной среды, выявило значимые отличия в показателях высокого уровня тревожности детей основных и контрольных групп. Число детей с высоким уровнем тревожности на экологически неблагополучных территориях более чем вдвое превышает число детей с таким же уровнем тревожности на «чистой» территории ($p < 0,01$). С увеличением градиента «загрязненности» физической среды территории возрастает число детей с высоким и очень высоким уровнем тревожности. Самое большое число детей с высоким уровнем тревожности проживает в кризисном городе Балей. К тому же только здесь выявлены дети с пониженной тревожностью, у которых очень слабы предупредительные мобилизующие реакции. Результаты работы дают возможность говорить о том, что показатели крайних, полярных уровней тревожности детей – высокого и сниженного – при прочих равных условиях можно считать маркерами экологического «загрязнения» территории их проживания.

Обнаружена асимметрия показателей некоторых эмоционально-личностных свойств детей, живущих в условиях экологического неблагополучия, в частности – в показателях их усредненных личностных профилей (по тесту Р. Кэттелла). Частью значений профили жителей «загрязненных» территорий смещены вниз относительно профиля жителей «чистых» территорий; при этом нельзя сказать, что данная тенденция резкая и заявляет о себе выраженными «падениями» показателей, выводящими детей за грань нормы. Показатели детей остаются в нормативных границах, но **смещаются к нижним границам нормы**. В усредненном личностном профиле детей, проживающих в условиях экологического неблагополучия, выделен комплекс черт, который свидетельствует об изменении состояния психики – снижении психической активности и на этом уровне психологического статуса. Сниженные значения ряда личностных факторов (открытости, развития интеллекта, независимости) в сочетании с показателями, отражающими меньшую энергичность, активность детей, проживающих на экологически неблагополучных территориях, образуют ядро личностных черт в их усредненном профиле. Именно в этих свойствах дети, живущие на различных территориях экологического неблагополучия, сходны между собой, по ним они отличаются от детей – жителей «чистой» территории. Показатели названных факторов изменяются по мере возрастания степени «загрязнения» физической среды территории. В эмоционально-личностной сфере отличие статуса детей, проживающих на «загрязненных» территориях, от статуса жителей «чистых» территорий состоит не столько в содержательных, сколько в процессуально-динамических особенностях личностных черт.

Возможность выделения значимых отличий в показателях названных личностных свойств детей, проживающих в отличающихся условиях жизненной среды, дает основание говорить о том, что психологический статус коренных жителей экологически неблагополучных территорий имеет особенности и на высшем его уровне.

Таким образом, в исследовании эмпирически подтверждено существование тенденции к изменению состояния психики – в виде общего снижения психической активности детского населения,

родившегося и постоянно проживающего на экологически неблагополучных территориях Забайкальского края. Тенденция проявляется в следующем:

– существуют достоверные отличия в показателях психологического статуса детей, проживающих на отличающихся по условиям жизненной среды территориях. Генеральное отличие заключается в смещении разноуровневых показателей психологического статуса коренных жителей «загрязненных» территорий, независимо от социального статуса последних, с границ так называемой «средней» нормы в нижненормативные диапазоны (в границы показателей «сниженной нормы», «ниже среднего уровня», «слабые», «пограничные»);

– практически все показатели умственной работоспособности (памяти, внимания, степени утомляемости) детей, проживающих на экологически неблагополучных территориях, независимо от социального статуса последних, ниже, чем у их сверстников, проживающих на экологически «чистых» территориях.

– детей с нижненормативными показателями развития всех видов интеллекта на «загрязненных» территориях (особенно при кризисной степени «загрязнения») достоверно больше, чем на территориях «чистых». С увеличением степени «загрязнения» природной (физической) среды территорий интеллектуальные показатели смещаются к нижним границам нормы, то есть представляют собой проявление сниженной нормы развития интеллекта;

– обнаружено проявление названной выше тенденции и на личностном уровне психологического статуса, в некоторых в процессуально-динамических особенностях эмоционально-личностных свойств детей, живущих в условиях экологического неблагополучия (Показатели детей остаются в нормативных границах, но смещаются к нижним границам нормы).

Социальная среда территории экологического неблагополучия может компенсировать длительное негативное влияние на психику населения «загрязненной» среды природной (физической), но при значительном возрастании «загрязнения» физической среды социальные воздействия оказываются недостаточными для полной компенсации ее влияния.

Поскольку показатели психологического статуса детей, проживающих на территориях с отличающимися условиями жизненной среды, значимо отличаются – у жителей экологически «загрязненных» территорий они ниже по всем параметрам, – то существование данной тенденции (дрейф показателей психологического статуса в диапазоны сниженной нормы как популяционный стигмат) можно считать индикатором длительного влияния на людей экологически деформированной жизненной среды. Показатели психологического статуса населения, проживающего на определенной территории, являются маркерами, которые характеризуют экологическое состояние системы «человек – жизненная среда».

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абашкина Е. В. Эпидемиология нервно-психических расстройств у детей в зоне экологического неблагополучия в Забайкалье (город Балей): Автореф. дис. … канд. мед. наук. – Чита, 2002. – 26 с.

2. Амлаев К. Р. Сочетанные варианты психической и соматической патологии у работников химической промышленности: Автореф. дис. … канд. мед. наук. – Ставрополь, 1999. – 22 с.

3. Беляев Е. Н. Роль санэпидслужбы в обеспечении санитарно-эпидемиологического благополучия населения Российской Федерации. – М., 1996. – 416 с.

4. Боев И. В. Пограничные психические расстройства, вызванные хроническим воздействием сложных химических композиций: Автореф. дис. … д-ра мед. наук. – Л.: Ленинградский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В. М.

Бехтерева, 1990. – 50 с.

5. Географические исследования в Забайкалье: тезисы докладов. – Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2002. – 76 с.

6. Гичев Ю. П. Загрязнение окружающей среды и здоровье человека (печальный опыт России). – Новосибирск: СО РАМН, 2002. – 230 с.

7. Грищенко П. А. Интеллектуальный потенциал подростков, проживающих в различных экологических условиях: Дис. … канд. психол. наук. – М.: РГБ, 2005. – 165 с.

8. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480 с.

9. Дзятковская Е. Н. Когнитивная сфера ребенка: обусловленность климато-экологическими факторами // Сибирский психологический журнал. – 1998. – № 7. – С. 56— 58.

10. Динерман А. А. Роль загрязнителей окружающей среды в нарушении эмбрионального развития. – М.: Медицина, 1980. – 192 с.

11. Екимова В. И. Особенности психического развития школьников в условиях экологического неблагополучия: Дис. … докт. психол. наук. – М.: РГБ, 2003. – 281 с.

12. Елизарова Т. В. Загрязнения окружающей среды и ее влияние на здоровье городского детского населения (на примере города Читы): Автореф. дис. … канд. мед. наук. – Иркутск, 1997. – 21 с.

13. Зимина И. А. Состояние психического здоровья подростков в зоне экологического неблагополучия Забайкалья: Автореф. дис. … канд. мед. наук. – М., 2004. – 24 с.

14. Исаева Р. Б. Особенности сочетанной хронической патологии у детей в экологически неблагополучных регионах Приаралья: Автореф. дис. … д-ра мед. наук. – М.: Научный центр здоровья детей РАМН, 2007. – 48 с.

15. Казначеев В. П. Современные аспекты адаптации. – Новосибирск: Наука, 1980. – 192 с.

16. Ковалев Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 14 – 23.

17. Панов В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. – М.: Наука, 2004. – 197 с.

18. Панов В. И., Сараева Н. М., Суханов А. А. Влияние экологически неблагополучной среды на интеллектуальное развитие детей. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 224 с.

19. Солонин Ю. Г., Чермных Н. А., Яковлева М. А. Влияние экологического фактора на физиологический статус студентов-северян // Физиология человека. – 2002. – Т. 28. – № 4. – С. 105 – 111.

20. Суханов А. А. Влияние экологически неблагоприятной среды на интеллектуальное развитие детей: Дис. … канд. психол. наук. – М.: ПИ РАО, 2005. – 150 с.

21. Терещенко Э. В. Психологическая оценка влияния эколого-химических факторов на личностно-характерологические особенности подростков: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – Ставрополь, 2002. – 21 с.

22. Храбров А. В. Особенности психолого-педагогической реабилитации детей из радиационно зараженных районов Калужской области: Дис. … канд. психол. наук. – М.: РГБ, 2003. – 147 с.

23. Черноушек М. Психология жизненной среды / пер. с чешск. И. И. Попа. – М.: Мысль, 1989. – 174 с.

24. Шагиева Н. М. Особенности развития познавательных функций у детей школьного возраста в условиях Забайкалья: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – СПб, 1997. – 18 с.

25. Яковлева М. А. Физиологический статус студентов в динамике социальной адаптации в условиях Севера: Дис. … канд. биол. наук. – Сыктывкар, 2003. – 18 с.

26. Ясвин В. А. Психология отношения к природе. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 371
ББК 74.00+74.03(2)5
Общая педагогика

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ НАЧАЛА XX ВЕКА

Доктор педагогических наук А. А. Романов
Е. М. Макаренкова

В статье анализируются различные аспекты научного феномена «экспериментальная педагогика», которая оказала значительное влияние на развитие школьного дела в России начала XX века. Показано значение съездов по педагогической психологии и экспериментальной педагогике. Выделена цель воспитания и обучения – нравственно ценная личность.

Ключевые слова
Экспериментальная педагогика, педагогический феномен, цель воспитания, нравственное воспитание, нравственно ценная личность, метод обучения

Экспериментальная педагогика рассматривается нами как научный феномен, уникальность которого состояла в том, что направление получило название не по ключевому звену в понимании природы человека и назначения педагогики, как были классифицированы естественнонаучное, философское, социологическое, синтетически-антропологическое направления педагогики. Не отражал термин и базовые модели отношений в образовательно-воспитательном процессе в виде определенной парадигмы (авторитарная, гуманная, личностная, когнитивная, технократическая, гуманитарная, эзотерическая, полифоническая педагогики, и др.).

Название отражало основной метод получения эмпирических знаний – эксперимент, который должен был гарантировать объективность получаемых данных, выводя педагогику на уровень точных наук. Выбранный термин был значимым, но условным для деятелей экспериментальной педагогики в начале XX века, они прекрасно понимали, что в будущем приставка экспериментальная для педагогики потеряет всякое значение. Поэтому, концепт «экспериментальная педагогика» удерживается в коллективном сознании специалистов в рамках историко-педагогического дискурса как педагогический феномен характерный лишь для начала XX века.

Одним из основателей, наиболее заметным деятелем экспериментальной педагогики, был Александр Петрович Нечаев (1870-1948), автор монографического

труда «Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения» (1901).

А. П. Нечаев практиковал масштабные эксперименты в учебных заведениях (классическая, реальная, женская гимназии, кадетский корпус, реальное и коммерческое училища, народная школа), число респондентов в которых достигало одномоментно до 800 человек.

Первый официальный успех и признание работ А. П. Нечаева в России относится к 1903 году, когда в Таврическом дворце состоялась международная выставка «Детский мир». На ней были представлены основные психологические аппараты, используемые при исследовании детей, и диаграммы, изображавшие результаты опытов. За них экспертная комиссия присудила две золотые медали – одну лаборатории А. П. Нечаева, а другую ему лично.

Сторонники экспериментальной педагогики для пропаганды новых идей и координации экспериментальных работ в масштабе всей страны организовывали всероссийские съезды по педагогической психологии и экспериментальной педагогике. На съездах обсуждались и пути реформирования существующей образовательной системы.

Первый съезд по педагогической психологии состоялся в 1906 году. На его открытии председатель оргкомитета выделил идею о том, что «наша школа может выйти на правильный путь, если обратится к помощи науки; только стоя на почве современных педагогических знаний, школа в состоянии будет воспитывать здоровых и просвещенных слуг родины». Делегат от Российской Академии Наук А. С. Лаппо-Данилевский подчеркнул: «Педагогическая психология способствует выяснению некоторых из основных проблем целого ряда научных дисциплин: перечисляя их, я не забываю, однако, и главного ее жизненного призвания: она должна содействовать удовлетворению назревшей потребности нашего общества в установлении более правильной системы воспитания» [10, с. 9-10].

В целом съезд явился первой крупной общественной акцией нового направления в педагогическом деле. По словам А. П. Нечаева, «с этого момента борьба за экспериментальную педагогику перестала быть узким делом моей лаборатории и наших Педологических курсов, принимая масштаб широкого общественного движения». В то же время съезд явился и первым легальным всероссийским съездом педагогов. Было даже мнение следующий съезд назвать педагогическим, по поводу чего Г. И. Челпанов предостерегал: «...ввиду невысокого состояния у нас науки, съезд может работать успешно только при участии психологов и педагогов. Поэтому я и предлагаю назвать будущий съезд «съездом психологов и педагогов» [10, с. 248].

Стараниями сторонников экспериментальной педагогики в Петербурге была создана первая в стране Педагогическая академия (1907 год), призванная специально готовить специалистов на основе новых психолого-педагогических знаний, координировать научные исследования.

Второй съезд по педагогической психологии (1-5 июня 1909г.) был полностью посвящен проблемам школы. Председатель оргкомитета В. М. Бехтерев при открытии съезда отметил, что переживаемый период характеризуется особым оживлением вопросов, связанных с изучением психологии и педагогики. «Когда психология стала перерабатываться на почве эксперимента, она начала быстро приобретать ту устойчивость в своих положениях, которая дала возможность применять выводы этой науки к различным отраслям практической жизни, среди которых особое положение по своей важности занимает, без сомнения, педагогика» [11, с. 5]. Очень точно и образно В. М. Бехтерев сказал о школе: «Все мы знаем, что наше педагогическое дело и дело воспитания нуждается в ко-

ренных преобразованиях снизу доверху. Наши школы, особенно средняя, настойчиво вопиют о преобразовании... Наша тяжело больная школа для своего оздоровления нуждается в постоянных консультациях с участием посторонних врачей. Для ее выздоровления нужна живая струя общественной мысли, и потому, я думаю, что наши съезды ... должны оказать свое влияние и на преобразование наших школ, особенно средней, и на выработку тех принципов, которые должны быть положены в основу воспитания современного человека» [11, с. 9-10].

Обращаясь специально к педагогам, В. М. Бехтерев подчеркнул, что со съезда они, сеятели на ниве народной, могли вынести только доброе семя. «Сейте же это семя всюду, где вы можете, и, прежде всего, в юных сердцах ваших воспитанников. Это семя должно зажечь в их груди любовь к лучшим идеалам общественной жизни, любовь ко всему светлому, ко всему разумному, доброму, вечному и ... спасибо Вам скажет сердечное многострадальный русский народ» [11, с. 382].

На трех последующих съездах, называвшихся съездами экспериментальной педагогики (1910, 1913, 1916), обсуждались вопросы методов исследования личности, педагогических проблем, школьной гигиены, методики преподавания отдельных учебных предметов в их отношении к психологии. То есть все внимание съездов было направлено в сторону изучения детей как основы научной педагогики и поиск альтернативных вариантов школьного обучения. Например, в одном из пунктов резолюции съезда 1910 года записано: «Ввиду назревшей потребности реформы нашего школьного дела съезд признает необходимым: 1) развитие частных школ разнообразного типа при условии предоставления руководителям этих школ широкой свободы в организации учебного дела, 2) организацию экспериментальных школ в тех пунктах, где для этого имеются надлежащие условия» [1, с. 76].

Идеи об экспериментальных школах не были простой декларацией. Незадолго до этого при Педагогической Академии слушатели создали свою опытную школу, в которой надеялись осуществлять идеалы новой педагогики. Поскольку Министерство народного просвещения не предоставило право свободной организации школы, то ее открыли при Министерстве торговли и промышленности как «Частное коммерческое училище Нечаева», со всеми правами правительственного учебного заведения. Своей задачей школа поставила не наполнение голов учеников, во что бы то ни стало, знаниями, а развитие в них самодеятельности и координацию знаний и навыков. В интересах индивидуализации преподавания число учеников в классе ограничивалось 12-15 детьми. При школе работал гигиенический кабинет, где находился врач, тщательно исследовавший состояние ребенка как при его приеме в школу, так и во время учебы. Преподаватели пользовались «полным доверием детей» [1, с. 64-65]. Это был, вероятно, первый научно-педагогический комплекс в России XX века, в котором отрабатывались идеи свободы и защищенности в учебно-воспитательном процессе и учеников, и учителей.

В предоктябрьское время общество экспериментальной педагогики во главе с А. П. Нечаевым, решило провести свой экстренный съезд, который нужно считать четвертым съездом по экспериментальной педагогике (23 мая 1917 года). В его резолюциях центральными были проблемы создания новой школы, соответствующей потребностям страны, специальной подготовки учителей и врачей для такой школы, с обязательным изучением психологии, физиологии, психопатологии, гигиены, истории педагогики, школоведения, методов экспериментального исследования детской природы; вопросы развития научных педагогических цент-

ров, кафедр педагогики при университетах; необходимость распространения вспомогательных школ, борьбы с детской беспризорностью и преступностью и др. [3, с. 219-222]. В частности, о воспитании школьников отмечалось, что новые условия государственной жизни России приводят к необходимости выдвигать в системе воспитания установление правильных взаимоотношений между воспитанниками и развитие в них гражданского долга, взаимного уважения и правильного усвоения основ гражданской свободы. Для этого необходимо ознакомление учащихся с основами общественной морали и образование между ними детских сотовариществ и детских социально-трудовых организаций. Планировалось в реформированной школе всех ступеней дать широкий простор правильному физическому развитию учащихся, необходимому не только в целях здоровья, но и в целях общеобразовательных, так как правильно поставленные физические упражнения в школе способствуют гармоническому развитию души и тела и повышают общую трудоспособность.

Результаты научных исследований, проводимых А. П. Нечаевым и его сотрудниками, находили отражение в многочисленных публикациях. В журнале «Русская школа» А. П. Нечаев редактировал специальный раздел, отведенный для материалов и статей по психологии детства и экспериментальной педагогике;

В новой школе начала XX века необходимо было изменить содержание образования, для реализации идеи о том, что «процесс обучения должен всячески содействовать развитию личности учащихся», ученики «должны приучиться уважать знание, понимать ценность науки, любить осмысленный умственный труд» [4, с. 5]. Однако нельзя замыкаться только на проблемах образования, в развитии личности нужно опираться на более широкую категорию – воспитание. Целью воспитания является формирование нравственно ценной личности с гармонически объединенными интересами, чуткой совестью и развитым стремлением к постоянному самосовершенствованию. В своем «Курсе педагогической психологии для народных учителей» А. П. Нечаев пытался обосновать те духовные основы, которые бы служили человеку на протяжении всей его жизни, делая эту жизнь наполненной истинной человеческой сущностью или нравственностью.

В качестве таковых А. П. Нечаев выделял совесть, эмоциональность, интеллект. Совесть – это понимание человеком своего нравственного долга, осознание того, чем должны были бы всегда руководствоваться люди в своих поступках. Поэтому можно сказать, что всякое чувство приобретает характер нравственного, если оно сопровождается проявлением совести.

Другим важным требованием воспитания нравственного чувства выступает способность человека к переживанию разнообразных эмоций, способность его радоваться и страдать, волноваться и успокаиваться, надеяться, разочаровываться и т. п.

И третье требование формирования нравственно ценной личности – это то, что воспитание тонкого нравственного чувства требует и тонкого интеллектуального развития, выработки умения сравнивать, сопоставлять, обобщать. Для этого ученик должен жить в атмосфере, которая будила бы его разум, чтобы он научился частные явления подводить под общие закономерности и законы, сводить свои мысли в одну общую стройную систему. По А. П. Нечаеву, воспитанников нужно поднять до того уровня, чтобы они «считали наблюдением все то, что приводит к систематизации содержания их душевной жизни». В итоге, не может быть воспитания нравственного чувства без развития интеллекта.

Хотя нравственное воспитание человека начинается с первых лет жизни, но особо труден подростковый возраст. – «Как важно в это время бодрое и здоровое

товарищество, общение с ними на почве спорта и взаимопомощи, трудовая атмосфера семьи, эстетические и религиозные впечатления!» Еще более важен для воспитания период юношества, когда появляется сильная потребность упорядочить свой духовный мир, выработать понимание жизни. Пробуждаются и крепнут эстетические и нравственные интересы. В связи с этим возникает часто самоотверженное желание всего себя отдать на служение своим идеалам, пойти на подвиг. «В этом чудном юношеском возрасте с одинаковой силой обнаруживаются и радость и горе жизни. Полнотой благодарности и дружбой до гроба часто отвечает своему воспитателю тот юноша, которому была оказана нравственная поддержка в этот «период натиска и бури» пробужденных мыслей и чувств. Но часто истинно несчастным оказывается тот, кто в это время остается в полном нравственном одиночестве» [6, с. 81].

Воспитание являлось ведущим фактором становления личности в концепции А. П. Нечаева, вместе с тем, не менее важны влияния наследственности и окружающей среды. Наследственность может мешать воспитанию, но может и способствовать педагогическим успехам. По мысли А. П. Нечаева, надо приложить все усилия к тому, чтобы понять не только слабые, но и сильные стороны психики своего воспитанника. На этих-то сильных, нравственно здоровых сторонах душевной природы детей и надо строить воспитание. «Пускай на первом плане будет у нас не мысль о борьбе против того, что есть в наших воспитанниках дурного, но мысль о помощи тому, что есть в них хорошего» [8, с. 338-339].

Душа ребенка может раскрыться только в благоприятной среде педагогического такта и доброжелательности, где отсутствует страх. У учеников не должно быть «повода бояться учителя», страх – одно из главных средств отвлечения внимания учащихся. Своим поведением, манерой педагог или создает атмосферу для внимательной работы, или подавляет учеников, не давая возможности ребенку сосредоточиться на работе или проявлении интереса.

Развитию учеников в школе способствовали и обучающие методы. Так, например, А. П. Нечаевым был разработан новый метод обучения чтению, соответствующий основным дидактическим принципам. Таким, как целостность материала, предлагаемого для восприятия ученика, осмысленность его, активность внимания учащихся. Суть метода может быть определена как процесс догадки, то есть угадывание слов по символизирующим их буквам с помощью ассоциаций. Ребенок в этом случае не пассивен, он осознает, что слова не прямо «выливаются» со страниц книги, а в определенной мере рождаются в его собственной голове. Уже первая буква предлагается при таких обстоятельствах, которые невольно заставили бы ребенка обратить внимание на значение буквы, как символа звука, входящего в состав определенного слова. Постепенно процесс обучения чтению в определенной мере переходит в самообучение. При таком методе устраняется та трудность, которая связана с работой по слиянию звуков. От ученика требуется не механическое сочетание букв, а воспроизведение по известным признакам сразу целых слов, уже существующих в его памяти в форме чего-то цельного и слитного. Преимущество метода в том, что процесс обучения представляет собой психический процесс, очень значимый с образовательной точки зрения, так как он способствует упражнению в ассоциации, тренировке внимания, чему так много заботы уделяют обычно учителя. Однако надо помнить и о сложности метода, заключающейся в том, что успех обучения стоит в прямой зависимости от общего развития ребенка [7].

Многие вопросы, поставленные экспериментальной педагогикой, ждут

своего решения и поныне. В их числе, специальная подготовка врачебного персонала для школы, изучение педагогами современных методов исследования индивидуальных и групповых особенностей учащихся; гуманизация жизни школы и др. Не решена и значима проблема развития интересов учеников, использования их в обучении. В особенности это касается сферы досуга школьников, организации внешкольной воспитательной работы, клубной деятельности.

Особо значимы в наше сложное, переломное время вопросы осознания себя в новом мире, проблемы нравственного выбора и отбора ценностей. В этом плане актуальны слова, сказанные в начале XX века, звучащие советом, ориентированным на сегодняшнюю школу: «Создать полезных деятелей родины может лишь такая школа, которая будет проникнута ***народным духом***, то есть сумеет помочь подрастающему поколению осознать живые потребности своего народа, величие и недочеты его характера, источники силы и главные причины слабости его страны. Знание родины, согретое светом чуткой совести, неизбежно родит подъем истинного патриотического стремления к делу» [6, с. 172].

Как завет нам звучат слова А. П. Нечаева: «В то время, когда у нас повсюду слышится призыв к широким реформам в разных областях государственной и общественной жизни, наше школьное дело не может остаться чуждым этому движению. Школьное дело находится в связи с общими условиями жизни, и народ, предпринимающий реформы во всей своей жизни, должен вместе с тем реформировать и свою школу. Но провести реформу школы в такое переходное время, какое мы сейчас переживаем, еще труднее, чем при обыкновенных условиях.

Только точное знание даст прочную почву для нашей школьной реформы. Только педагог, глубоко понимающий психические запросы учащихся, будет в силах сбросить с себя цепи старых предрассудков и вредных традиций. Только сила истинного педагогического образования создаст свободную школу – колыбель свободного народа» [5, с. 1, 12].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Ежегодник экспериментальной педагогики. Вып. IV. 1911. – СПб., 1912.

2. Макаренкова Е. М. Становление научных школ в экспериментальной педагогике России начала XX века // Российский научный журнал. – 2010. – № 5(18). – С. 204-209.

3. Нечаев А. П. Записки психолога // Архив Г. Б. Аккермана.

4. Нечаев А. П. Как преподавать психологию? – 2-е изд. – СПб., 1913. – 70 с.

5. Нечаев А. П. К вопросу о реформе нашей школы // Педагогический сборник. – 1906. – № 7. – С. 1-12.

6. Нечаев А. П. Курс педагогической психологии для народных учителей. – П.-М., 1916. – 186 с.

7. Нечаев А. П. О новом методе обучения чтению. – М., 1913.

8. Нечаев А. П. Очерк психологии для воспитателей и учителей. – 5-е изд. – П.-М., 1915. – 350 с.

9. Нечаев А. П. Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения. – 2-е изд. – СПб., 1909.

10. Труды Первого Всероссийского съезда по педагогической психологии. – СПб., 1906. – 402 с.

11. Труды Второго Всероссийского съезда по педагогической психологии. – СПб., 1910. – 401 с.

УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕНЫЙ УНИ ВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 378
ББК 74.58

педагогика

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРЕОДОЛЕНИЮ ЗАТРУДНЕНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАЧИНАЮЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ ФСИН РОССИИ

В. С. Зашихин
Доктор педагогических наук А. А. Романов

Анализируется проблема подготовки молодых преподавателей военного вуза к преодолению трудностей, возникающих в процессе педагогической деятельности. Новая методика плана вхождения в должность позволяет начинающим преподавателям боевой и физической подготовки сформировать готовность к преодолению затруднений, способствующую эффективному выполнению ими своих функциональных обязанностей.

Ключевые слова
Готовность к затруднениям, начинающий преподаватель, педагогическая деятельность, рефлексия, наставничество, план стажировки

Совершенствование системы высшего образования предполагает улучшение подготовки преподавателей. Наше исследование посвящено педагогической деятельности начинающих преподавателей боевой и физической подготовки учебных заведений Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН) России.

Подготовка кадров для уголовно-исполнительной системы в образовательных учреждениях ФСИН России является составной частью общей системы профессионального образования в стране. Одним из эффективных средств воспитания личности специалиста выступает педагогическая деятельность преподавателей боевой и физической подготовки, от уровня их педагогического мастерства во многом зависит качество преподавания и уровень развития курсантов и слушателей, формирование у них профессиональных компетенций, необходимых в их дальнейшей деятельности после окончания учебного заведения.

Исходя из результатов исследования, а также основываясь на данных статистики, до 75% преподавателей кафедр и циклов по боевой и физической подготовке не имеют специального спортивного образования, до 60% – педагогического. При этом одной из главных причин, по которым курсанты и слушатели не достигают необходимого уровня по боевой и физической подготовке, является недостаточная квалификация молодых преподавателей, которые в процессе педагогической деятельности встречаются с множе-

ством затруднений.

Специфика образовательных учреждений ФСИН России определяет иную направленность моделирования ситуаций педагогической деятельности, нежели гражданских вузов. Сложность заключается в том, что поисковый риск допустим здесь в очень небольшом диапазоне. Процесс боевой и физической подготовки специалиста имеет ограниченные возможности тренажа в искусственных условиях, чем определяется важность изучения новых аспектов проблемы затруднений в педагогической деятельности преподавателей и поиска путей формирования готовности к преодолению затруднений как в процессе обучения в вузе, так и во время профессиональной деятельности.

В педагогической профессии начинающий преподаватель почти всегда испытывает определенные затруднения в решении стоящих перед ним проблем, поэтому формирование готовности к преодолению профессиональных затруднений становится важной составляющей вузовского обучения. Никакое учебное заведение, несомненно, не может подготовить специалиста к решению всех вопросов, которые ставит перед ним педагогическая действительность, но возможно дать настрой, вооружить специальными знаниями и умениями, позволяющими оптимально преодолевать возникающие затруднения.

Затруднение, трудность являются атрибутами любой деятельности, особенно в ее начальной стадии. Специфика трудовой деятельности заключается во все расширяющемся диапазоне труда творческого характера, который определяется, прежде всего, постоянным поиском решений, возникающих новых задач. Совокупность действий, объединенных общей целью и выполняющих определенную общественную функцию, составляет деятельность. Таким образом, затруднение возникает в деятельности индивида как специфическое психическое состояние личности. Затруднение выступает как элемент динамической и психической структуры действия, вызывая определенное переживание трудности или легкости, соответствующую этому степень волевого напряжения.

Решение любого рода задач вызывает трудности различной степени интенсивности, так как там, где нет трудности, нет и задачи. Трудность есть выражение противоречия между необходимостью выполнения определенной деятельности и недостаточностью знаний и умений, обеспечивающих успешность этого выполнения. Поэтому проблема затруднений в деятельности человека, разработка путей их предупреждения и преодоления является одной из самых существенных сфер оптимальной организации труда. Соответственно это и одна из самых актуальных проблем современной педагогической науки, при решении которой «необходим тщательный анализ недостатков и трудностей в работе преподавателей» [2].

Ошибочные, необоснованные действия, являясь чаще всего следствием затруднений, влекут за собой моральный и материальный ущерб в коллективной деятельности. Особенно тяжелые потери общество может нести от ошибочных решений в области педагогической деятельности, так как объектом ошибки в этом случае является личность. Вместе с тем, именно педагогическая деятельность менее других защищена от таких решений, прежде всего потому, что для учебно-воспитательного процесса характерна большая подвижность и вариативность возникновения различного рода самых неожиданных ситуаций и проблем, требующих принятия педагогом мгновенных решений.

В области производственной деятельности, в теории управления идет постоянный поиск эффективных путей предупреждения и преодоления затруднений путем создания специальных тренажеров,

вызывающих искусственные затруднения и обучающих навыкам их преодоления. Специфика учебно-воспитательного процесса в отличие от производственного состоит в гораздо большей сложности моделирования ситуаций педагогической деятельности. Поэтому процесс подготовки педагога имеет ограниченные возможности тренажа в искусственных условиях, что еще более повышает важность изучения проблемы затруднений.

Изучение литературных источников позволило обнаружить малоизученные аспекты проблемы затруднений. В частности, не выявлены взаимосвязи затруднений как специфических сторон педагогической деятельности с другими ее сторонами; трудности рассматриваются лишь в негативном плане. Практически отсутствуют исследования, посвященные затруднениям в преподавании различных предметов. Не выявлены типичные трудности преподавателей в современных условиях. Несмотря на большое внимание исследователей к изучению затруднений молодых преподавателей, эта проблема еще не нашла своего разрешения.

Рассматривая понятие «затруднение» нами обнаружено, что пояснение содержания этого понятия в психологических, педагогических словарях, педагогической энциклопедии или отсутствует, или же не является исчерпывающим. В справочных изданиях можно найти такие определения затруднения, как препятствие, трудно преодолеваемая помеха. Трудность трактуется также как большой труд, напряжение, усилие, с трудом преодолеваемое препятствие, затруднение, сложность; обстоятельства протекания какого либо процесса, требующие больших усилий для преодоления. Таким образом, понятия затруднение и трудность можно считать тождественными, однако понятие трудность является наиболее емким по отношению к затруднению.

Анализ этих разъяснений показывает, что затруднение здесь рассматривается: с практической стороны как препятствие, помеха, выражая его объективное содержание; с психологической точки зрения - как напряжение, усилие, отражая преимущественно его субъективное содержание.

Затруднение – это препятствие, возникающее перед преподавателем в учебном процессе, т. е. психологическое состояние напряженности, тяжести, неудовлетворенности в случае отсутствия условий для его разрешения и, напротив, состояние собранности, мобилизационной готовности, эмоционального подъема, обеспечивающих совершенствование педагогического мастерства, развитие педагогического мышления, умений и навыков в случае наличия условий для его преодоления.

Одной из задач нашего исследования, является определение доминирующих затруднений преподавателей боевой и физической подготовки в современных условиях. Чтобы получить целостное представление о типичных педагогических затруднениях, мы осуществили комплексное изучение деятельности преподавателя, сделав акцент на модели его учебной работы.

Учитывая структуру педагогической деятельности преподавателей, нами выделены ее основные аспекты: проектировочно-целевой, содержательный, диагностический, организационно-методический, коммуникативный, стимулирующе-регулировочный, контрольно-оценочный.

Структурирование педагогической деятельности поставило нас перед необходимостью учесть двойственность предмета исследования, которая состоит в том, что затруднения могут быть двух видов: а) связанные с самой спецификой и структурой педагогической деятельности; б) вызванные факторами, связанными с изменениями, вносимыми в содержание образования, новыми методами обучения и воспитания. В первом случае затруднения носят массовый характер, их испытывает подавляющее большинство препо-

давателей, они заключены в самой природе педагогической деятельности. Затруднения второго порядка в основном связаны с изменением содержания образования, с педагогическими открытиями и внедрением передового опыта. Ряд видов деятельности по реализации наиболее актуальных проблем процесса обучения носят интегральный характер и не могут быть полностью отнесены ни к одному из аспектов педагогической деятельности.

Таким образом, из всего многообразия актуальных для высших учебных заведений проблем, вызывающих затруднения в процессе обучения, были выбраны следующие: освоение новых программ, развитие мышления учащихся, формирование навыков учебного труда, работа с неуспевающими.

Наиболее адекватным методом исследования трудностей нами предлагается считать метод самооценки, так как затруднение – субъективное психологическое состояние человека, глубина которого не всегда поддается стороннему наблюдению. Результаты самооценки можно считать достаточно надежными на том основании, что сама задача оценивания своих трудностей устраняет фактор престижности формулировок по сравнению с оцениванием ряда сходных характеристик (ошибок, неудач, недостатков).

В начале карьеры преподаватель зачастую не имеет целостного представления о многообразии сфер педагогической работы, что часто приводит к сужению его мировоззренческих горизонтов. В связи с этим возникает проблема профессионального становления и адаптации к педагогической деятельности. Каждый преподаватель в начале этапа своего совершенствования выступает субъектом личностного роста, когда вырабатывается его профессиональный стиль и индивидуальное восприятие содержательных характеристик собственной педагогической деятельности [3, с. 192-193]. Длительность адаптационного процесса влияет на результативность всей работы, на качество усвоения курсантами знаний, умений и навыков по боевой и физической подготовке.

Исследование современного состояния преподавания на кафедрах и циклах по боевой и физической подготовке (БиФП), а также уровня освоения пройденного материала курсантами и слушателями образовательных учреждений ФСИН России по этим предметам, показали, что приобретенные знания, умения и специальные навыки не обеспечивают уверенных действий курсантов и слушателей. Особенно в тех условиях, когда требуется применение физической силы, спецсредств и огнестрельного оружия, например, в экстремальных ситуациях. Это, в свою очередь, входит в противоречие с задачами, поставленными перед уголовно-исполнительной системой и образовательными учреждениями ФСИН России по модернизации системы подготовки кадров, предъявляет все более высокие требования к профессиональной подготовке и уровню методического мастерства преподавателей кафедры БиФП.

Педагогические аспекты проблемы готовности к преодолению затруднений преподавателей боевой и физической подготовки образовательных учреждений ФСИН России в психолого-педагогической литературе, на наш взгляд, получили поверхностное освещение. Глубоко не исследовано содержание готовности к преодолению затруднений у начинающих преподавателей вузов, недостаточно разработаны конкретные педагогические технологии такого формирования.

Под готовностью преподавателей к преодолению затруднений в педагогической деятельности понимается комплекс профессиональных и педагогических знаний, умений, навыков и необходимых личностных качеств, позволяющих преподавателю эффективно выполнять свои функциональные обязанности.

Основываясь на литературных источ-

никах по педагогике и психологии о готовности к деятельности вообще, и педагогической в частности, нами определены компоненты готовности к преодолению затруднений. Система подготовки преподавателей боевой и физической подготовки к преодолению затруднений включает в себя три основных взаимосвязанных компонента: теоретический, практический, психолого-педагогический. Такая готовность определяется тестированием, экспертной оценкой открытых занятий преподавателя, самооценкой.

Затруднения в педагогической деятельности для преподавателя выполняют три функции, играющие как положительную, так и отрицательную роль – сдерживающую, стимулирующую и индикаторную.

Среди видов деятельности по реализации наиболее актуальных проблем процесса обучения, которые носят интегральный характер и не могут быть полностью отнесены ни к одному из аспектов педагогической деятельности, затруднения вызывают освоение новых программ и работа с отстающими учащимися.

Теоретическое изучение проблемы, анализ уровня готовности преподавателей к преодолению затруднений в педагогической деятельности позволили разработать методику нового плана вхождения в должность. В основу экспериментальной работы были положены личностно-деятельностный и компетентностный подходы, обеспечивающие реализацию всестороннего рассмотрения проблемы, связи теории с практикой. Эти подходы помогают обеспечить целостный процесс личностно ориентированного образования, направленного на самоактуализацию и развитие индивидуальности учащихся [1, с. 5-17].

При определении дидактических затруднений была разработана специальная программа для начинающих преподавателей (стаж работы до пяти лет). В связи с преимущественно практической деятельностью преподавателей боевой и физической подготовки более конкретно формулируются и некоторые актуальные проблемы процесса обучения. Так развитие мышления учащихся воспринимается преподавателем как развитие представления о целостном двигательном действии (приеме в целом). Формирование навыков учебного труда, не что иное, как приобретение навыков отработки изученного двигательного действия (многократного самостоятельного повторения).

Результаты изучения затруднений начинающих и опытных преподавателей подвергались качественному анализу, а также обрабатывались в процентном соотношении.

Средние баллы самооценки затруднений позволили ранжировать отдельные аспекты деятельности: содержательный, организационно методический; освоение новых программ; работа с неуспевающими; коммуникативный аспект; развитие представления о целостном двигательном действии; приобретение навыков отработки изученного двигательного действия; диагностический аспект; проектировочно-целевой; стимулирующе-регулировочный; контрольно-оценочный аспекты.

К доминирующим затруднениям преподавателей боевой и физической подготовки, с незначительной разницей в зависимости от стажа педагогической деятельности, относятся следующие: овладение передовым опытом обучения предмету; организация осмысления учебной информации; сплочение коллектива; освоение новых программ; работа с неуспевающими.

Таким образом, преодоление затруднений в определенных нами основных аспектах деятельности преподавателей, а также видах деятельности по реализации наиболее актуальных проблем процесса обучения преподавателей боевой и физической подготовки помогут начинающему преподавателю в более короткий срок пройти процесс адаптации к педагогической деятельности.

Применение предложенной нами методики повышения уровня рефлексии у преподавателей и внедрение разработанного автором плана вхождения в должность (стажировки) оказывает значительное влияние на формирование готовности преподавателей к преодолению затруднений в их педагогической деятельности.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы формирования готовности к преодолению затруднений у преподавателей данной категории. Нами предложены лишь некоторые пути ее решения. Предстоит работа по созданию учебных и методических пособий, которые необходимы для уменьшения времени формирования готовности. В ходе исследования наметились перспективные направления дальнейшей работы: формирование готовности на основе оптимизации саморазвития преподавателей, их самооценки и самосовершенствования.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. – М.: МПСИ, 2005. – 216 с.

2. Кондаков М. Наука: эффективность и качество // Учительская газета. – 2004. – 28 апр.

3. Мартишина Н. В. Становление творческого потенциала личности педагога: монография. – М.: РАО; МПСИ, 2006. – 264 с.

4. Полякова Т. С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. – М., 1983.

5. Поярков С. Ю. Формирование профессиональной надежности правоохранительной деятельности сотрудников внутренних дел МВД России: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997. – С. 34-56.

6. Пузыревский Р. В., Зашихин В. С. Справочник преподавателя по боевой и физической подготовке: Методические рекомендации. – Рязань: Академия ФСИН России, 2007. – 150 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 378
ББК 74.58

педагогика

СТАНОВЛЕНИЕ КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК ОСНОВА ИХ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

Кандидат педагогических наук Е. С. Беляева

В статье рассматриваются вопросы оптимизации образовательного процесса в высшей школе путем интеграции общекультурной компоненты обучения и творческо-профессионального становления будущего специалиста как основы его духовно-нравственного развития. Автором составлен перечень социально ожидаемых характеристик выпускника высшей школы в соответствии с требованиями современного общества; определены специальные творческо-профессиональные качества, формируемые в процессе получения высшего образования; рассмотрены основные условия формирования культуротворческого потенциала студентов; определена полиструктурная система культуротворческого воспитания студентов в высшем учебном заведении.

Ключевые слова
Высшее профессиональное образование, культуротворческий потенциал, творческо-педагогический подход в процессе обучения, творческо-профессиональная деятельность педагога, культуротворческий воспитательный процесс, полиструктурная система культуротворческого воспитания

Подготовка дипломированного специалиста на современном этапе предъявляет новые требования к организации образовательного процесса в высшей школе, так как в условиях перехода к постиндустриальному обществу решающим фактором развития личности становится уровень образования и знаний.

Вуз призван воспитать «человека, способного ответить на вызовы времени» [2. С. 66], человека, способного воспользоваться культурным наследием прошлого, и передать его последующим поколениям, а также пополнить структурные элементы культуры (Л. Уайт) вновь созданными ценностями.

Таким образом, специалист нового времени должен быть, с одной стороны, носителем и хранителем культуры, а с другой стороны – творцом новых культурных явлений, которые пополнят его собственный культурный ареал (А. Кребер), а также будут способствовать межкультурному обмену (Н. М. Боголюбова, И. Валлерстайн, Ю. В. Игнатова, В. В. Наточий, Н. Д. Никандров, Ю. В. Нико-

лаева, М. Р. Радовель, И. П. Селезнева).

Как утверждает А. И. Кравченко, под культурой понимается, прежде всего, «совокупность результатов деятельности людей» [3. С. 11]. В данном аспекте культура выражает «высокий уровень качественного развития духовных достижений» [3. С. 12], а люди становятся субъектами, оперирующими этими достижениями. В этом случае можно утверждать, что студенты высшей школы, обладая высоким духовно-нравственным и творческим потенциалом, становятся субъектами культурного творчества.

Уровень профессиональной культуры специалиста будущего должен определяться, прежде всего, совокупностью специальных теоретических знаний и практических умений, требуемых современным обществом; знаний и умений, которые сформируют формальную, и, в дальнейшем, реальную квалификацию специалиста, став фундаментом становления его профессионального мастерства.

Вуз, как один из основных институтов культуры, несет ответственность за продвижение культурных процессов в обществе, за проявление эстетического вкуса, за обращение индивида в высшую ценность, обладающую стремлением к самовыражению.

В итоге можно утверждать, что культура выражает проявление творческого начала в человеке и человечестве, связанное с рождением какого-либо нового уникального феномена [4. С. 26, 140].

Именно высшая школа воспитывает субъектов культуры, обладающих высшими духовными потребностями (А. Маслоу), выражающимися в желании, а также в способности к самореализации, к репрезентации уровня своей профессиональной культуры через творческую активность. Процесс получения высшего образования становится в этом смысле процессом духовного взросления, процессом возвышения потребностей индивида.

Как справедливо отмечает С. И. Архангельский, «высшая школа – неотъемлемый институт общества, ориентированный прежде всего на становление духовного облика наиболее образованных его членов, способных не только развивать избранные сферы деятельности, но и руководить прогрессом самого общества» [1. С. 33-34].

Высшая школа – одна из важнейших сфер социальной практики, не только обеспечивающая функционирование и развитие науки, искусства, экономики, техники, производства государственных органов, но и определяющая будущее общества.

В процессе исследования общекультурной компоненты образования важное значение для нас имеют концепции гуманизации образования и процесса обучения С. И. Архангельского, Е. Н. Бондаревой, А. В. Брушлинского, Б. С. Гершунского, Е. А. Климовой, Л. П. Костиковой, Л. В. Островской, П. И. Пидкасистого, Н. И. Пирогова, С. Л. Рубинштейна, В. А. Сластенина, К. Д. Ушинского и других исследователей.

Анализ научной педагогической литературы по вопросам культуротворческой направленности образовательного процесса (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, В. И. Андреев, Д. В. Богоявленская, А. В. Брушлинский, Дж. Гилфорд, Н. Коган, А. А. Мелик-Пашаев, В. Г. Розумовский, И. Н. Семенов, В. А. Сластенин, Э. Д. Телегина, О. К. Тихомиров, К. Д. Ушинский и др.) позволил нам составить перечень социально ожидаемых характеристик выпускника высшей школы: приобщенность к достижениям мировой и национальной культуры, высокий нравственно-этический потенциал, наличие чувства собственного достоинства в сочетании с толерантностью в отношении позиции других, способности к корректному ведению полемики, владение базовыми правовыми знаниями, гуманистическая

направленность суждений, осознание важности обязательного и ответственного отношения к работе.

В настоящее время в современном обществе интерес к толерантной, социально значимой личности велик (В. Г. Айзенштейн, Д. В. Зиновьев, Н. Б. Крылова, Н. Д. Никандров, Л. А. Попов, И. П. Селезнева, В. Д. Шадриков и др.), предъявляются новые требования, связанные с тем, что студент высшей школы должен быть творческим, успешным, социально активным, инициативным, умеющим делать выбор, определять оптимальную жизненную стратегию, быть готовым к осознанным личностным действиям, направленным на достижение гуманистических отношений между людьми и группами людей, имеющими различные мировоззрения, разные ценностные ориентации, стереотипы поведения.

К специальным творческо-профессиональным качествам мы относим, прежде всего, высокий уровень профессиональной компетентности – фундамент, формируемый базовой (общей), общепрофессиональной и специальной компонентами высшего профессионального образования, и способствующий дальнейшему творческому профессиональному развитию личности, что является, согласно требованиям к новым образовательным стандартам высшего профессионального образования, необходимым условием становления «актуальных и перспективных потребностей личности, развития общества и государства, его обороны и безопасности, образования, науки, культуры, техники и технологий, экономики и социальной сферы» [8].

Однако на современном этапе развития науки необходимость индивидуализации учебного процесса (Ю. К. Бабанский, П. П. Блонский, А. В. Брушлинский, О. С. Газман, В. П. Зинченко, А. В. Петровский, П. И. Пидкасистый, И. П. Подласый, И. А. Сорокин, И. Ф. Харламов и др.), развития культуротворческих качеств студентов высшей школы, привели к новому направлению в педагогике – творческому обучению (Б. С. Гершунский, В. В. Грачев, В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, Н. Е. Мажар, В. Г. Максимов, Н. Д. Никандров, Л. С. Подымова, М. М. Поташник и др.), при котором осуществляется более успешная подготовка студентов к будущей профессиональной деятельнсти, к дальнейшему самообразованию и профессиональному самосовершенствованию после окончания вуза. Творческое направление в педагогической науке выступает как зарождение новой образовательной парадигмы в системе профессионального образования. Образовывая человека для XXI века, педагогический процесс должен подготовить его к самостоятельному творческому решению неизвестных и нестандартных задач. В связи с этим важнейшая проблема современности состоит в том, чтобы осуществить поиск путей, способствующих интеллектуальному развитию студентов, оптимальной подготовке конкурентноспособных специалистов.

Одним из возможных путей оптимизации образовательного процесса мы видим интеграцию общепрофессиональной и специальной компоненты образования с сформировавшейся способностью студентов к узкоспециальному творческому исследованию.

Пройдя обучение в высшей школе, выпускник учебного заведения обладает рядом новых качеств, которые отсутствовали у него до поступления. Новые качества не являются простой суммой полученных знаний на занятии, это – совокупность знаниевой основы, профессиональных творческих стремлений и способности к их фактическому осуществлению. В этом состоит эмерджентность системы современного высшего образования – возникновение свойств системы, которые не присущи ее элементам в отдельности, а возникают благодаря объе-

динению этих элементов в единую, целостную структуру.

Таким образом, можно утверждать, что осознание необходимости узкоспециального творческого исследования, и, как следствие, стремление к субъективному анализу новейших достижений в исследуемой области является наивысшей формой творческо-профессиональной активности. Также важно отметить, что обладание культуротворческим потенциалом, необходимым для узкоспециального профессионального исследования, является одной из важнейших предпосылок для этого.

Как отмечает В. В. Никитаев, «…образование должно постоянно воссоздавать существующую и создавать новую культуру: к примеру, в виде особых типов образованных людей, текстов и образов жизни» [6. С. 79].

Образованный человек должен осознавать себя частицей человечества, осознавать себя в качестве субъекта культуры. В. Т. Лисовский, З. В. Синкевич называют такого человека «носителем и активным продолжателем высших достижений в стремлении к подлинной человечности» [5. С. 71].

Наши исследования показали, что современное высшее образование должно обеспечивать функцию наследования культуротворчества, в результате воспитания формируется личность будущего специалиста и его личностные качества, от которых напрямую зависит и дальнейшая жизнь студента, и его творческо-профессиональная деятельность.

В предложенном нами подходе воспитание студентов классического университета целесообразно определить как целенаправленную содержательную творческо-профессиональную деятельность педагога, способствующую развитию личности будущего специалиста. Таким образом, воспитание студента происходит как процесс творческого воздействия на него преподавателя с целью подготовки к выполнению определённой общественной роли.

С этой точки зрения заслуживает внимания высказывание А. В. Петровского. Он считает, что воспитательный процесс в высшей школе выступает как «процесс усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений в его собственном опыте» [7. С. 95].

Нами было определено, что в процессе социализации студент приобретает культуротворческие качества, ценности, убеждения, общественно одобряемые формы поведения, необходимые ему для жизни в современном обществе.

В связи с этим, мы рассматриваем вуз как целостную творческо-воспитательную систему, полиструктурную с точки зрения содержания её деятельности.

Понимание сущности творческо-педагогического подхода в образовательном процессе высшей школы позволило нам выделить основные задачи творческо-воспитательного процесса:

– развитие социальных и нравственных качеств в результате деятельности коллектива педагогов вуза в процессе творческого обучения;

– специальная творческо-воспитательная работа преподавателя-куратора для формирования системы нравственно-этических качеств, убеждений и взглядов;

– самовоспитание личности студента в процессе культуротворческого образования;

– формирование личностных творческих качеств в результате взаимного влияния студентов и преподавателей в процессе общения и деятельности [10].

В связи с задачами исследования процесса воспитания в высшей школе мы рассматриваем следующие факторы, способствующие становлению культуротворческого потенциала студентов:

– интегративность, целостность системы культуротворческого воспитания;

– творческо-нравственные

ценности, сложившиеся в результате семейного воспитания;

– сформировавшиеся личностные ценности под влиянием культуротворческого воспитания;

– формирование личностных творческих качеств и нравственных представлений под воздействием социальных условий и окружающей действительности;

– влияние жизненных условий на формирование культуротворческих личностных качеств;

– общечеловеческие ценности в системе культуротворческого воспитания.

Как показали наши исследования, некоторые из этих перечисленных факторов формируются в процессе получения среднего образования. Исходя из этого, в системе образования следовало бы предусмотреть конкретное содержание и определённый объём соответствующей работы в школьных программах по преемственности творческо-воспитательного процесса между школой и вузом. Школа выступает камертоном, который настраивает весь механизм общекультурных представлений будущего студента вуза.

В результате культуротворческого воспитания в вузе происходит дальнейшее формирование социально адаптированной, высокодуховной, всесторонне развитой личности, хранящей общекультурные и нравственно-этические ценности.

По результатам исследования мы определили полиструктурную систему культуротворческого воспитания студентов в высшем учебном заведении, которую целесообразнее рассматривать как совокупность вышеперечисленных факторов и представить её в виде схемы.

Проведенные исследования выявили, что определяющей компонентой в культуротворческом воспитательном процессе студента является многофункциональная деятельность педагогов, осуществляющих наряду с преподаванием конкретной дисциплины, методами и приемами академического воздействия, корректировку его ценностных ориентаций, воспитание у него культуротворческих качеств, необходимых для дальнейшей жизни и самостоятельной профессиональной деятельности.

С учётом проведенных исследований мы выявили, что эффективность деятельности педагогов во многом зависит от их творческо-педагогического опыта, знаний и интуиции. Цель этой творческо-педагогической деятельности – побуждать самих студентов к активной творческой позиции в процессе воспитания и обучения. Педагогам высшей школы следует постоянно помнить, что основной целью культуротворческой воспитательной системы вуза является подготовка студентов к жизни и будущей профессиональной деятельности. Выпускникам университета необходимо уметь разбираться в различных явлениях действительности, находить мотивированную линию поведения в непредвиденных творческих ситуациях за пределами университета, правильно реагировать на встречающиеся трудности в жизни и в профессиональной деятельности.

Наши исследования показали, что эффективность воспитательного процесса при культуротворческом обучении в вузе непосредственно зависит от способов его организации, использования интегрированного подхода в управлении образовательным процессом.

Мы исходим из того, что воспитательная система высшей школы как объект культуротворческого управления должна быть предварительно смоделирована: необходимо конкретизировать ее цели и задачи с учетом реальных возможностей, определить основные этапы культуротворческого воспитательного процесса, соответствующим образом организовать его, а затем регулировать с учетом изменяющихся возможностей и достигаемых результа-

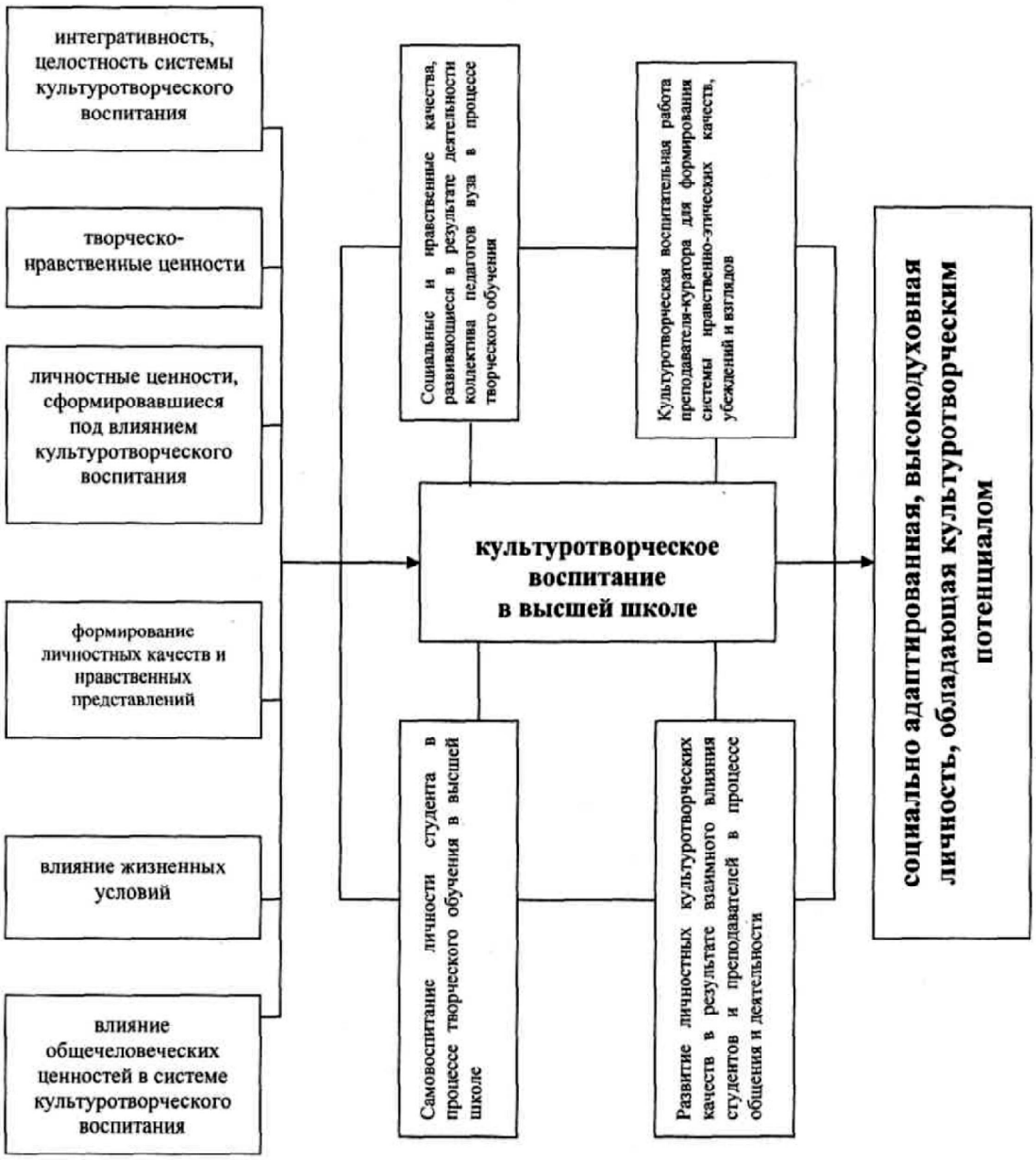


Схема 1: ***Полиструктурная система культуротворческого воспитания студентов в высшем учебном заведении.***

тов. Кроме того, важно обеспечить благоприятные условия функционирования созданной творческо-педагогической системы, предусмотреть возможности ее оптимизации и целенаправленного использования на уровне педагогического и студенческого коллектива. От этого напрямую зависит эффективность управления процессами образования в системе культуротворчества, функционирования и совершенствования образовательного процесса высшей школы как культуротворческой воспитательной системы.

Итак, духовно-нравственное развитие студентов высшей школы – это сложный комплексный культуротворческий процесс, базирующийся на специальной работе коллектива вуза, направленной на становление и совершенствование у студента системы убеждений, нравственных норм и общекультурных ценностей, предусмотренных получаемой специальностью.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Архангельский, С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1996. – 200 с.

2. Гугузидзе, Е. З. Сущность и основные характеристики творческой индивидуальности современного студента. // Материалы IV Международной научно-практической конференции «Наука и образование XXI века». – Рязань: СТИ, 2010. – С. 66-72.

3. Кравченко, А. И. Культурология: Учебник. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. – 288 с.

4. Культура: теории и проблемы: Учеб. пособие для студентов и аспирантов гуманитарных специальностей / Кузнецова, Т. Ф., Межуев, В. М., Шайтанов, И. О. и др. – М.: Наука, 1995 – 279 с.

5. Лисовский В. Т., Синкевич З. В. О системе художественного воспитания в вузе // Эстетическое воспитание в техническом вузе. – М., 1991. – 234 с.

6. Никитаев, В. В. В поисках самостоятельности // Высшее образование в России. – 1994. – №2. – С. 24-33.

7. Петровский, А. В. Нерешенные проблемы перестройки педагогической науки: Новое педагогическое мышление. – М.: Знание, 1989. – 112 с.

8. Постановление Правительства Российской Федерации от 24 февраля 2009 г. N 142 Об утверждении Правил разработки и утверждения федеральных государственных образовательных стандартов. Пункт 4. http://mon.gov.ru/dok/prav/obr/5208/

9. Российское образование. Федеральный портал. http://www.edu.ru/

10. Беляева Е. С. Концепция творческо-педагогического подхода к обучению речевой деятельности на иностранном языке // Российский научный журнал. – 2010. – №2 (15). – С. 118-124.

МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ ИМЕНИ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА, г. САРАНСК

УДК 378 (045)
ББК 74.58
Педагогика высшей школы

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА СТАНОВЛЕНИЯ КАРЬЕРЫ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА[1]

Кандидат педагогических наук И. Б. Буянова
Кандидат психологических наук Д. В. Жуина
С. М. Ершова

Статья посвящена проблеме сопровождения становления карьеры студента в образовательном процессе педагогического вуза : раскрыта сущность технологии, предложены возможные направления сопровождения становления карьеры будущих педагогов.

Ключевые слова
Карьера, сопровождение карьеры, технологии построения карьеры, портфолио карьерного продвижения, профессиональное становление

В современных условиях модернизации российского образования одной их важнейших проблем является подготовка будущих педагогов. Стратегическим ориентиром системы образования выступает подготовка специалиста, ориентированного на достижение успеха в профессиональной деятельности и способного строить свое карьерное и профессиональное развитие.

Рассматривая эволюцию понятия карьеры в научной литературе по психологии управления, акмеологии можно отметить, что зарубежные исследователи вопросов профессиональной карьеры определяют ее «как разбитый на определенные промежутки жизненный путь человека, связанный с его работой» [8. С. 10] или как «последовательность и комбинацию ролей, которые человек выполняет в течение всей жизни» [10. С. 8], тогда как отечественные ученые само понятие карьеры рассматривают с позиции процессного подхода (как способ достижения целей и результатов в основной форме личностного самовыражения), статусного подхода (как достигнутый человеком результат деятельности и социальный статус), в рамках ценностного подхода (в качестве связи с общественно значимой и оцениваемой деятельностью личности в социуме), и с позиций индивида (как индивидуальный трудовой путь человека, его деятельность, выраженная в профессио-

[1] **Статья подготовлена за счет средств Министерства образования и науки РФ в рамках АВЦП «Развитие научного потенциала высшей школы» (2009-10гг.) НИР 1.3.10 «Теоретическая модель развития профессиональной карьеры студента в процессе вузовского обучения»**

нальной или должностной форме) [5. С. 53].

В своем понимании карьеры мы опираемся на концепцию Е. А. Могилевкина, который с позиций психолого-акмеологического подхода рассматривает карьерное продвижение не только как перемещение по должностным ступенькам организационной иерархии, но и как процесс реализации человеком себя, своих возможностей в условиях профессиональной деятельности, достижения личностью своего «акме» [7. С. 17]. Акмеологический аспект карьеры раскрывается через критерии, факторы и технологии сопровождения карьерного продвижения.

В работе Э. Ф. Зеер и О. В. Тарановой «Психологические особенности управления карьерой» выделены две основные группы критериев успешной карьеры: объективный и субъективный [4. С. 38]. Объективно процесс карьерного роста можно оценить по двум параметрам: движение внутри организации и движение внутри профессии. При этом традиционно в качестве очевидного параметра объективного успеха выступает вертикальное должностное продвижение – рост по служебной лестнице.

Критерием субъективной карьерной успешности может быть собственная оценка человеком своих карьерных достижений.

Американский специалист по вопросам развития карьеры Д. Холл указывает на то, что в процессе планирования и реализации успешной карьеры, помимо внешних критериев важную роль играют и внутренние, по существу выступающие, как субъективные представления работников относительно успеха/неудачи их карьерного продвижения [9. С. 18].

Отечественный ученый в области карьеры Р. Л. Кричевский в своей работе «Психология профессиональной карьеры» в качестве критерия эффективности карьеры рассматривает карьерную мобильность [6. С. 136]. Под этим он понимает скорость прохождения работником должностных ступеней. Так, карьерная мобильность считается высокой, если продолжительность пребывания человека в одной должности не превышает 2,5-3 лет.

На эффективность карьерного продвижения специалистов существенное влияние оказывает целый ряд факторов. Как указывает Е. А. Могилевкин в своей монографии «Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг», среди психологических факторов карьеры выделяются, прежде всего, факторы, связанные с человеком. Это – способности и интересы человека, мотивация, принятие решения о смене ролей и статуса, особенности специализации и пр. [7. С. 24].

Индивидуальными личностными факторами, препятствующими достижению карьерного успеха, являются отсутствие необходимых профессионально важных качеств, низкая мотивация, экстернальный локус контроля, нерешительность, повышенная тревожность, ориентация на избегание неудач, утилитарные мотивы деятельности.

Кроме того, можно рассматривать факторы, связанные с взаимодействием личности, окружающих людей и организации. Это влияние других людей на профессиональную карьеру человека (родителей, друзей, коллег, руководителей), а также специфика организационной структуры, миссия, цели и тип организации.

В настоящее время в системе высшего образования в связи с упразднением системы трудоустройства студентов, учебные заведения не обеспечивают гарантированного места работы. Выпускники вынуждены самостоятельно заниматься поиском работы. При этом, молодой педагог сталкивается с множеством конкурентных ситуаций (профессиональная адаптация, аттестация, решение ситуативных педагогических задач, общение в учебно-воспитательном процессе, вариативность образования, педагогические конкурсы, расста-

новка кадров), которые не всегда в полной мере способствуют успешности карьерного и профессионального развития.

Поэтому вуз должен взять на себя определенную социальную ответственность за успешное начало профессионального пути и благоприятный стартовый уровень карьеры будущего педагога. Так, еще в период обучения в вузе у студентов должны быть сформированы не только профессиональные знания и умения, определенные личностные качества (подвижность, готовность к изменениям, умение быстро и эффективно адаптироваться к новым условиям), но и развиты профессиональная направленность, личностная готовность действовать в условиях рыночной экономики.

Поэтому достаточно важным представляется необходимость решения вопросов, связанных с поиском новых, эффективно действующих технологий сопровождения развития карьеры студентов-будущих педагогов, способствующих становлению успешной профессиональной деятельности.

Одним из компонентов сопровождения карьеры специалиста на ранних этапах его профессионализации является мониторинг качественных изменений в личности выпускника. Ежегодно на базе МордГПИ проводится опрос с целью выявления ожиданий и установок студентов относительно будущего места работы. По результатам мониторинга студентов (2009-2010 уч. г.), наиболее важными аспектами работы являются такие характеристики, как: возможность карьерного роста (52,6%), гарантия постоянной работы (47,4%), хорошие условия труда (44,6%), высокий заработок (38,3%). Менее существенными факторами, обуславливающими выбор места работы, являются наличие дружного сплоченного коллектива, гибкий график работы или неполный рабочий день, близость к месту жительства. Эти характеристики отметили 33,4%, 15,8% и 10,3% опрошенных студентов соответственно.

В тоже время, молодые специалисты еще в период обучения в вузе должны быть убеждены, что их интеллектуальный и творческий потенциал будет востребован. У них должны быть сформированы не только профессиональные знания и умения, но и развито стремление к самореализации в труде и личностная готовность действовать в условиях рыночной экономики. Именно с этой целью в Мордовском государственном педагогическом институте имени М. Е. Евсевьева ведется активная профориентационная работа, налажены тесные связи и сотрудничество с центром занятости населения, а в перспективе планируется создание Центра профориентации и трудоустройства, способствующего адекватному профессиональному становлению выпускников школ и оказанию помощи и поддержки выпускникам педагогического вуза в трудоустройстве по специальности.

Для подкрепления у студентов мотивации планирования карьеры педагога был разработан курс «Психология карьерного роста», направленный на овладение такими теоретико-методологическими основами науки, практическими умениями и навыками, как: понятие о карьере, пути построения индивидуальной карьерной линии, методы позитивной самопрезентации, выработка системного и практического подхода к решению проблем, связанных с индивидуальным карьерным ростом, обретение навыков и умений конструктивного коммуницирования, самопозиционирования и карьерного планирования [3].

С целью сопровождения процесса становления карьеры студентов, включающего информирование о будущей профессии в контексте достижения жизненных и профессиональных задач, на факультете психологии и дефектологии МордГПИ преподается курс «Основы профориентологии», способствующий повышению мотивации и формированию стойкого интереса студентов к будущей профессии-

ональной деятельности [2].

Еще одним компонентом психологического сопровождения карьеры студентов педагогического вуза является действующий в Мордовском государственном педагогическом институте Центр психолого-педагогической помощи «Гармония», в рамках которого функционирует направление «Психологическое сопровождение профессионального становления и карьерного роста «Формула успеха»», осуществляющее психологическое тестирование, беседу с профконсультантом и проведение тренингов.

Достаточно действенным в плане развития профессиональной карьеры студентов педагогического вуза, на наш взгляд, является реализация курсов «Управление карьерой», «Профессиональная адаптация молодого учителя».

Целью курса «Управление карьерой» должно стать формирование у студента нового мировоззрения, способствующего осознанному отношению к обучению в вузе, планированию своей карьеры. Курс должен быть направлен на приобретение студентами практических навыков в сфере построения личной карьеры, самопродвижения в профессии. В процессе изучения курса студенты могут получить представление о личной карьере, об особенностях ее планирования, о факторах, оказывающих влияние на построение профессиональной карьеры. Обучающихся необходимо познакомить с основными правилами и методами поиска рабочего места, особенностями подготовки к собеседованию с работодателем. Также студенты должны знать основные условия для служебного роста.

Одним из возможных вариантов подготовки студентов вуза к успешному включению в педагогическую деятельность может стать внедрение пропедевтического курса, посвященного проблемам профессиональной адаптации начинающего учителя. Подобный курс может обеспечить помощь выпускникам вуза в профессионально-личностной адаптации, предупредить наиболее типичные ошибки в педагогической деятельности, дать основные ориентиры в решении сложных педагогических ситуаций, стимулировать самообразовательную работу будущих учителей по формированию значимых умений и навыков, способствовать развитию педагогического мышления. В рамках данного курса необходимо уточнить представления студентов о целях, задачах, сущности профессиональной деятельности, об отличительных чертах их будущего социального статуса, об особенностях профессионального мышления, о стиле деятельности и личности учителя. Изучение курса «Профессиональная адаптация молодого учителя» позволит обеспечить будущих специалистов знаниями и навыками для работы и осуществления карьеры путем самообразования, изучения передового опыта, участия в методической работе [1. С. 117].

Современной формой планирования карьеры и самопрезентации будущего специалиста является портфолио карьерного продвижения (ПКП) [7. С. 145]. ПКП представляет собой пакет документов в бумажном и/или электронном варианте, отражающий все достижения студента (как академические – учебные, так и личные). Структура портфолио включает ряд разделов: портрет студента, рабочие материалы (документы, подтверждающие учебные и профессиональные достижения), личные достижения (документы, подтверждающие успехи в спорте, творчестве, общественной жизни и т.д.).

ПКП имеет несколько функций: накопительную (сбор всевозможных документальных подтверждений успехов), диагностическую (позволяет оценить уровень достижений и выявить сильные стороны) и рефлексивную (дает возможность осмыслить наработанные профессиональные знания, навыки и умения, наметить пути развития делового и личностного потенциала). У портфолио двойное пред-

назначение – оценка учебных успехов и научных достижений студента, с одной стороны, а с другой – оценка его готовности к профессиональной карьере.

Таким образом, карьерное портфолио – это эффективное средство развития карьеры. ПКП позволяет работодателю легко просмотреть уровень подготовки и весь спектр умений и способностей кандидата и создает условия для принятия оптимального кадрового решения.

Реализация перечисленных направлений может стать основой для создания в вузе эффективной системы сопровождения становления карьеры студента в условиях педагогического вуза.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Буянова, И. Б. Социокультурная адаптация студентов – выпускников сельских школ к условиям педагогического вуза: Дис. … канд. пед. наук : 130001 : защищена 25.01.2006 / Буянова Ирина Борисовна. – Чебоксары, 2006. – 215 с.

2. Жуина, Д. В. Основы профориентологии : учебно-методическое пособие / Д. В. Жуина. – МордГПИ, Саранск, 2008. – 89 с.

3. Жуина, Д. В. Психология карьерного роста : программа / Д. В. Жуина. – Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2010. – 25 с.

4. Зеер, Э. Ф. Психологические особенности управления карьерой / Э. Ф. Зеер, О. В. Таранова // Человек и труд. – 2003. – №1. – С. 36-43.

5. Игнатов, В. Г. Профессионализм в системе госслужбы / В. Г. Игнатов, В. К. Белолипецкий, А. В. Понеделков. – Ростов – на – Дону: Феникс, 1997. – 226 с.

6. Кричевский, Р. Л. Психология профессиональной карьеры / Психология профессиональной деятельности / под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : изд-во РАГС,1998. – С. 48-49.

7. Могилевкин, Е. А. Карьерный рост : диагностика, технологии, тренинг. Монография / Е. А. Могилевкин. – СПб. : Речь, 2007. – 336 с.

8. Greenhaus J. H. Career management. – New York: Dryden Press, 1987. – P. 10.

9. Hall D. T. The new «career contract» : Wrong on both counts. Boston: Executive Developmental Roundtable, Boston Universiting School of management, 1993. – P. 17-28.

10. Super D. E. Toward a comprehensive theory of career development / In D. H. Montrose, S.J. Shinkman (Eds).Career development: Theory and practice. Springfield IL: Charles C. Thomas, 1992. – P. 35-64.

МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ ИМЕНИ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА, г. САРАНСК

УДК 004+378 (045)
ББК 73+74.58
Информационные технологии, высшая школа

педагогика

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ[1]

Кандидат педагогических наук Н. В. Вознесенская
Начальник управления информ. технологий А. В. Разинов

Статья посвящена вопросам формирования ИКТ-компетентности будущих педагогов, приведен пример построения информационно-образовательной среды на базе инструментария MOSS 2007 в ГОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева».

Ключевые слова
Информационно-образовательная среда, ИКТ-компетентность, e-learning

Неотъемлемой составляющей любой современной профессии стали информационные технологии и системы коммуникации. Поэтому от системы образования требуется решение принципиально новой проблемы подготовки людей с глубокими знаниями информационных и коммуникационных технологий, способных в максимально короткий срок адаптироваться к быстроменяющимся условиям профессиональной деятельности и умеющих управлять информационными потоками. Изменение требований к специалистам продиктовано появлением новых типов теоретических и практических задач, отличающихся системным и междисциплинарным характером, нестандартностью их решения и развитием ИТ-сферы. Не случайно на первый план выдвигаются такие профессионально важные качества специалиста как *информационно-коммуникационная компетентность* и *профессиональная мобильность*.

В российской системе образования понятие ИКТ-компетентности увязывается с переходом к новым государственным образовательным стандартам и к новой образовательной парадигме, в основе которой лежит компетентностный подход, начинающий реализовываться на всех уровнях системы образования. Подобный подход предполагает переориентацию приоритетов с процесса обучения на его

[1] **Статья подготовлена за счет средств Министерства образования и науки РФ в рамках АВЦП «Развитие научного потенциала высшей школы» (2009-10 гг.) НИР 1.3.10 «Теоретическая модель развития профессиональной карьеры студента в процессе вузовского обучения»**

конечные результаты. Например, в двухуровневой модели ИКТ-компетентности различают уровень подготовленности (или знаниевый уровень) и уровень реализованности (или деятельностный уровень) [1, с. 4]. Уровень подготовленности является базовым при формировании ИКТ-компетентности будущих учителей в педагогических вузах. Этот уровень характеризуется готовностью выпускника к применению ИКТ в педагогической деятельности, как инвариантной относительно преподаваемых дисциплин, так и в конкретной предметной области. Считается, что компетентность включает в себя и сформированную мотивацию к соответствующей деятельности. Это неизбежно приводит к включению в вариативные части учебных планов дисциплин, направленных на формирование ИКТ-компетентности. Одной из таких дисциплин для педагогических вузов выступает дисциплина «Интернет-технологии в образовании». Примерное содержание этой дисциплины:

- Образовательные Интернет-ресурсы: федеральные информационно-образовательные порталы; Интернет-библиотеки, энциклопедии, глоссарии, словари; сервисы on-line тестирования; виртуальные города и музеи.
- Сервисы общения и Интернет-консультирования: электронная почта; ICQ и Skype в работе педагога и психолога; web-конференции; проблемы и правовые основы Интернет-консультирования.
- Сервисы web 2.0: википедия, организация интернет-проектов с использованием технологии wiki; блоги и rss; web-приложения.
- Сетевые профессиональные объединения: развитие и динамика сетевых сообществ; сетевые педагогические сообщества; форумы; on-line лаборатории.
- Интернет-проект Антиплагиат: проблемы плагиата в науке и образовании; технология проверки письменных работ в системе Антиплагиат, особенности оценки.
- Дистанционное образование: основные модели и технологии дистанционного обучения; типовая структура курса дистанционного обучения; дистанционные курсы, олимпиады и конкурсы.
- Технологии создания и размещения электронных образовательных ресурсов.
- Сетевые и Интернет-технологии в управлении образованием: технологии создания корпоративных порталов; e-learning.
- Работа в сети Интернет: сервисы удаленной работы; ресурсы поиска вакансий и размещения резюме; региональные информационные ресурсы.

Для преодоления проблемы повышения качества подготовки специалистов группой научных экспертов при организационной поддержке Мининформсвязи и Ассоциации предприятий компьютерных и информационно-коммуникационных технологий разработаны профессиональные стандарты [2]. Это нормативные документы рекомендательного характера, отражающие минимально необходимые требования к профессии, должностные обязанности, профессиональные компетенции, требования к уровням образования и сертификации в соответствии с квалификационными уровнями и характеристиками. Профессиональные стандарты полезны не только работодателям и разработчикам государственных образовательных стандартов, но и учреждениям, работающих в сфере дополнительного образования, в том числе для факультетов дополнительного образования, созданных при большинстве вузов, для проектирования модели востребованного и успешного на рынке труда специалиста. Стандарты предоставляют информацию, необходимую для создания различных учебных программ – долгосрочного, краткосрочного обучения, повышения квалификации, профессиональ-

ной переподготовки, а также позволяют выстроить систему оценки качества обучения в соответствии с требованиями работодателей.

Профессиональные стандарты в области ИТ могут помочь разработчикам дополнительных образовательных программ с определением направлений подготовки и переподготовки кадров, с обоснованием актуальности тем и формированием содержательных линий, а также преподавателям при отборе курсов по выбору и дисциплин вариативной части учебных планов.

Подготовка специалистов с глубокими знаниями информационных и коммуникационных технологий требует развитой материально-технической базы. Однако, развитие ИТ-инфраструктуры учреждений высшего профессионального образования носит преимущественно бессистемный характер, что влечет за собой проявление всех негативных последствий неполной автоматизации. Недостаточная степень интеграции отдельных компонентов инфраструктуры приводит к усложнению коммуникаций и удлинению цепочек управления и преобразования информации. Следствием этого оказываются удорожание стоимости владения инфраструктурой в целом, предъявление более высоких требований к компетентности персонала, снижение уровня качества управления образовательным процессом. Решению данных проблем способствует создание единой информационно-образовательной среды вуза, позволяющей с высокой степенью эффективности применять самые современные достижения в области электронного обучения и управления академическими знаниями, автоматизировать процессы управления образовательным учреждением при поддержке системы менеджмента качества.

В ГОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» подобная среда построена на базе MOSS 2007 с интегрированным инструментарием поддержки менеджмента качества, что при комплексном методическом обеспечении обеспечивает простоту осуществления контроля на базе показателей эффективности; возможность организации работы персонала в системе сквозных рабочих процессов; оперативность управления учебным заведением; унифицированность средств организации работы. Партнером в реализации этого проекта выступил Международный Консорциум «Электронный университет».

Данная система (ИНФО-ВУЗ) для организации и управления электронным обучением основана на портальных технологиях SharePoint. Система позволяет пользователям проходить обучение самостоятельно, так и в группе, а также контактировать с тьютором и другими участниками учебного процесса, используя технологии Office Communication Server.

Основные функции системы следующие: управление пользователями, управление контентом, организация обучения, проведение обучения, получение результатов обучения, отслеживание и анализ результатов обучения, средства совместной работы, средства коммуникации.

Управление пользователями осуществляется с помощью стандартных средств SharePoint. В системе, по сравнению со стандартными правами SharePoint, были добавлены следующие роли процесса обучения: менеджер, тьютор, учащийся. Роли пользователя могут сочетаться, т.е. например, пользователь может быть и тьютором и учащимся одновременно. Интерфейс системы формируется под пользователя в соответствии с его ролью и показывает только то, что ему доступно.

Для организации обучения необходим контент. В системе под контентом понимается документ, помещенный в библиотеку документов (например, тест или курс). Администратор может гибко управлять иерархией документов в библиотеке

документов, например, сгруппировать их по кафедрам или специальностям. Для иерархии документов администратор может задавать права доступа, тем самым давая возможность использовать контент менеджерам при организации обучения.

Организация обучения включает в себя создание назначения, определяющего кто будет проходить обучение, по какому курсу или тесту, а также кто будет тьютором. При создании назначения менеджер может создать для него рабочую область. Рабочая область это отдельный сайт, который может быть использован тьюторами и учащимся в процессе обучения. При создании рабочей области менеджер может выбирать соответствующий шаблон, на основании которого будет создан сайт рабочей области. После создания назначения оно становится доступным учащимся и тьюторам, назначенным на него.

Прохождение обучения, как правило, включает в себя переход статуса назначения в различные состояния. Для каждого учащегося в назначении определен свой статус. Если для назначения создана рабочая область, то учащиеся и тьюторы назначения получают доступ к этой рабочей области со страницы просмотра свойств назначения (как правило, рабочая область создается для курсов). На сайте рабочей области учащиеся и тьюторы могут пользоваться всеми возможностями SharePoint с целью достижения максимального результата в процессе обучения, а именно: доска обсуждения, блог, задачи, календарь, опрос, библиотека документов, Wiki-страницы.

Например, тьютор назначения может попросить учащихся выложить курсовые работы в библиотеку документов, или организовать дискуссию по какому-нибудь вопросу на доске обсуждения. Отслеживанием результатов в системе занимается менеджер. В зависимости от статусов учащихся назначения распределяются по группам. Таким образом, менеджер может легко отслеживать какие назначения просрочены и своевременно принимать необходимые меры.

Средства совместной работы доступны пользователям системы при работе в рабочих областях. Привязка рабочих областей к назначениям позволяет очень удобно структурировать информацию, при этом предоставляя максимум возможностей для успешного e-learning обучения.

Средства коммуникации также способствуют структурированию информации и существенно упрощают работу пользователей в системе, позволяют им лучше в ней ориентироваться. Средства коммуникации построены на возможностях электронной почты, и включают в себя обмен почтовыми сообщениями, а также систему уведомлений. Так, при создании назначения или изменении его свойств, учащимся и тьюторам приходят уведомления на их электронные адреса.

Можно выделить следующие преимущества системы ИНФО-ВУЗ: масштабируемость, высокая управляемость, удобство пользовательского интерфейса, гибкие возможности настройки системы, использование рабочих областей в обучении, возможность организации электронного тестирования.

Высокая масштабируемость обеспечивается за счет используемой платформы, которая позволяет строить фермы веб серверов, балансировать между ними нагрузку, а также легко наращивать производительность в случае необходимости.

Одной из самых значительных функций системы является введение понятия рабочая область для использования в обучении. Рабочая область представляет собой интерактивное пространство (веб сайт) для учащихся и тьюторов, в котором они могут взаимодействовать в процессе обучения. В рабочей области пользователи могут использовать все элементы, доступные в Office SharePoint Server 2007.

Портал позволяет организовывать тестирование пользователей. Подсистема тестирования основана на международ-

ном стандарте IMS QTI и использует 6 наиболее распространенных в мире типов вопросов, линейную и нелинейную навигацию, поддержку неограниченного числа вложенных секций, перемешивание секций, вопросов и вариантов ответов.

Средства SharePoint также предоставляют возможности версионирования контента в библиотеке документов. Реализация поддержки SCORM обеспечивается за счет компонентов SharePoint Learning Kit (SLK). SLK представляет собой бесплатный набор компонентов для доставки контента пользователям и отслеживания результатов по их прохождению, сертифицированных по международным стандартам SCORM 1.2 и 2004.

На данной платформе реализуются дистанционные технологии обучения, которые позволяют существенно расширить аудиторию слушателей курсов. Поэтому перспективным направлением развития вуза сегодня становится организация дистанционного обучения в рамках единой информационной образовательной среды.

Реализация дистанционных технологий обучения предъявляет к педагогу новые требования и приводит к появлению новых профессий – сетевой преподаватель, сетевой педагог-куратор, преподаватель дистанционного обучения и т.д. Сетевой педагог – это профессионал, понимающий, как научить средствами сетевых технологий; умеющий общаться в демократичной интернет-среде; готовый к профессиональной педагогической деятельности в сети. «Дистанционный» преподаватель – это не «виртуальный» педагог, работающий со студентами только в условиях Интернета, а специалист, обучающий студентов, разделенных расстоянием, с использованием информационных технологий. Он должен владеть различными моделями дистанционного обучения, возможно, работать в двух лицах, будучи очным и дистанционным педагогом. И главным показателем уровня квалификации любого современного специалиста считается его профессиональная компетентность, в том числе информационно-коммуникационная.

При дистанционном обучении у студента формируется способность к самообучению, определяющая его готовность к переподготовке и повышению квалификации, что является составляющим элементом профессиональной мобильности современного специалиста и неотъемлемой частью его успешной профессиональной карьеры. Стоит отметить, что сегодня мобильность рассматривается и как качество личности и как процесс, т.е. имеет двусторонний характер.

Таким образом, для успешной деятельности выпускника в инновационной среде, подготовка студентов вуза должна быть направлена на формирование ИКТ-компетентности и профессиональной мобильности как в рамках основной специальности (направления подготовки), так и через дополнительное образование на базе единой информационной образовательной среды и дистанционных технологий. Поэтому определение вузом информатизации образования как приоритетного направления его развития, качество, универсальность и мобильность знаний выпускников в сфере информационно-коммуникационных технологий является гарантией их трудоустройства и лич-

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Кузнецов А.А., Хеннер Е.К., Имакаев В.Р., Ястребов С.Н., Чернобай Е.В. Информационно-коммуникационная компетентность современного учителя // Информатика и образование. – 2010. – №4. – С. 3-11.

2. Жеребина О. Профессиональные стандарты в области ИТ: «Инструкция по применению» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://apkit.ru/committees/education/meetings/standarts.php

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБЛАСТНОЙ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЙ ИНСТИТУТ МОСКОВСКАЯ ОБЛАСТЬ, г. КОЛОМНА

УДК 378
ББК 74.58

педагогика

СОДЕРЖАНИЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ГЕНДЕРНОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

Кандидат педагогических наук М. А. Ерофеева

В статье дан анализ содержания методологической, теоретической, методической и технологической подготовки студентов к гендерному воспитанию школьников. Раскрыта тесная взаимосвязь и функциональная зависимость всех видов подготовки.

Ключевые слова
Профессиональная подготовка, гендерное воспитание школьников

Вооружение будущих учителей знаниями методологического характера предполагает усвоение знаний, соответствующих четырем уровням методологии. К первой группе относятся философские знания:

- знание общих законов и категорий философии;
- знание законов развития природы и общества: единство и борьба противоположностей; взаимный переход количественных качественных изменений; отрицание отрицания;
- знания о человеке как существе биосоциальном, как личности и индивидуальности;
- знания о познании: сущность и смысл познания; философия мышления;
- знания философских основ воспитания;
- знания о различных методологических подходах.

Ко второй группе относятся общенаучные знания:

- общая теория систем;
- теория социального управления;
- теория деятельности.

Третью группу составляют конкретно-научные знания:

- знания об исходных положениях, структуре педагогической деятельности;
- знания о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность;
- знания о построении педагогических теорий.

Четвертая группа включает знания о методике и технике педагогического исследования:

- знания о методах и средствах деятельности в области педагогической теории и практики;
- знания о способах изучения педагогической практики;

- знания о способах внедрения методических рекомендаций в практику с целью ее преобразования;

- знания о методах преобразования педагогической действительности;

- знания о критериях и показателях оценки результативности педагогической деятельности.

Теоретическая подготовка студентов к гендерному воспитанию школьников предполагает усвоение ими знаний:

- о целостном педагогическом процессе;

- по общей теории воспитания;

- по теории гендерного воспитания.

Первая группа включает:

- *знания о* законах и закономерностях педагогического процесса (соответствие содержания, форм и методов осуществления педагогического процесса характеру общественных отношений, уровню развития научно-технического прогресса и производительных сил общества; неизбежность воспитательных последствий жизненных отношений, ситуаций, взаимодействия ребенка с окружающей средой; обусловленность формирования личности, ее системных качеств и общих свойств содержанием и характером деятельности и общения; органическая взаимосвязь воспитания, обучения и развития; взаимозависимость целей, задач, форм и методов организации учебно-воспитательного процесса);

- знания о принципах целостного педагогического процесса (целенаправленность; связь с жизнью, с решением задач социально-экономического развития страны; научность; наглядность; преемственность, последовательность и систематичность; оптимальное сочетание форм, методов и средств обучения и воспитания; учет возрастно-половых и индивидуальных особенностей воспитанников; системно-деятельностный подход; сочетание педагогического руководства с развитием самостоятельности, инициативы и творчества; единство требовательности и уважения к личности; опора на положительное; сочетание прямых педагогических воздействий с методами параллельного действия).

Теоретическая подготовка студентов к гендерному воспитанию школьников включает и овладение основными педагогическими понятиями (целостный педагогический процесс, цель воспитания, закономерности и принципы воспитания, содержание воспитания, методы воспитания, формы воспитания).

Все вышеизложенное характеризует теоретическую подготовку по общей теории воспитания. Но, кроме того, теоретическая подготовка будущих учителей к гендерному воспитанию школьников предполагает усвоение ими знаний по теории гендерного воспитания:

- сущность гендера;

- особенности гендерного воспитания в современных условиях;

- цель и задачи гендерного воспитания;

- принципы гендерного воспитания

(обусловленность гендерного воспитания развитием общества и происходящими в нем изменениями; координация взаимодействия всех участников воспитательного процесса; народность - обусловленность содержания, форм и методов гендерного воспитания историческими традициями русского народа; диалектическое единство содержания учебного материала и внеклассной и внешкольной работы; зависимость содержания, форм и методов гендерного воспитания от возрастных и индивидуальных особенностей учащихся; опора на положительное в воспитании; гибкость и вариативность; интегративность);

-овладение основными понятиями (гендер, гендерная социализация, гендерные стереотипы, гендерная толерантность, гендерное воспитание, гендерная идентичность, гендерное самоопределение).

Теоретическая подготовка студентов к гендерному воспитанию школьников

включает и обеспечение их знаниями по частным педагогическим теориям:

- теория оптимизации педагогического процесса (Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник и другие);

- теория педагогического общения (А. А. Леонтьев, В. А. Кан-Калик, А. В. Мудрик и другие);

- теория нравственного воспитания (Н. И. Болдырев, И. С. Марьенко, В. А. Сухомлинский и другие);

- теория полового воспитания (П. П. Блонский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, С. Т. Шацкий, И. С. Кон, А. В. Мудрик, Л. И. Столярчук, И. С. Кон и другие);

- теория умственного воспитания (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, Э. И. Моносзон, Н. Д. Менчинская и другие);

- теория развития потребностно-мотивационной сферы личности (Б. И. Додонов, П. В. Симонов и другие).

Методическая подготовка будущих учителей к гендерному воспитанию учащихся предполагает обеспечение их знаниями о:

- содержании, формах, методах и средствах данного направления воспитательной работы;

- содержании гендерного воспитания (теория идентификации, теория половой типизации, теория когнитивного развития, теория социальных ожиданий, теория гендерной схемы; воспитание гендерной толерантности);

- формах гендерного воспитания (индивидуальные, групповые, массовые);

- методах воспитания (методы формирования сознания личности, методы организации деятельности и формирования опыта гендерного поведения, методы стимулирования гендерного поведения и деятельности, методы контроля, самоконтроля и самооценки в гендерном воспитании);

- средствах воспитания (различные виды деятельности воспитанников - учебная, игровая, трудовая, общение; совокупность предметов материальной и духовной культуры, используемых для решения задач гендерного воспитания).

Технологическая подготовка студентов к воспитательной работе в школе включает формирование личностно-профессиональных качеств учителя, а также умений и навыков реализации методологических, теоретических, методических знаний [7. С. 40-41]. При определении содержания практической подготовки будущих учителей к гендерному воспитанию школьников мы исходили из положения о том, что гендерное воспитание является составной частью целостного педагогического процесса и соответственно его осуществление требует наличия у учителя общепедагогических умений и навыков, характеризующих педагогическую деятельность в целом. Отсюда практическая подготовка студентов к рассматриваемому направлению воспитательной работы предполагает формирование у них основных педагогических умений и навыков и профессиональных качеств. При характеристике педагогических умений разные исследователи выделяют различные группы умений. Так, А. В. Петровский называет информационные, мобилизационные, развивающие, ориентационные, конструктивные, организаторские, коммуникативные и исследовательские умения [5. С. 266-267]. Н.В. Кузьмина, выделяя в педагогической деятельности конструктивный, организаторский, коммуникативный и гностический компоненты, соотносит с ними соответствующие группы педагогических умений. Л. Ф. Спирин делит общепедагогические умения на 4 группы в соответствии с этапами управления педагогической системой: 1. Умения, определяющие решение задач этапа диагностики и целеполагания; 2. Умения, определяющие процесс планирования решений педагогической ситуации; 3. Умения, реализующие практическое решение задач учебно-воспитательного

процесса; 4. Умения, реализующие анализ итогов решения педагогической задачи [6. С. 66]. А. К. Маркова, исследуя проблему профессиональной компетентности учителя, рассматривает следующие группы педагогических умений: 1. Умения, необходимые для овладения педагогической деятельностью; 2. Умения, необходимые для педагогического общения; 3. Умения, необходимые для самовыражения и саморазвития личности учителя; 4. Умения, необходимые для анализа и развития обученности и обучаемости учеников; 5. Умения для анализа воспитанности и воспитуемости учеников; 6. Интегративные умения учителя оценить свой труд в целом [4. С. 18, 33, 52, 64, 71]. Н. М. Яковлева, рассматривая подготовку студентов педвуза к творческой воспитательной деятельности, включает в практическую подготовку формирование умений и навыков гностического, конструктивного, организаторского, коммуникативного и исследовательского характера [7. С. 41]. О. А. Абдуллина классифицирует педагогические умения на основании структурно-функционального, системного анализа деятельности учителя и выделяет дидактические, воспитательные, пропагандистские, методические и исследовательские умения; умения в области самообразовательной работы. Кроме того, она вычленяет «сквозные» интегральные умения, являющиеся составными частями всех вышеуказанных групп, к которым относятся организационные, диагностические, информационные умения и умения в области педагогической техники [1. С. 79-80]. Как видим, при характеристике педагогических умений наблюдается большой разброс мнений. Это связано с тем, что каждый исследователь решает конкретные научные задачи с позиций определенного методологического подхода. Различие данных подходов и целей исследования обусловливает различное решение рассматриваемого вопроса. Анализ подготовки будущих учителей к гендерному воспитанию школьников показывает, что его осуществление предполагает использование возможностей учебной и внеучебной деятельности, семьи и различных общественных институтов, что требует от учителя умений исследовать целостный педагогический процесс во всех взаимосвязях, решать задачи гендерного воспитания как составной его части, на основе использования различных видов деятельности воспитанников, учета влияния различных факторов, постоянного повышения уровня самообразования, объединения усилий всех участников воспитательного процесса. Поэтому, присоединяясь к точке зрения О. А. Абдуллиной, мы включаем в технологическую подготовку студентов формирование дидактических, воспитательных, пропагандистских, методических, исследовательских умений и умений в области самообразования, имея в виду, что организационные, диагностические, конструктивные и коммуникативные умения как интегральные входят в состав вышеназванных умений.

В состав технологической подготовки входит и специально-педагогическая подготовка, содержание которой определяется ее целью - формированием у студентов умений и навыков в области педагогической техники. Различные аспекты данной проблемы рассматривались такими учеными, как Ф. Н. Гоноболин, Э. А. Гришина, А. С. Макаренко, Т. Г. Маркарьян, В. А. Сухомлинскии и другие. В последнее десятилетие вопросы формирования умений педагогической техники у будущих учителей активно разрабатываются в психолого-педагогических исследованиях (И. А. Зязюн, В. А. Погребенский, Ю. В. Турчанинова и другие). Учеными называются различные группы умений педагогической техники, но все выделяют умения педагогической техники в особую группу, относя их к сквозным, интегральным. Практически все исследователи выделя-

ют в данных умениях речевые, экспрессивные, перцептивные умения и умения профессиональной саморегуляции педагогом своего состояния. С учетом этого мы включаем в содержание технологической подготовки формирование:

- умений техники и культуры речи (умение говорить правильно, выразительно, ясно и доходчиво; умение правильно пользоваться голосом, умение правильно пользоваться дыханием);

- экспрессивных умений (умение выражать свои чувства и свое отношение к воспитанникам и их поступкам с помощью мимики, пантомимики; умение использовать свой внешний облик для выражения своих чувств и отношения к происходящему);

- перцептивных умений (умение управлять своим вниманием и вниманием учащихся; умение наблюдать; умение использовать педагогическое воображение и развивать воображение учащихся);

- умений профессиональной саморегуляции педагогом своего состояния (умение управлять эмоциями, настроением; умение снять мышечное напряжение; умение создавать творческое самочувствие, настрой).

Анализ содержания методологической, теоретической, методической и технологической подготовки студентов к гендерному воспитанию школьников показывает их функциональную зависимость. Все виды подготовки тесно взаимосвязаны. Методологические знания являются условием системного усвоения знаний и формирования научного мировоззрения, средством осознанного усвоения знаний [3]. Знания теории и методики гендерного воспитания составляют основу формирования практических умений и навыков, необходимых для осуществления данного вида воспитательной работы. Технологическая подготовка способствует актуализации методологических, теоретических, методических, технологических знаний, дает возможность применять их на практике и сформировать на их основе требуемые умения и навыки. Специально - педагогическая подготовка, входящая в состав технологической подготовки, направленная на формирование умений педагогической техники позволяет на основе совокупности знаний различного характера и общепедагогических умений выбирать и осваивать наилучшие для конкретной педагогической ситуации способы и приемы педагогического взаимодействия, что служит важным условием эффективного осуществления педагогической деятельности.

Содержание нравственно-психологической подготовки будущих учителей к гендерному воспитанию учащихся также определяется с учетом цели, задач и принципов данного процесса. Поскольку нравственно-психологическая готовность включает такие компоненты, как ценностно -мотивационный, эмоционально-волевой и интеллектуальный компоненты, данные аспекты находят свое отражение и в содержании рассматриваемого направления подготовки.

Таким образом, содержание нравственно-психологической подготовки будущих учителей к гендерному воспитанию школьников включает:

- отношения к гендеру как к социокультурной ценности;

- интереса к гендерному воспитанию подрастающего поколения;

- положительных мотивов учебной деятельности обучаемых в процессе подготовки;

- основных познавательных процессов обучаемых (мышления, памяти, внимания, воображения);

- умений саморегуляции эмоционального состояния у будущих учителей.

Содержательный анализ процесса подготовки студентов к гендерному воспитанию школьников отражает основные компоненты системы рассматриваемой подготовки и показывает обусловленность содержания целью, задачами и особенностями данного вида подготовки.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.

2. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.

3. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ. – М.: Педагогика, 1977. – 264 с.

4. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

5. Общая психология / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.

6. Спирин Л. Ф. Формирование общепедагогических умений учителя: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1981. – 435 с.

7. Яковлева Н. М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности. – Челябинск: ЧГПИ, 1991. – 123 с.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

УДК 159.923
ББК 88.37

ПСИХОЛОГИЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ, ЕЁ ФУНКЦИИ И ФОРМИРОВАНИЕ

Кандидат педагогических наук М. В. Жижина

Психологическая компетентность рассматривается как интегральное социально-психологическое свойство, обеспечивающее эффективное взаимодействие личности с социокультурной средой. В статье подчеркивается значение формирования психологической, в частности, культурно-психологической компетентности в плане реализации жизненных перспектив человека, его профессионального становления.

Ключевые слова
Личность, культура, психологическая компетентность, культурно-психологическая компетентность личности

Несмотря на многообразие точек зрения и исследовательских позиций, в рамках современного компетентностного подхода сформировалось устойчивое базовое понятие – компетентность, которая в современной научной литературе рассматривается как способ существования знаний и умений; как форма образованности, способствующая личностной и профессиональной самореализации; как условие личностной самореализации человека, нахождения своего места в мире: способность адекватно понимать реальность, правильно оценивать ситуацию.

Компетентность предполагает умение применять знания на практике, умение решать проблемы широкого спектра (профессиональные, личностные и иные), возникающие в реальных жизненных ситуациях. В целом компетентность выступает как существенный фактор психологической адаптации личности к меняющимся социокультурным условиям. Компетентность и компетенции, которые современные исследователи иногда обсуждают как синонимы, а иногда – как различные полюса взаимодействия личности и социума, – в психологической литературе всегда связываются с эффективностью социального поведения и деятельности, выполняя различные, но взаимосвязанные функции повышения качества жизнедеятельности человека. Вместе с тем, будучи комплексным образованием, они имеют сложную структуру, в пределах которой можно выделить разнообразные специфические виды *психологической компетентности*, – социальную компетентность взросления, культурно-психологическую,

социальную, культурную, профессиональную, коммуникативную, аутопсихологическую и другие.

В научной литературе к проявлениям психологической компетентности относят: овладение гуманитарными и социальными знаниями, навыками и умениями решения психологических проблем; выработки продуктивных программ поведения, деятельности; анализ прошлого опыта и его адекватное использование для решения актуальных жизненных проблем и т. п. Психологическая компетентность, характеризуя, прежде всего, эффективное поведение и жизнедеятельность человека, выступает как способность, основанная на критическом мышлении, рефлексии, целостном видении мира, и проявляется в реальных действиях, совершаемых индивидуумом в конкретных ситуациях. В этом отношении многие исследователи подчеркивают значимость формирования различных видов психологической компетентности, в том числе, таких, как социальная компетентность, компетентный стиль жизни личности, социальная компетентность взросления и др.

В настоящее время в психологической науке широко обсуждается проблема *социальной компетентности* как специального вида психологической компетентности. При этом практически все исследователи обращают внимание на то, что социальная компетентность определенным образом связана с социальным интеллектом, социальными способностями, социальной зрелостью, базовыми установками личности и контекстом социокультурной среды. Как справедливо отмечает Т. Н. Щербакова, «социальная компетентность» занимает особое место в ряду различных видов психологической компетентности, исследуемых в современной психологии, поскольку она отражает степень конструктивности человека как субъекта социального взаимодействия.

В связи с этим, многие авторы рассматривают социальную компетентность как интегральный показатель освоения личностью социальной действительности, который имеет непосредственное отношение к социальной позицией личности в окружающем мире и определению своего сценария поведения в обществе. Так, В. Н. Куницына определяет социальную компетентность как «систему знаний о социальной действительности и себе, систему сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях, позволяющих быстро и адекватно адаптироваться, принимать решения со знанием дела, учитывая сложившуюся конъюнктуру; действуя по принципу «здесь, сейчас и наилучшим образом», извлекая максимум возможного из сложившихся обстоятельств» [3, с. 485].

По мнению Н. А. Ротатаевой социальная компетентность как интегративная психологическая характеристика личности отражает особенности проявлений адаптивного и неадаптивного видов активности субъекта деятельности. Социальная компетентность, по ее мнению, характеризует возможности и готовность личности строить свою жизнедеятельность на основе осознания процессов профессионализации, социальной адаптации и личностного самоопределения [5].

В контексте психологических исследований социальной компетентности представляют интерес понятия *жизненной компетентности* и *«компетентного стиля жизни»* (О. О. Бандура, 2001), роль которых возрастает, по мнению автора, в связи с изменчивыми, ценностно-неопределенными условиями современного общества. О. О. Бандура определяет жизненную компетентность как владение системой психологических знаний, установок и навыков, необходимых для взаимодействия с тремя основными измерениями человеческого бытия: социально-психологическим

пространством, социально-психологическим временем и своим внутренним миром [1].

Значимость социальной компетентности как способности человека анализировать происходящие события, адекватно оценивать их и строить продуктивные стратегии взаимодействия с миром, существенно возрастает в юношеском возрасте, характеризующемся противоречиями между субъективно желаемым (планы, цели, желания, мечты) и прогнозируемым объективно возможным будущим (жизненные обстоятельства, условия). Следует подчеркнуть, что на жизненном пути человека юношеский возраст представляет собой особо важный этап, определяющий все последующие, – периоды становления представлений личности о собственной жизни, формирования жизненного проекта, нахождения своего предназначения, выбора жизненной траектории. Именно в юношеском возрасте, когда происходит самоопределение молодого человека и начинается процесс самореализации себя в окружающем мире, вопрос о собственной компетентности приобретает особую остроту звучания.

В исследовании Н. В. Веселковой и Е. В. Прямиковой, посвященном изучению проблемы взросления в современном обществе, понятие *«социальная компетентность взросления»* раскрывается через особенности социального мышления и темпоральные координаты взросления (прошлое, настоящее и будущее в жизни молодого человека, возможности планирования). Указанные авторы определяют социальную компетентность личности как набор способов реализации своих целей в обществе и его «мировоззренческое» обоснование, – т. е. представления об обществе, – и предлагают разделять социальную компетентность на «то, что осмыслено человеком, принято им в результате понимания, размышления, соотнесения, и то, что освоено преимущественно на основе готовых стереотипов и принято как руководство к действию» [2, с. 60].

Решающее значение в процессах самоопределения, в выборе жизненных стратегий и в построении собственной жизни принадлежит личности, и на это неоднократно указывали исследователи проблем развития личности, психологии взросления (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Ш. Бюлер, Е. И. Головаха, Ю. Б. Гиппенрейтер, Ю. М. Забродин, А. Маслоу, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн и др.). Вместе с тем, исследуя процессы личностного самоопределения и взросления, нельзя не принимать во внимание существенно возрастающую роль средовых и культурных факторов, в число которых в качестве одного из самых влиятельных стремительно выдвигается медиасреда, в частности, система СМИ и медиакультура, которые в значительной мере определяют становление субъектности личности. Современный человек, в силу глобализации информационных потоков с первых лет жизни оказывается в поликультурном медиапространстве, включается и осваивает разнообразные культурные практики социального пространства, как виртуального, так и реального характера. Сегодня с уверенностью можно говорить о том, что средства массовой информации играют решающую роль в формировании жизненного сценария молодого человека, предлагая в массмедиа образцы для подражания, культивируют запредельные ценности, уводят в виртуальные компьютерные реальности.

Таким образом, значимость становления социальной компетентности как способности человека анализировать происходящие события, адекватно оценивать их и строить продуктивные стратегии взаимодействия с миром, возрастает в юношеском возрасте, характеризующемся противоречиями между субъективно желаемым (планы, цели, желания, мечты) и прогнозируемым объективно возможным будущим (жизненные обстоятельства, условия). В этом процессе нельзя недооце-

нить роль значимого социального окружения, в первую очередь, культуры взрослого мира.

Ценные замечания в этой связи делает Т. Н. Щербакова, которая, не выделяя специально социальную компетентность, пишет: «конструктивные и деструктивные способы взаимодействия развивающейся личности с Миром определяются во многом уровнем психологической компетентности значимого взрослого: родителя, учителя, родственника, друга…» [6, с. 96].

В материалах научно-методического плана по проблемам психологической компетентности, опубликованных за последние пять лет, все чаще стали встречаться работы, в которых подчеркивается важность формирования психологической компетентности не только педагогических кадров (Д. В. Розин, С. Г. А. Ковалев, Г. Клаус, А. Шеин, И. М. Юсупов), но и родителей (Н. А. Болсуновская, Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Н. Щербакова). Исследователи исходят из того, что семья является важнейшим институтом становления личности, и, кроме того, грамотность родителей выступает залогом успешности ребенка, условием гармоничных отношений в семье. Появление проблемы родительской компетентности связывается с недостаточной реализацией семейной политики, с недостаточной разработанностью концепции повышения воспитательного потенциала семьи.

Таким образом, здесь, так же как и в работах Дж. Равена, мы находим дополнительное указание на значимость психологической компетентности родителей в решении сложных жизненных ситуаций детей. Развитие родительской психологической компетентности, согласно автору, может проходить по двум путям: первый – когда матери осознают значимость развития уверенности в себе, независимости, инициативы и целенаправленно воспитывают эти качества у своих детей; второй – проявляется в демонстрации детям собственного компетентного поведения и предоставлении возможности «соучаствовать в постановке их собственных целей и в поиске путей их достижения» [4, с. 206].

Отдельное место в ряду видов психологической компетентности занимает *самообразовательная компетентность*, выделяемая некоторыми исследователями в рамках проблемы образования личности (Н. С. Долбилина, Е. Н. Фомина). Самообразовательная компетентность является одной из наиболее актуальных компетентностей, которые должны быть сформированы у всех участников модернизируемого образовательного процесса, поскольку она отвечает за способность личности к систематической, самостоятельно организуемой познавательной деятельности, направленной на продолжение собственного образования в течение всей жизни как в профессиональном, так и в общекультурном аспектах.

Наряду с социальной компетентностью, по мнению ряда авторов (А. А. Бодалева, Л. А. Бондыревой, Л. В. Бороздиной, А. А. Деркача, Г. Е. Егоровой, В. Н. Казанцева, С. Ю. Степанова, А. Н. Сухова, Т. Н. Щербаковой), в ряду различных видов психологической компетентности особое значение для становления и развития личности имеет *аутопсихологическая компетентность,* к функциям которой относят: активизацию личных ресурсов и творческого потенциала личности; самоизменение личности; самодиагностику, оценку и рефлексию степени самоэффективности; развитие и оптимальное использование психических ресурсов личности; создание благоприятной ситуации жизнедеятельности посредством изменения своего внутреннего психического состояния. Эффективность реализации функций аутопсихологической компетентности, становится, по мнению указанных авторов, важнейшим условием осуществления и самоактуализации личности, а ее уровень определяет возможности формирования адекватных механизмов личностного роста и регуляции

социального поведения человека.

Оценивая значение психологической компетентности в жизни человека, следует подчеркнуть, что современный человек в силу глобализации информационных потоков с первых лет жизни оказывается в поликультурном медиапространстве, включается и осваивает разнообразные культурные практики социального окружения, как виртуального, так и реального характера. Реальной частью его жизненного пути становится так называемый «переход культурных границ», который можно определить как противоречие (воспринимаемое личностью как более существенное или менее существенное; осознаваемое личностью или неосознаваемое) между сложившимися культурными представлениями, культурными ценностями, традициями, паттернами поведения, взглядами и новой культурно-психологической средой, которую предстоит осваивать. Более того, можно утверждать, что современный поликультурный мир требует от личности развития и актуализации множества кооперированно действующих социально-психологических механизмов, которые в своем единстве образуют особое интегральное качество личности (и особый вид психологической компетентности), которое мы обозначили как *культурно-психологическая компетентность* (М. В. Жижина, 2008).

Вообще говоря, в указанных выше условиях эффективное социальное поведение становится возможным только при наличии у субъекта ряда сформированных социально-психологических характеристик, которые в своем единстве как раз и образуют культурно-психологическую компетентность. Культурно-психологическая компетентность, в определенной мере, выполняет функцию расширения представлений личности о себе и об окружающем мире, о тех способах и стратегиях взаимодействия с себе подобными и с окружающим миром, которые вырабатываются и поддерживаются в данном культурном социуме. Культурно-психологическая компетентность, по нашему мнению, представляет собой самостоятельный вид психологической компетентности, лежащий на стыке социальной и персональной практики; она является условием и результатом успешной социализации, обеспечивает эффективное взаимодействие личности с представителями и объектами различных культур, культурной идентификации, социальной адаптации и самоактуализации личности.

В указанном смысле по своему содержанию понятие «культурно – психологическая компетентность» оказывается существенно более широким, нежели понятия «культурная компетентность», «профессиональная компетентность», «социальная компетентность» и др. Культурно-психологическая компетентность предполагает наличие у субъекта сложного комплекса индивидуально-психологических качеств, в том числе, набора частных психологических компетенций, проявления широты и разнообразия культурных интересов и т. д.

Как указывалось выше, мы понимаем под культурно-психологической компетентностью интегральное социально-психологическое свойство личности, которое обеспечивает эффективное взаимодействие личности с различными культурами; выступает как условие и результат успешной социализации, культурной идентификации, социальной адаптации и развития личности. Значимость оценки уровней и изучения механизмов формирования культурно-психологической компетентности обусловлена не только тем фактом, что возрастает динамичность социокультурной жизни, – и это требует от личности постоянного включения в новые, иные культурные практики, – но и обнаруживающим себя дефицитом адаптивных возможностей комфортного вхождения личности в быстро меняющийся социум. Реалии сегодняшней жизни таковы, что личность постоянно испытывает

недостаток психологических, культурно-коммуникативных ресурсов для включения в поликультурный социум, для безопасного взаимодействия с другой культурой, для творческого преобразования социокультурной среды, а не только для активного потребления продуктов культуры, усвоения наличных культурных образцов, ценностей, норм поведения.

Как известно, личность по отношению к культуре может занимать две позиции – объектную и субъектную. В первом случаи личность по отношению к культурной среде является только лишь объектом влияния, и эта позиция характеризуется активным потреблением личностью продуктов культуры, присвоение и усвоение наличных культурных образцов. Во втором случаи – для субъектной позиции – важными становятся активное отношение личности к новой культурной среде, внесение в нее изменений, личностная осознанность включения в эту среду, самостоятельная критическая оценка личностью происходящего. С учетом указанной точки зрения конечной целью формирования культурно-психологической компетентности является перевод отношений и действий личности в плоскость субъект – субъектного взаимодействия, в плоскость поведения в меняющемся социальном пространстве. В связи с этим измеряемым психологическим индикатором каждого нового этапа становления культурно-психологической компетентности становится изменение отношений, социальных представлений или роли человека в социальном пространстве данной общности, в системе субъект – субъектных отношений.

В процессах исследования закономерностей формирования и развития культурно-психологической компетентности личности необходимо учитывать то обстоятельство, что личность взаимодействует с окружающей ее культурной средой в трех сферах:

· глобализирующийся *мир культуры* или мегакультура (окружающий мир, включая культуру массмедиа);

· *социокультурная среда* ближайших *общностей* (референтная группа, учебная группа, семья, малая группа общения и т. д.), или *локальная культурная среда;*

· *персональное культурно-жизненное пространство* или микрокультура личности (культурный опыт личности, персональные ценности, отношения, стереотипы, социальные представления).

Понятно, что развитие психологической компетентности как социально значимого качества личности, как качества, способствующего полноценному социальному становлению личности, оптимальному выбору индивидуальной жизненной траектории, не ограничивается каким–либо одним периодом жизненного пути. Формирование культурно-психологической компетентности происходит в процессе активного взаимодействия подрастающих поколений с другой культурой, освоения культурных и психологических норм, и это становится макроусловием формирования и развития молодого человека. Каждое включение личности в новую культуру на данном этапе потенциально может оказаться для молодого человека своеобразным лиминальным переходом, – кризисным, переломным, решающим этапом, ведущим к пересмотру мировосприятия и мироотношения, к радикальной перестройке нормативно-ценностной сферы личности. На этом фоне проблема формирования психологической компетентности становится актуальной в плане реализации жизненных перспектив человека, его гражданского и профессионального становления. Подчеркнем еще раз, что формирование и развитие психологической, в том числе, культурно-психологической компетентности рассматривается нами как становление определенного стиля взаимоотношений личности с окружающей поликультурной средой или как особый способ действий, набор стратегий поведения, обеспечивающий эффективное взаимодействие ин-

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бандура О. О. Влияние самоактуализации на формирование структуры компетентного стиля жизни личности: Дис. … канд. психол. наук. – Киев, 2001.

2. Веселкова Н. В., Прямикова Е. В. Социальная компетентность взросления. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2005.

3. Межличностное общение / Сост. и общ. ред. В. Н. Куницыной, Н. В. Казариновой, В. М. Погольши. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2001.

4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М., 2002.

5. Рототаева Н. А. Психологические условия развития социальной компетентности в юношеском возрасте: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – М., 2002.

6. Щербакова Т. Н. Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2005.

МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ ИМЕНИ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА, г. САРАНСК

УДК 378 (045)
ББК 74.58
Педагогика

СОДЕЙСТВИЕ ТРУДОУСТРОЙСТВУ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЕ [1]

Кандидат педагогических наук В. В. Кадакин
Кандидат педагогических наук С. В. Кутняк

В статье рассматриваются проблемы трудоустройства и занятости молодых педагогических кадров. Особое внимание уделяется необходимости развития системы комплексной работы по оказанию помощи выпускникам в трудоустройстве как на уровне учреждений профессионального педагогического образования, так и в масштабах региональных и муниципальных органов управления образования.

Ключевые слова
Профессиональная карьера, трудоустройство выпускников, система содействия занятости студентов и трудоустройству выпускников, рынок образовательных услуг, профессиональные планы студентов.

Одной из важнейших проблем, от решения которой зависят перспективы социально-экономического развития региона, является проблема формирования и использования трудового потенциала самой продуктивной части населения – молодых специалистов, выпускников высших учебных заведений. Решение этой проблемы предполагает достижение разумного баланса между экономической и социальной функциями высшего профессионального образования. Если раньше наблюдалась одна крайность – полная и жесткая ориентация на потребность региона в различных кадрах и игнорирование личных потребностей, то теперь другая – оторванность от требований рынка труда и ориентации на социальный спрос в кадрах. Сегодня главным показателем качества образовательного процесса вуза является не количество выпускаемых специалистов, а количество выпускников, сумевших успешно трудоустроиться по специальности, востребованных на современном рынке образовательных услуг. Поэтому развитие системы содействия занятости студентов и трудоустройства выпускников как условия становления

[1] Статья подготовлена за счет средств Министерства образования и науки РФ в рамках АВЦП «Развитие научного потенциала высшей школы» (2009-10 гг.) НИР 1.3.10 «Теоретическая модель развития профессиональной карьеры студента в процессе вузовского обучения»

будущей профессиональной карьеры - одна из приоритетных задач педагогического вуза.

Решение данной задачи во многом зависит от качественного состава педагогических кадров, сосредоточенных в общеобразовательных школах, от степени их компетентности и работоспособности. В обществе на сегодняшний день сложилось мнимое представление об относительно благополучном кадровом составе школ. Однако реальное положение дел далеко от идеала. В результате с каждым годом в образовательных учреждениях все меньше вакансий остается для выпускников педагогических вузов.

Можно выделить две основные причины сложившейся ситуации:

– первая - нежелание, а иногда и невозможность, образовательных учреждений заниматься активным совершенствованием кадровой политики: зачастую считается, что опытный учитель, проработавший в школе не один десяток лет, принесет больше пользы, чем молодой, которому еще надо адаптироваться и многому научиться. С одной стороны образовательные учреждения нуждаются в молодых профессиональных кадрах, готовых плодотворно трудиться и воплощать новые идеи, с другой - не имеют возможности, а иногда, и желания изменить кадровую политику.

– вторая причина - изначальное отсутствие у части студентов педагогических вузов направленности на будущую педагогическую деятельность. Многие поступают в педагогические вузы, заведомо не ориентируясь на работу в сфере образования. Причины такой ситуации в России кроются не только в объективных обстоятельствах, таких как низкая оплата труда учителя, большая загруженность работой, слабые социальные гарантии. Важной причиной нежелания работать по полученной специальности является характер ценностных ориентаций и жизненных планов молодежи. Происходит слияние прагматических и ценностных измерений образовательной и трудовой деятельности, смена стереотипов социального поведения: от «жить, чтобы работать», к «учиться и работать, чтобы жить».

Кроме того, система профессионального педагогического образования давно не получает социального заказа на подготовку педагогов, механизм социального и экономического контроля за их распределением разрушен. Ликвидация системы государственного распределения студентов педагогических вузов и экономический кризис 90-х годов привели к значительным изменениям на рынке образовательных услуг, к снижению спроса на молодые педагогические кадры, к потере связи между учреждениями профессионального педагогического образования и образовательными учреждениями.

На протяжении последних лет выпускники педагогических вузов самостоятельно решают проблемы, связанные с трудоустройством после завершения обучения. Если раньше, трудоустроить каждого выпускника было обязательной функцией педагогического вуза и органов управления образования, то сегодня чаще всего эту проблему решает сам выпускник. Полученное базовое образование не дает выпускнику практически никаких гарантий в трудоустройстве, а, следовательно, и возможности строить свою профессиональную карьеру.

Непредсказуемость рынка труда, отсутствие системной информации о вакансиях организаций и учреждений, переизбыток выпускников некоторых специальностей приводят к тому, что молодой педагог встает на учёт в службе занятости или же сам, используя свои способности, ищет возможную работу. Нередко эти поиски заканчиваются тем, что начинающий учитель вынужден устроиться не по специальности и заново переучиваться, что ведет к затрате как его личных средств, так и средств работодателя. В результате, большое количество выпускников педаго-

гических вузов не могут найти себе место на рынке труда, им не хватает карьерной деловитости и гибкости, знаний рыночной экономики, умений раскрыть свою индивидуальность.

Существует еще одна серьезная причина. Выпускник, которого сегодня готовят педагогические вузы, не всегда является профессионально пригодным.

Все это дает основания полагать, что проблема трудоустройства и занятости молодых педагогических кадров в ближайшей перспективе будет оставаться актуальной в общегосударственном масштабе, что диктует необходимость совершенствования форм и направлений работы по оказанию помощи выпускникам в трудоустройстве как на уровне учреждений профессионального образования, так и в масштабах муниципальных и республиканских органов управления образованием.

С этой целью целесообразно создание в высших учебных заведениях Центров содействия трудоустройству выпускников, в задачи которых входит определение приоритетных стратегий деятельности вуза по оказанию помощи выпускникам в трудоустройстве; сотрудничество с предприятиями и образовательными учреждениями, выступающими в качестве работодателей для студентов и выпускников; направление выпускников в образовательные учреждения республики и города; взаимодействие с органами государственной службы; формирование и постоянное обновление банка вакансий; помощь во временном трудоустройстве (в каникулярный период, на время педагогической практики, по индивидуальному плану и т. д.).

Одной из приоритетных задач Центра содействия трудоустройству является организация взаимодействия с Государственным комитетом по труду и занятости населения региона, муниципальными центрами занятости населения в следующих направлениях:

- сбор, обобщение, анализ и предоставление студентам информации о состоянии и тенденциях рынка труда, о требованиях, предъявляемых к соискателю рабочего места;

- участие в проведении городских и республиканских мероприятий (ярмарок вакансий, дней карьеры, презентаций предприятий и организаций работодателей и т. п.).

- участие в работе республиканской Межведомственной комиссии по вопросам профессиональной ориентации и психологической поддержки населения.

Служба содействия трудоустройству выпускников должна решать и такие задачи, как оптимизация способов включения в профессиональную деятельность с учетом психологического потенциала каждого, обеспечение условий проявления активности, направленной на формирование собственной личности, создание условий для полной самореализации своих возможностей, подготовка к профессиональной карьере. Организация деятельности в данном направлении предполагает формирование у студента способности и готовности осуществлять выбор, планирование индивидуального карьерного маршрута и находить оптимальные пути его реализации.

Подготовка студентов к профессиональной карьере требует, чтобы уже в процессе обучения в вузе каждый заранее думал о том, где он будет работать, закончив обучение, был хорошо информированы о положении на рынке труда, социально адаптирован, имел достаточную правовую базу. Чтобы как можно меньше студентов были вынуждены столкнуться с проблемами при трудоустройстве.

Мы провели опрос студентов выпускных курсов дневной формы обучения некоторых факультетов нашего института (филологического, факультета физической культуры, истории и права, педагогического и художественного образования). Нас интересовало, как непростая социально-экономическая обстановка от-

ражается на эмоциональном самочувствии старшекурсников, как они планируют свое будущее.

Свое эмоциональное состояние 71% студентов отметили как оптимистическое, 12% затруднились с ответом и лишь 17% опрошенных находятся в пессимистическом настроении по поводу своего будущего. Среди главных «жизненных проблем» выпускники выделили как глобальные проблемы социальной действительности – неопределенность, неуверенность в завтрашнем дне, так и личностные – невозможность самореализации, неготовность к самостоятельной жизни, проблемы трудоустройства.

Для определения будущих профессиональных планов студентам был задан вопрос: «Планируете ли вы по окончании обучения работать по своей специальности?». В результате были получены следующие ответы: «Надеюсь найти другую работу» (53%), «Хочу работать по выбранной профессии» (21%), «Точно не буду работать по данной специальности» (12%); «Еще не определился» (14 %) .

Для выявления трудовой мотивации предлагался вопрос: «Что вас больше привлекает при выборе работы?». На первом месте ответ: «Сделать карьеру» (59%); далее – «Уровень оплаты труда» (29%); «Престиж места работы» (6 %); «Профессиональное призвание» (6%).

Полученные данные свидетельствуют о том, что уверенность в трудоустройстве по полученной профессии в целом у выпускников очень низка. Основной причиной этого можно считать низкий уровень информированности о перспективах будущей профессиональной деятельности.

Поиск работы идет в основном через родственников, друзей и знакомых (41%); посредством прямого обращения к работодателю (35%); в службу занятости (12%); по рекламным объявлениям в газетах (6%).

На вопрос «Нужна ли Вам помощь и поддержка при трудоустройстве?» 41 % опрошенных ответили, что нужна, 35 % желают сами трудоустроиться, 18 % старшекурсников уже примерно определились с выбором будущего места работы, 6% над данным вопросом еще не задумывались.

Опрос позволил сделать вывод о перспективах трудоустройства (почти половина опрошенных не готова работать по специальности), способах поиска работы (чаще всего нецеленаправленных и малоэффективных), а также о необходимости оказания помощи студентам и выпускникам в повышении их конкурентоспособности на рынке труда и поиске путей трудоустройства. Если оценивать не только субъективный уровень потребности, но и объективно существующие проблемы, которые отражаются в низкой уверенности в трудоустройстве, то потребность в содействии по определению места будущей работы значительно высока.

В трудоустройстве выпускников участвуют две стороны: работодатель и сам молодой специалист. Для их эффективного взаимодействия необходим взаимный интерес. Поэтому стратегически необходимо проводить работу с обеими сторонами процесса трудоустройства. Существующие предложения по проблемам трудоустройства во многом направлены на решение традиционной составляющей - подготовку специалиста в соответствии с требованиями работодателя. Не умаляя достоинств этого направления, следует подчеркнуть, что организация встречного потока интересов (от работодателя к выпускнику) сегодня является одной из важнейших задач программы трудоустройства молодых выпускников педагогических вузов.

Со стороны выпускника это:

а) уверенность в своей профессиональной востребованности, что служит важным мотивационным стимулом для профессионального обучения;

б) соответствие параметрам выбранной профессии, чтобы не было профессионального разочарования после первой

же производственной практики;

в) стремление к самореализации в будущей педагогической деятельности как одно из главных условий профессиональной успешности.

Со стороны педагогического вуза это:

а) формирование системы дополнительного профессионального образования, способствующей овладению максимально большим количеством профессиональных компетенций. Для успешного трудоустройства современному выпускнику мало иметь только основную специальность, необходимо овладеть еще несколькими, чтобы уметь мобильно реагировать на изменения требований рынка труда. Быстрое изменение реального сектора экономики требует от каждого человека, желающего найти достойное место работы или продвинуться по служебной лестнице, постоянно профессионально совершенствоваться. Не случайно, вместо тезиса «Образование на всю жизнь» ООН выдвинула девиз «Образование через всю жизнь». Современная система дополнительного образования вуза, как один из факторов развития профессиональной карьеры студента в процессе обучения, должна быть направлена на решение следующих задач:

– организация и проведение специального дополнительного обучения по актуальным направлениям, востребованным современным рынком труда, в форме параллельного обучения (современные компьютерные технологии, изучение иностранных языков, проблемы управления качеством, маркетинг и менеджмент в образовании и др.);

– организация для молодых педагогов дополнительного обучения непосредственно в образовательных учреждениях, что позволит им закрепиться на рабочих местах, получить шансы на продвижение по служебной лестнице;

– разработка активных методов обучения будущих учителей, основанных на инновационных технологиях обучения взрослых, способствующих профессиональному самоопределению, осознанию своих потребностей и возможностей;

– разработка активных методов для дистанционного обучения с использованием современных информационных технологий в интерактивном режиме.

б) совершенствование методологии профессиональной и психологической подготовки выпускников учебных заведений путем включения в учебные планы элективные и факультативные курсы: «Управление карьерой», «Проектирование профессиональной карьеры», «Тренинг профессионального и личностного роста», «Навыки поиска работы», «Акмеология профессиональной деятельности», «Педагогическая акмеология » и т.д.

в) изменение структуры и содержания педагогической практики. Так, например, на пятом курсе педагогическая практика может проходить в форме стажировки, когда отработка теоретических курсов совмещается с практической работой на 0,5 ставки педагога в тех школах, с которыми заключены договоры о сотрудничестве.

г) расширение диапазона деятельности Центра трудоустройства: поиск работы по совместительству (гибкий график); помощь в составлении резюме; знакомство с ситуацией на рынке труда по специальности; организация встреч студентов с работодателями; предоставление информации по имеющимся вакансиям и т. д.

Со стороны работодателя, т.е. образовательных учреждений, это прежде всего:

а) изменение менталитета администрации с целью обеспечения постоянного интереса к профессионально подготовленным молодым выпускникам;

б) формирование в образовательном учреждении системы психолого-педагогической поддержки, обеспечивающей служебный и профессиональный рост молодого педагога;

в) заинтересованность в создании бытовых условий для молодых учителей, прежде всего приехавших работать в сельские школы.

Со стороны региональных и муниципальных органов управления образования:

а) разработка и внедрение системы формирования социального заказа конкретных работодателей на педагогические кадры с гарантированным их трудоустройством;

б) создание финансово-экономического механизма обеспечения системы содействия трудоустройству выпускников профессионального педагогического образования;

в) разработка специальных программ, дополнительных мер содействия трудоустройству и занятости молодых специалистов в рамках реализации программ по снижению напряженности на рынке труда.

Кроме того, система содействия временной занятости студентов и трудоустройству выпускников предполагает организацию работы по следующим направлениям: ориентирование студентов на будущую профессию путём включения в учебные планы и профессиональные образовательные программы дисциплин, ускоряющих адаптацию выпускников к условиям будущей профессиональной деятельности; мониторинг удовлетворенности работодателей уровнем подготовленности выпускников института; проведение защиты дипломных проектов в форме кастинга выпускников с приглашением руководителей образовательных учреждений; организация мероприятий профориентационной направленности - Дни открытых дверей, телевизионные и радио-передачи, экскурсии, презентации института, фестивали, молодежные форумы и т. д.

Решению проблем, связанных с трудоустройством студентов и выпускников педагогического вуза, способствует создание при Центре трудоустройства акмеологической службы, способствующей формированию активной жизненной позиции студента в вопросах профессионального самосовершенствования и построения своей карьеры. Роль этой структуры возрастает после полного присоединения высшей школы России к Болонскому процессу. Ключевой фигурой акмеологической службы является «тьютер» – высококвалифицированный специалист или преподаватель, помогающий студенту правильно выстроить траекторию обучения в вузе, учитывающую ситуацию на рынке труда региона и требования к молодому специалисту со стороны потенциальных и наиболее перспективных работодателей.

Рассмотренные подходы к разработке и реализации системы содействия временной занятости студентов и трудоустройству выпускников педагогического вуза не исчерпывают всего многообразия путей решения данной проблемы. Но, как показывает практика и накопленный опыт, ее оптимальное использование в образовательном процессе вуза способствует обеспечению эффективной взаимосвязи между рынком труда и рынком образовательных услуг.

ЧЕЧЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ЧЕЧЕНСКАЯ РЕСПУБЛИКА, г. ГРОЗНЫЙ

УДК 159.922.4
ББК 88.58
Социальная психология, этнопсихология

ПСИХОЛОГИЯ

ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ ЧЕЧЕНЦЕВ, ПРОЖИВАЮЩИХ НА ТЕРРИТОРИИ ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

Кандидат психологических наук М. И. Лечиева

В статье представлены результаты предпринятого впервые экспериментального исследования характеристик этнической идентичности как одной из социально-психологических характеристик чеченцев, проживающих на территории Чеченской Республики. Измерена степень выраженности этнического статуса, выявлены доминирующие типы этнической идентичности. Отслеживается тенденция трансформации этнической идентичности в период с 2007 по 2009 гг. Сделаны выводы, нашедшие свое экспериментальное подтверждение, что чеченцы, проживающие на территории Чеченской республики, воспринимают в целом образ своего народа как положительный, отдают естественное предпочтение собственным этнокультурным ценностям, готовы к межэтническим контактам и к мирному межкультурному взаимодействию.

Ключевые слова
Этническая группа, этническая идентичность, этнический статус, этническая самоидентификация

Проблема идентичности является, без преувеличения, глобальной психологической проблемой современного человека, независимо от того, хочет он сам себе в этом признаваться или нет. Потребность самоопределения, установления своего тождества и целостности вынуждает человека обращаться в поисках объектов идентификации к различным группам, в числе которых, по общему признанию, наиболее первичной и устойчивой является этническая.

Как известно, этническая группа по отношению к своим членам выступает в качестве группы социальной поддержки, выполняя различные функции: ориентирования в окружающем мире, задания общих жизненных ценностей и, наконец, защиты.

Однако в истории развития самой этнической группы возможны периоды кризиса, трагических событий и т. д. В этом случае отношения группы и ее членов, как между собой, так и по отношению к другим группам могут складываться не столь однозначно. Возможно также развитие амбивалентного отношения

к своей этнической группе и соответствующего переживания по поводу своего членства в ней.

В этом контексте предпринятое исследование является, несомненно, актуальным и своевременным. Во-первых, этнопсихология чеченцев практически не становилась объектом специальных психологических исследований (не только в обозначенном ракурсе, но и в целом). Во-вторых, исследование характеристик этнической идентичности современных чеченцев, особенно учитывая трагические события конца прошлого и начала нового столетия, необходимо для оказания более эффективной психологической помощи людям, испытывающим затруднения с установлением собственной идентичности, в том числе – этнической.

Эмпирическое исследование проводилось в Чеченской республике в период с 2002 по 2009 гг.

Объект исследования – 600 человек, чеченской национальности, проживающие на территории Чеченской Республики, п**редмет** – этническая идентичность современных чеченцев.

Цель исследования заключается в определении характеристик этнической идентичности чеченцев.

Анализ философской и психологической литературы по проблемам идентичности, в частности, этнической идентичности, предварительные результаты эксперимента позволили выдвинуть следующие **гипотезы** исследования:

1. Этническая принадлежность для современных чеченцев остается значимым фактором и проявляется в высокой степени выраженности позитивной этнической идентичности

2. Общественно-политические события двух последних десятилетий, в том числе военные операции, проводившиеся в Чеченской Республике, активизировали кризисные формы изменения самосознания, наиболее выраженной из которых является этноизоляционизм.

3. Степень выраженности этнического статуса у представителей чеченского народа будет изменяться в сторону уменьшения по мере политической стабилизации ситуации в Чеченской Республике.

Задачи исследования:

- выявление степени выраженности этнического «Я»;
- выявление доминирующих типов этнической идентичности;
- изучение тенденции трансформации этнической идентичности.

Для решения исследовательских задач были использованы следующие методики: тест самоидентификации личности (М. Кун и Т. Макпартленд), методика «Этническая идентичность» (О. Л. Романова), методика «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова).

В задачу входило измерение следующих показателей:

1) Выраженность этнического «Я» (высокая, средняя и низкая акцентуация этнического статуса);

2) Этническая самоидентификация, определяемая по трем показателям:

- чувство принадлежности к своей этнической группе;
- значимость этнической принадлежности;
- оценка взаимоотношений большинства и меньшинства;

3) типы этнической идентичности, оцениваемые по шести показателям:

- позитивная этническая идентичность – норма;
- этническая индифферентность;
- этнонигилизм;
- этноэгоизм;
- этнизоляционизм;
- национальный фанатизм.

В таблице 1 отражена динамика степени выраженности этнического статуса у чеченцев с 2002 по 2009 гг., измеренного при помощи теста «Кто Я».

Таблица 1

Динамика степени выраженности этнического статуса с 2002 по 2009 гг.

Диапазон дистанции	Выборка в целом		
	2002 год	2007 год	2009год
1-7- ранги (высокая акцентуация этнического статуса);	90%	53%	46%
8-14-ранги (средняя акцентуация этнического статуса),	10%	14%	10%
15-20-ранги (слабая акцентуация этнического статуса).	0%	33%	44%

По представленным в ней результатам наблюдается очевидная тенденция к снижению высокой акцентуации и повышению слабой акцентуации этнического статуса. При этом показатели средней акцентуации практически не претерпели изменений. Полученная картина дает нам основание утверждать, что наличие высокой акцентуации этнического статуса у 90% опрошенных респондентов в 2002 году связано с военными событиями в Чеченской Республике, носившими в тот период активный характер и подвергавшими людей опасности по этническому, половому и возрастному признакам. Именно молодые мужчины (практически 100% показавшие в исследовании высокую акцентуацию этнического статуса) оказывались в группе наибольшего риска во время так называемых «зачисток» и прочих мероприятий, связанных с упомянутыми событиями. На возможность провоцирования конфликтной ситуацией доминантности этнического «Я» в соответствии с эффектом «ситуативной» этничности указывает и З.В. Сикевич [1]. Как отмечает автор, этничность наиболее константная категория идентичности. Однако «интенсивность ее переживания не является неизменной: она возрастает или ослабевает под воздействием внешних социальных условий» [там же].

Результаты исследования, полученные при помощи методики «Этническая идентичность», выглядят следующим образом (см. Табл. 2).

Как видно из приведенных данных, по двум первым показателям этнической идентичности «чувство принадлежности к своей этнической группе» и «значимость этнической принадлежности» с 2007 по 2009 гг. отмечается динамика в сторону их нормализации. Данный факт, вероятно, указывает косвенно на восприятие респондентами общей обстановки в республике как более благоприятной, стабильной по сравнению с предыдущими годами, на снятие остроты как внешних, так и внутриличностных конфликтов, так или иначе обусловленных войной.

По критерию «оценка взаимоотношений этнического окружения» имеет место тенденция к определенной поляризации позиций. Так, если право доминировать оставляли за этническим большинством (коренным населением) в 2007 году 4% опрошенных, то в 2009г. данное право признает 9,5% респондентов. Этническое большинство не должно доминировать в 2007г. по мнению 7,5% респондентов, а в 2009 году – уже 15% опрошенных.

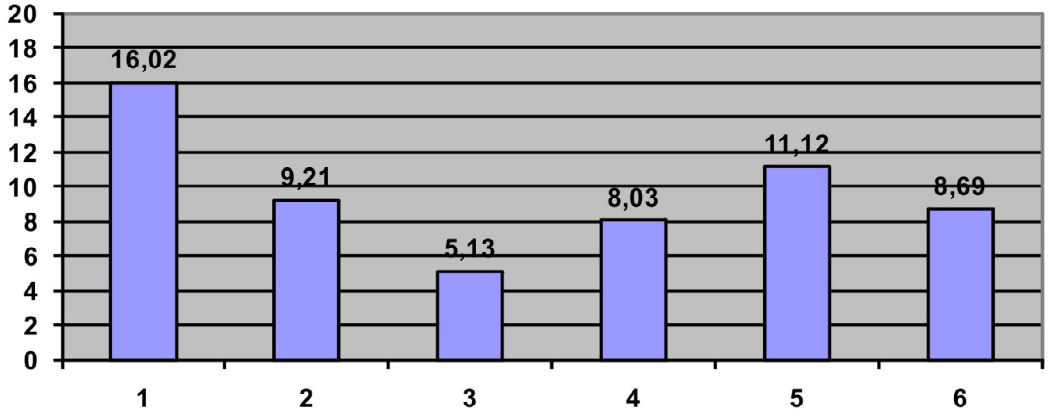
Средние арифметические показатели выраженности исследованных типов этнической идентичности представлены в Диаграмме 1.

Таблица 2

Показатели этнической идентичности чеченцев – жителей Чеченской Республики

Показатели этнической идентичности	2007г.	2009г..
Чувство принадлежности к своей этнической группе		
*Повышенное чувство принадлежности (гиперидентичность)	6,5%	5%
*нормальная идентичность	87,5%	89,5%
*пониженное чувство принадлежности (гипоидентичность)	6%	5,5%
Значимость этнической принадлежности		
*очень значимая этническая принадлежность	82,5%	71%
*нормальная значимость	17,5%	29%
*низкая значимость этнической принадлежности	0%	0%
Оценка взаимоотношений этнического окружения		
*этническое большинство (коренное население) должно доминировать	4%	9,5%
*равенство в отношениях этнического большинства и меньшинства	88%	75,5%
*этническое большинство (коренное население) не должно доминировать	7,5%	15%

Диаграмма 1



Наибольшую выраженность, как видим, имеет первый показатель – **позитивная этническая идентичность -** среднее количество баллов – 16,02, при максимальном значении 20 баллов. Человеку с нормальной этнической идентичностью, как известно, свойственно естественное предпочтение собственных этнокультурных ценностей. «Позитивная этническая идентичность характерна для большинства людей и представляет собой такой баланс толерантности по отношению к собственной и другим этническим группам, который позволяет рассматривать ее как условие самостоятельного и стабильного существования этнической группы и как условие мирного межкультурного взаимодействия в полиэтническом мире. Остальные типы этнической идентичности – это отклонение от нормы» [2: 201-202].

На втором месте стоит пятый показатель – **этноизоляционизм** (11,12 балла). Этот тип проявляется как убежденность в превосходстве своего народа, в признании необходимости «очищения» национальной культуры, негативном отноше-

нии к межнациональным брачным союзам [2: 202].

На третьем месте стоит показатель **этнической индифферентности** (9,21 балла), определяемой в качестве идеологии гражданина мира.

На четвертом месте – **национальный фанатизм** (8,69 балла), который характеризует готовность идти на любые действия во имя так или иначе понятых этнических интересов.

На пятом месте стоит четвертый тип этнической идентичности – **этноэгоизм** (8,03 балла). Он может выражаться в безобидной форме конструкта «мой народ», но способен вносить напряженность и раздражение в общении с представителями других этнических групп или признание за своим народом права решать проблемы за «чужой» счет.

И, наконец, последнее место по степени выраженности занимает третий тип этнической идентичности – **этнонигилизм** (5,13 балла). Этот тип этнической идентичности представляет собой форму гипоидентичности. Этнонигилистические тенденции отражают нежелание поддерживать собственные этнокультурные ценности, выражаются в ощущении этнической неполноценности, ущемленности.

Градация типов этнической идентичности в процентном выражении представлена ниже в Таблице 3.

Таблица 3

Градация типов этнической идентичности

Типы этнической идентичности	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Позитивная этническая идентичность (норма)	79,5%	19,5%	1%
Этническая индифферентность	7,8%	75%	17,2%
Этнонигилизм	1,7%	30,3%	68%
Этноэгоизм	10,5%	53,5%	36%
Этноизоляционизм	28,1%	60,1%	11,8%
Национальный фанатизм	12,4%	57%	30,6%

Как видим, у опрошенных, безусловно, доминирует позитивная этническая идентичность, о чем свидетельствует преобладание данного типа у 79,5% респондентов. Предпочтение именно позитивной этнической идентичности говорит о высокой значимости для респондентов собственного этнокультурного окружения и одновременно открытости к межэтническим контактам, довольно высокой степени толерантности и готовности к диалогу.

Динамика показателей типов этнической идентичности с 2007 по 2009 годы отражена в Таблице 4.

По представленным в таблице данным видно, что в уровнях выраженности исследованных типов этнической идентичности, определяемых по числу их средних значений, качественных изменений не произошло. Однако есть некоторая динамика в количественной выраженности показателей типов этнической идентичности. Так, по сравнению с результатами 2007 года показатель позитивной этнической идентичности вырос в 2009 году с 15,3 балла до 16,02 балла. Несколько увеличился показатель этнической индифферентности - с 8,6 балла до 9,21 балла. Вероятно, что это является отсроченным следствием действия защитных механизмов психики в ситуации преследования по признаку этнической принадлежности, фактически имевшего место в активной фазе военного конфликта. Некоторые изменения в сторону уменьшения имеют показатели национального фанатизма, этнонигилизма и этноэгоизма.

Таким образом, проведенное исследо-

Таблица 4

Динамика типов этнической идентичности

№	Типы этнической идентичности	Средние значения в баллах		Уровни выраженности
		2007 год	2009 год	
1	Позитивная этническая идентичность	15,3	16,02	14-20 – высокий уровень
2	Этноизоляционизм	11,4	11,12	7-13 – средний уровень
3	Этническая индифферентность	8,6	9,21	7-13 – средний уровень
4	Национальный фанатизм	9	8,69	7-13 – средний уровень
5	Этноэгоизм	8,4	8,03	7-13 – средний уровень
6	Этнонигилизм	5,2	5,13	0-6 – низкий уровень

вание позволило сделать следующие выводы:

1. Респонденты проявляют нормальную этническую идентичность, что указывает на то, что чеченцы, проживающие на территории Чеченской республики, воспринимают в целом образ своего народа как положительный, отдают естественное предпочтение собственным этнокультурным ценностям, а также - толерантны, готовы к межэтническим контактам, и шире – к мирному межкультурному взаимодействию.

2. В исследуемый период наблюдается явное снижение степени выраженности этнического статуса у представителей чеченского народа, проживающих в Чеченской Республике, что косвенно указывает на общественно-политическую стабилизацию обстановки в республике, или, по меньшей мере, ее субъективное восприятие как таковой.

3. Доминирующим типом этнической идентичности у чеченцев является позитивная этническая идентичность, при которой имеет место благоприятное отношение к своей культуре, истории, естественный патриотизм. В то же время описанная симптоматика сочетается со стремлением обособиться, сохранять чистоту нации, негативным отношением к межнациональным бракам, о чем говорит достаточно высокий показатель этноизоляционизма. Данное обстоятельство, на наш взгляд, является естественным для малых народов, стремящихся сохранить свою самобытность: обычаи, традиции, шире национальную культуру.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Сикевич, З. В. О соотношении этнического и социального [Текст] / З. В. Сикевич // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1999. – Т. II. – Вып. 2.

2. Почебут, Л. Г. Взаимопонимание культур: Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности [Текст] / Л. Г. Почебут. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007. – 281 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 37.013
ББК 74.00

педагогика

ВЕДУЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА-РУКОВОДИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кандидат педагогических наук А. А. Петренко

В статье актуализируется проблема становления и развития профессионализма педагога-руководителя в современной сфере образования. Рассматриваются тенденции формирования его профессионализма, связанные с обогащением содержания образования, овладением личностно-ориентированных технологий обучения, использованием информационно-коммуникационных технологий, внедрением инноваций.

Ключевые слова
Профессионализм педагога-руководителя, образовательный процесс, информационно-коммуникационные технологии, отечественная педагогическая культура, инновационное развитие образования

Повседневная практика убедительно доказывает, что успешность развития образовательной сферы сегодня в существенной мере зависит от того, насколько современный педагог и особенно руководитель образовательного учреждения развит не только как профессионал, но и как личность. Особенно сложным является формирование у педагога-руководителя мировоззренческих представлений, взглядов и убеждений в области профессиональной деятельности и соответствующего самоопределения себя как творческой личности. Антропоцентризм, гуманизм в воспитании педагога – доминирующие идеи в философско-педагогическом наследии ученых отечественной педагогической культуры (Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, И. А. Ильина, Н. А. Бердяева, и других). Современные ученые (Б. Г. Ананьев, Е. П. Белозерцев, Е. В. Бондаревская, В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков и другие) признают необходимость развития ценностно-целевых устремлений личности педагога через гуманистическую образовательную парадигму, выражающуюся в уважении к личности, в осуществлении личностно-ориентированной педагогики, в установлении субъект-субъектных взаимоотношений между обучаемым и обучающимся. Так, по определению В. А. Сластенина, стратегией педагогического образования является «становление духовно развитой культурной личности, обладающей целостным гуманистическим мировоззрением» [1]. Все это свидетельствует о том, что проблема общекультурной и профес-

сиональной подготовки педагога-руководителя является педагогической ценностью для современной системы образования. В нашем исследовании данной проблемы в системе непрерывного образования на базе государственного университета г. Рязани, областного института развития образования, муниципальных методических центров и образовательных учреждений Рязанской области (гг. Рязани и Касимова, районов Рязанского, Рыбновского и других) были выявлены ведущие тенденции формирования профессионализма в реальной педагогической практике. Данные исследований подтверждают, что ориентация вузов, других образовательных учреждений на поиск подходов к формированию духовно-нравственной личности педагога-руководителя становится одной из важнейших задач современной системы образования. Особенности образовательной системы, сложившейся в конкретном вузе, обуславливают характерные для данного вуза варианты решения задач становления и развития личности педагога-руководителя. Так, в Рязанском государственном университете им. С. А. Есенина успешно действует факультет русской филологии и национальной культуры, миссия которого – не только подготовка педагога–специалиста-предметника, но и специалиста, обладающего национальным самосознанием, способного приумножать ценности отечественной культуры. Вместе с тем можно выделить общие для всех вузов, инвариантные тенденции в формировании профессионализма педагога, воспитании у него высоких духовно-нравственных личностных качеств. Выделение таких тенденций необходимо для их анализа и последующей корректировки образовательного процесса в достижении цели профессионального становления и личностного развития педагога, ориентированного на управление развитием образования, в вузе, институте повышения квалификации, муниципальном методическом центре. Анализ процесса становления и развития профессионализма педагога-руководителя в системе непрерывного образования (вузовского, послевузовского) выявил следующие тенденции:

1. Обогащение образовательных программ содержанием знаний о личности педагога-руководителя на основе идей отечественной педагогической культуры.
2. Повышение качества образовательного процесса на основе личностно-ориентированных технологий.
3. Развитие у педагогов-руководителей способности профессионально ориентироваться в инновационных процессах модернизации российского образования.
4. Использование информационных технологий в образовательном процессе, управлении образовательным учреждением.

Раскроем эти тенденции подробнее.

Тенденция первая. Сегодня отчетливо наблюдается обогащение вариативных образовательных программ содержанием знаний о личности педагога на основе идей отечественной педагогической культуры. «Содержание базового педагогического образования является отражением измерений бытия человека в его деятельности в природе, обществе и культуре. Сущностная характеристика такого отражения – целостность картины мира и человека в нем, достигаемая комплексом психолого-педагогических, социо-гуманитарных, культуроведческих и специальных дисциплин, взаимодействующих на базе философско-антропологической методологию. При этом педагогическое образование выступает подсистемой социума, «вписанной» в метасистему культуры, которая осваивается будущим педагогом в историко-культурном контексте и в современных формах как закономерно-организованный процесс» (В. А. Сластенин, [1]) Совершенно очевидно, что отечественный педагогический опыт, духовно-нравственные ценности русской куль-

туры должны стать достоянием педагога-профессионала. В реально существующей системе образования в вузах педагогические, духовные, творческие ценности бытия человека, представленные в педагогической культуре России, находят свое место в учебных дисциплинах психолого-педагогического цикла: педагогике, психологии; в курсах по философии, философии образования, культуроведению. Так, педагогические идеи К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, И. А. Ильина и других мыслителей и ученых, представленные в курсах педагогики, философии, дополняют и актуализируют современные аксиологические подходы в воспитании и развитии личности, раскрывают глубинные внутренние процессы духовного самосовершенствования и самовоспитания, столь важные для педагога.

В структурах системы непрерывного образования (вузах, институтах повышения квалификации педагогов, научно-методических центрах) процесс развития духовно-нравственной сферы личности педагога-профессионала зависит от ценностных ориентаций педагогического коллектива и профессиональной компетентности отдельных его членов. Эти обстоятельства определяют способы духовно-нравственного воспитания личности педагога. Так, в Рязанском государственном университете открыт теологический факультет, действует центр православной культуры для студентов. В Рязанском институте развития образования ведется курс по христианской антропологии, духовно-нравственному воспитанию личности; а содержание учебных программ по специальностям обогащается гуманитарной составляющей. В Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования на протяжении уже почти десятилетия существуют трехгодичные курсы подготовки педагогов к профессиональному преподаванию основ православной культуры: целью курсов является приобщение обучающихся к духовно-нравственным ценностям отечественной культуры.

Анализ существующей практики в регионе, районах (институтах повышения квалификации, методических центрах, образовательных учреждениях) города Рязани и области показывает, что в муниципальной системе образования имеются прекрасные разработки содержания образования, ориентированного на опыт национально-патриотического воспитания и возрождения духовно-нравственных ценностей отечественной культуры. Так, в содержании образования школ Рязанского региона включены региональный и муниципальный компоненты: курсы по краеведению в каждой третьей школе, по истории и культуре Рязанского края в каждой школе, мировая художественная культура в 95% школ области, этика и эстетика в –30%, психология – в 30%, человековедение в каждой второй школе. Содержание работы в муниципальных образовательных учреждениях Скопинского, Шиловского районов, г. Рязани определяется задачами духовно-нравственного развития и обучения педагогов основам рефлексивной деятельности, прогнозирования и проектирования собственной научно-методической и педагогической деятельности на основе антропологического и аксиологического подходов. С этой целью создаются Временные творческие коллективы по разработке проектов, антропологические центры, методические службы, объединения и группы инициативных и творческих педагогов по овладению теоретическими основами отечественной педагогической культуры, по разработке образовательных проектов. Так, например, в школе № 4 Скопинского района разрабатываются образовательные проекты, ориентированные на освоение духовно-нравственных национальных ценностей: «История Рязанского края X- начала XX века», «Рязанские святыни», «Путь к храму».

Таким образом, обогащение содержа-

ния образования в муниципальных образовательных учреждениях ведется за счет введения таких курсов и предметов, как знакомство с народными промыслами, обрядами, традициями, народными праздниками своего региона, освещающих особенности истории, культуры, природы, экономики и информационной культуры Рязанского края. В г. Касимове разработан уникальный регионально-муниципальный учебник «Касимов: город и человек», ориентирующий учащихся на приоритетные ценности регионально-муниципальной среды и уважение к человеку как наивысшей ценности в жизни.

Все это говорит о том, что обогащение содержания образования в учебных планах, программах образовательных учреждений различного уровня, способствующих освоению ценностей отечественной педагогической культуры, интеграции антропологических, педагогических, философских знаний и представлений о личности педагога, учету потребностей конкретного образовательного учреждения, формируют у обучаемых мотивацию и создают базу самообразования и саморазвития.

Несомненно, такой подход в подготовке педагога эффективен, так как он имеет гуманную общекультурную направленность в содержании образования, а его фундаментом являются знания отечественной педагогической культуры, антропологии, формирующие осознанные представления о духовно-нравственных, социальных, профессиональных ценностях общества.

Вторая тенденция. Состоит в том, что меняется качество организации образовательного процесса. Профессионализм педагога определяется его способностью технологично проектировать образовательный процесс относительно собственного саморазвития и развития обучающихся. Технологии этого типа предусматривают преобразование взаимодействия педагога и учащихся в личностно-равноправные, субъектно-деятельностные, индивидуализированные отношения. Такое преобразование связано с тем, что педагог-ученый, педагог-практик не столько учит, сколько актуализирует мотивацию учащихся, стимулирует обучаемого к общему и профессиональному развитию и самообразованию, создает условия для развития слушателя. А это требует включения во взаимодействие демократичных, гибких форм общения педагога и обучаемых.

Вариативность личностно-ориентированных технологий образования в большинстве образовательных учреждений сегодня очевидна. Это «обеспечивается посредством следующей совокупности психолого-педагогических условий: становление личностно-творческой концепции педагогической деятельности; развитие рефлексивной и субъективной позиции учителя; включение учителя в инновационную деятельность; ориентация на прогрессивный вариант личностно-творческой самореализации; восхождение отдельных педагогических функций (действий, ситуаций) в системе; от типовых технологий к личностно-креативным и другое» [1]. Исследовательская деятельность педагогов в образовательных учреждениях, совместная деятельность педагогов школ, вузов, института повышения квалификации, проблемные выездные заседания, специализированные семинары, творческие конкурсы, организационно-деятельностные и деловые игры, научные конференции являются для многих учреждений традиционными формами работы, которые способствуют самореализациии педагогов в процессе их профессиональной подготовки. Образовательные технологии, ориентированные на учет личностных особенностей обучаемых, способствуют самоутверждению педагога в его профессионально-педагогических ориентирах, социальных, профессиональных, жизненных ценностях и идеалах, создают предпосылки самообразования, самовоспитания и творчества в инновационной профессиональной деятельности.

Третья тенденция состоит в том, что использование информационных технологий в образовательном процессе существенным образом влияет на выбор методов, форм и технологий педагогической деятельности. Развитие профессиональных умений педагога в информационно-коммуникационной деятельности обусловлено реализуемой с 2001 года Федеральной целевой программой информатизации образования, предполагающей овладение всеми работниками образования современными информационными технологиями. Умение работать с компьютером делает образовательное пространство чрезвычайно широким. Сущность Интернет-общения заключается не только в переписке по электронной почте, но и в участии в конференциях, семинарах, «круглых столах» в режимах on,off-line. В настоящее время интерактивные формы делового общения развиваются достаточно активно: всероссийский августовский педсовет уже несколько лет проводится в режиме on-line. В России созданы и активно развиваются электронные образовательные порталы по гуманитарным, естественнонаучным, экономическим, юридическим специальностям; портал общего среднего образования; математики всех уровней образования; здоровья и образования и др.; функционируют и постоянно пополняются электронные библиотеки; создаются тематические страницы, посвященные актуальным проблемам развития образования на различных сайтах вузов, академий, кафедр. Использование сетевых информационных ресурсов, введение дистанционного обучения актуализирует развитие информационно-коммуникационной компетентности педагога.

Четвертая тенденция развития у педагогов-руководителей способности профессионально ориентироваться в инновационных процессах модернизации российского образования проявляется в образовательном процессе учебных заведений, осуществляющих активное внедрение инноваций адекватных изменениям европейского образования. Это объясняется востребованностью в постиндустриальной экономической среде в педагогах-руководителях, обладающих способностями не только успешно адаптироваться к условиям постоянно изменяющихся процессов модернизации, но и компетентно решать возникающие при этом проблемы перспективного развития конкретных образовательных систем. Новыми способностями такой личности руководителя в образовании являются: способность видеть возникшую проблему и самоопределиться в ее решении; способность действовать в нестандартных ситуациях, руководствоваться общечеловеческими ценностями в постановке целей и задач принимаемых решений. Новыми нормативно-правовыми требованиями к должностям руководителей образовательных учреждений выступают ключевые компетенции (коммуникативные, интеллектуальные (информационные), экономические и правовые) («Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования», утв. приказом Минздравсоцразвития России от 14.08.2009 № 593). В этих способностях, компетенциях прослеживается то новое, что появилось в понятии «качества образования» в последнее время. Это то, что позволяет аккумулировать интеллектуальные, технические, экономические ресурсы и превращать их в фактор, помогающий дальнейшему развитию страны, где успех каждой личности составляет успешность страны, а механизмом этого являются культура человека и образованность общества в целом. Модернизация качества образования необходима не ради самих изменений, а для повышения эффективности управления инновационным развитием образования в парадигме нового качества.

Нужны новые педагогические принципы и технологии, обеспечивающие подготовку человека к эффективной деятельности в реальных условиях. Это определяет перестройку системы непрерывного педагогического образования. Нужны новые стандарты всех ступеней образования, ориентированные в завтрашний день (новые нормы знаний и умений – способность адаптировать, преобразовывать, находить и создавать более новое знание); отыскивать необходимые знания и работать с ними, превращая в ресурс решения задач. Такие способности в новых образовательных стандартах принято называть ключевыми компетенциями. Все это предопределило идею инновационного методологического принципа управления инновационным развитием образования – идею компетентностного подхода.

За последние годы методологии компетентностного подхода в современном образовании посвящено достаточное количество публикаций и научных трудов таких ученых, как Ю. В. Громыко, В. П. Сергеева, Н. В. Немова, О. Е. Лебедев, А. М. Моисеев, Т. Г. Новикова, П. В. Худоминский и др. Однако опытно-экспериментальная работа по внедрению компетентностного подхода в практику образовательных учреждений и теория вопросов управления процессом развития образования в компетентностной парадигме вызывают затруднения у руководителей образовательных учреждений всех уровней. Внедрение компетентностного подхода в практику управления развитием образования предопределяет новые функции для руководителей (директора и их заместители, методисты и специалисты органов управления, педагоги): проектно-аналитическая (определение ключевых компетенций будущих выпускников, обновление содержания образования, проектирование инновационной модели образования и технологий ее реализации в компетентностной парадигме) и экспертно-коррекционная (выявление затруднений и ориентиров дальнейшего развития инновационной системы). Это повышает требования к профессионализму руководителей образовательных учреждений, их ответственности за внедрение инновационных процессов в образовательную систему.

Профессионализм педагога-руководителя, ориентированного на инновационное развитие образования, как правило, определяется его способностью технологично проектировать образовательный процесс относительно собственного саморазвития и развития образования в учебном заведении (опережение существующих подходов к развитию образовательного процесса посредством поиска новых ориентиров и способов выхода в развитии образования на новый уровень). Выход профессионально-педагогической культуры педагога-руководителя на технологический уровень порождает тенденцию внедрения инновационных технологий профессиональной деятельности в области управления развитием образования. В результате этого качество организации образовательного процесса повышается.

Выявленные тенденции свидетельствуют о том, что формирование профессионализма педагога – многомерный и многофакторный процесс. Значимыми факторами становления духовно-нравственного потенциала и профессионализма педагога сегодня могут быть следующие: обогащение содержания педагогического образования путем обращения к отечественной педагогической культуре, использованию ее духовных ресурсов; личностно-ориентированное профессионально-педагогическое образование; овладение педагогом ресурсами развивающихся секторов глобальной информационной сети; внедрение инноваций в образование.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Сластенин В. А. Технологический компонент профессионально-педагогической культуры: сб. науч. трудов МПГУ. – М.: Прометей, 1997. – С. 3–15.

АСТРАХАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 159.923
ББК 88.37
Психология развития

ПСИХОЛОГИЯ

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Кандидат психологических наук С. А. Подосинников

В статье, на основе теоретического анализа научной литературы представлена технологическая модель развития конкурентоспособности личности.

Ключевые слова
Конкурентоспособность, конкурентоспособность личности, модель, способности, активность, гибкость, компетентность, направленность

Не вызывает сомнения, что повышение конкурентоспособности личности необходимо начинать как с высшего профессионального образования, так и с повышения квалификации в процессе трудовой деятельности.

По нашему убеждению, эффективное функционирование системы профессионального образования возможно лишь на основе личностно-развивающей стратегии, предполагающей не просто обучение специалиста новым способам деятельности, а преобразование его мотивационной, интеллектуальной, аффективной и, в конечном счете, поведенческой структур. Только данная стратегия поможет развивать такое личностное образование, как конкурентоспособность.

Процесс непрерывного образования является необходимым условием развития профессионала и требует больших эмоционально-волевых и когнитивных ресурсов. Таким образом, необходимо сделать акцент на обеспечении поддержки в обучении специалистов, которые будут реализовывать конкретные идеи и инновации в процессе работы. Внешнее руководство и, особенно, социальная поддержка будут необходимы для выполнения новых функций, которые еще не полностью интегрированы в профессиональное самосознание учителей [1, 3].

На сегодняшний день в нашей стране нет научно обоснованной технологической модели повышения конкурентоспособности профессионала, но имеются модели по развитию иных личностных характеристик профессионала. В частности, Хейвлок выделил следующие модели: модель – исследование, разработка и распространение (МИРР); модель социального взаимодействия (МСВ); модель – решение проблемы (МРП) [2].

Модель – исследование, разработка и

распространение рассчитана на внедрение по принципу «сверху – вниз». То есть, инновация разрабатывается и апробируется с помощью разных социотехнических технологий. Далее полученный продукт распространяется на производстве «сверху» – с привлечением административного ресурса. Как показывает опыт много инноваций, разработанных в соответствии с этой стратегией, не всегда соответствуют потребностям и возможностям большинства специалистов. Более того, редко прилагается информация о предпосылках, на которых базируется эта инновация, и методах, с помощью которых определялась ее пригодность. Ярким примером таких инноваций может быть так называемая «коммуникативная» обучающая стратегия при изучении иностранных языков, которая появилась в середине 1970-х гг. Результаты исследований показывают, что она недостаточно обоснованна и не очень эффективно работает на уровне класса. Это вызывает проблемы при ее использовании средним учителем на уроках. В существующей форме коммуникативный подход, по-видимому, требует от педагога такого опыта и умений, которыми он не располагает, особенно в области обеспечения частных дидактических приемов для «идентификации» с иностранцами и принятием роли самими учениками.

Модель социального взаимодействия базируется на предпосылке, что образовательное изменение лучше всего реализуется посредством неформальных учебных средств. Как и МИРР, она основывается на организации обучения, при которой используется конкретный готовый продукт (например, учебная программа), однако внедряется инновация по-иному. МСВ предполагает участие в реализации собственной мотивации специалиста опытных и пользующихся уважением коллег-профессионалов, которые показывают, как конкретная инновация работает на практике. Если другие специалисты проявляют интерес, то контакт приобретает официальную форму. Тем специалистам, которые хотят работать по данной методике, предлагается краткий курс повышения квалификации (по месту работы), чаще всего организованный консультантами, прикрепленными к производству на определенный период времени [2].

В формирующем оценочном исследовании инноваций, которые были внедрены либо через МИРР, либо через МСВ, зависимой переменной в оценочной части исследования всегда является принятие, а не использование или адаптация предлагаемой образовательной инновации. Проблемы, возникающие у специалистов после принятия инновации, и степень, в которой она способна противостоять ежедневной рутине, не включались в проекты оценивающего исследования.

Модель – решение проблемы предназначена для устранения перечисленных недостатков. Главным в этом подходе являются нужды и процессы производства отдельного специалиста или профессиональной группы. По этой модели целью вмешательства является, во-первых, создание условий для того, чтобы специалист мог осознать профессиональную ситуацию, и, во-вторых, помощь в решении его проблем. Процесс обучения проходит в условиях, когда специалисты и консультанты заключают некоторый социальный договор. МРП никогда не предписывает никаких решений, а только пытается продвинуть клиента к решению его проблем. Целью этого метода является достижение баланса между помощью извне и раскрытием внутренних ресурсов, а его особенность заключается в том, что внешний или внутренний контроль осуществляется до тех пор, пока специалист полностью не освоит новую стратегию производства (как в когнитивном, так и в эмоциональном плане).

В МРП эффект инновации оценивается не только по достижениям на производстве, но и по показателю удовлетво-

ренности своей деятельностью вовлеченных в нее специалистов.

По нашему глубокому убеждению, радикальное изменение системы образования возможно лишь на основе *личностно-развивающей стратегии,* предполагающей не просто обучение специалиста новым способам деятельности, а преобразование его мотивационной, интеллектуальной, аффективной и, в конечном счете, поведенческой структур. Только данная стратегия поможет развивать такое личностное образование как конкурентоспособность [5].

Профессиональное развитие идет вместе с развитием конкурентоспособности личности и должно быть, по нашему мнению, не косвенным «эффектом от инновации», а целью системы подготовки и переподготовки специалиста.

Изменение поведения специалиста в реальном производственном процессе возможно лишь в том случае, если меняется восприятие и осознание им себя самого, своих ценностных ориентации (поскольку человек ведет себя в соответствии со своими представлениями о себе).

Среди множества психологических проблем, стоящих перед системой профессионального образования, основной является проблема повышение конкурентоспособности выпускаемых специалистов. Ведь способность быстро учиться есть важное конкурентное преимущество. В этой связи, представляет несомненный интерес технологическая модель конструктивного изменения поведения учителя, предложенная Л. М. Митиной [2].

Модель конструктивного изменения поведения учителя, предложенная Л.М. - Митиной, на наш взгляд, является наиболее разработанной и объединяет основные процессы изменения поведения с учётом структуры профессионального самосознания: мотивационные (I стадия – подготовка), когнитивные (II стадия – осознание), аффективные (III стадия – переоценка), поведенческие (IV стадия – действие) [2]. Большое значение придаётся развитию интегральных характеристик личности: направленности, компетентности и гибкости.

Данные идеи легли в основу технологической модели повышения конкурентоспособности личности профессионала. Таким образом, предлагаемая технологическая модель повышения конкурентоспособности личности профессионала включает в себя работу над мотивационными, когнитивными, аффективными и конотативными процессами, которые наиболее ярко прослеживаются в структурно-иерархической модели.

На основе обозначенных процессов выделяются три стадии: I – стимулирование творческой активности; II – развитие готовности к инновационной деятельности; III – развитие профессионального самосознания. При этом, каждая стадия включает последовательную работу над интегральными компонентами: 1. профессионально-социальной направленностью; 2. профессионально-социальной гибкостью; 3. профессионально-социальной компетентностью. Данная работа включает четыре этапа: диагностический, рефлексивный, принятия решения, конотативный. (см. рис.)

Перед началом активного включения специалиста в процесс повышения собственной конкурентоспособности необходимо выяснить степень его готовности к такому изменению и степень осознания им необходимости этого процесса. То есть на *диагностическом этапе* следует определить, к какому типу специалистов относится каждый участник семинара. Можно выделить три типа специалистов по степени мотивации.

Специалист первого типа не хочет или не имеет серьёзного желания изменить своё поведение и образ жизни. Все трудности и неудачи такой человек списывает на внешние, «не преодолимые» причины.

Специалист второго типа начинает задумываться и всерьёз рассматривать воз-

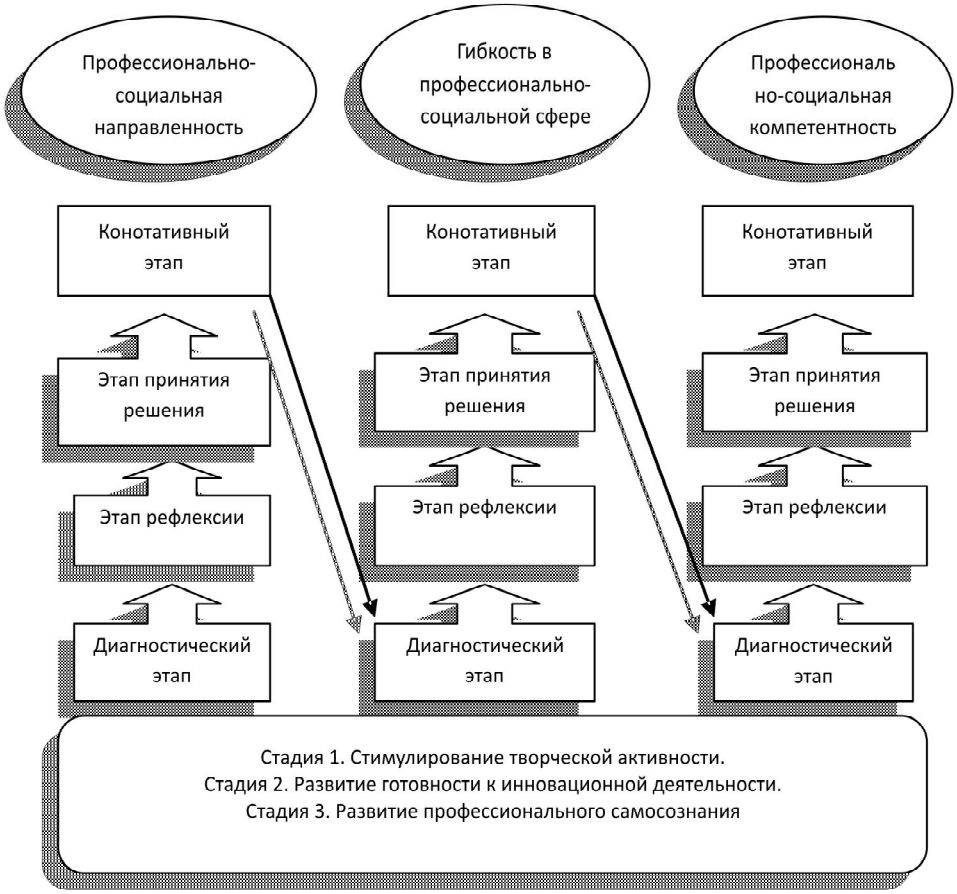


Рис. Модель оптимального развития конкурентоспособной личности в профессии

можность повышения своей конкурентоспособности через изменение своего поведения и образа жизни, так как существующее положение не приносит ему профессионального и личностного удовлетворения.

Специалист третьего типа намерен изменить своё поведение и повысить свою конкурентоспособность, как правило, он уже предпринимал попытки и сейчас рассматривает обучение как важный шаг в направлении оптимизации своего поведения и образа жизни. [2].

На этапе *рефлексии* основным процессом изменения является главным образом когнитивный. Как сказано выше, профессиональное самосознание при переходе с более низкого уровня на более высокий характеризуется изменением рефлексивных процессов.

Более высокий уровень рефлексии связан с необходимостью фиксации случившейся остановки и самого остановленного процесса в некотором ином «материале». Именно фиксация осуществляет раздвоение и поляризацию процесса. Остановка и фиксация в совокупности составляют те условия, которые лежат в основе осознания. Уровень осознания существенно повышается благодаря наблюдению, противопоставлению, интерпретации возможных точек зрения, позиций, способов и приёмов восприятия и поведения, обсуждаемых в малых группах. В результате увеличения информации испытуемые-специалисты начинают осознавать и оценивать альтернативы нежелательному поведению и рост собственных профессиональных и личностных возможностей в связи с отказом от такого поведения [7].

На следующим этапе – *принятия решения* – увеличивается использование не только когнитивных, но и аффективных, и оценочных процессов изменения. У ис-

пытуемых-специалистов появляется тенденция к осознанию влияния собственного нежелательного поведения на непосредственное социальное окружение (коллег, семью) и переоценка собственной личности. На этом этапе в процессе тренингов, деловых игр, проигрывания различных ситуаций специалист всё более осознает собственную способность изменить свою жизнь. Выбор и принятие решения действовать – основной результат этого этапа.

Кто успешно проходит этап «принятия решения», переходит на *конотативный* этап (закрепление в поведении и поддержание).

Наиболее эффективно он проходит в том случае, когда у специалиста есть возможность использования новых способов поведения в своей практической деятельности до окончания участия в программе. При этом, он может обсудить свои трудности, и получить обратную связь, коррекцию и поддержку.

Основным результатом этой стадии является противостояние стимулам, провоцирующим нежелательное поведение, и поощрение самого себя за способность к позитивным изменениям [2].

Плавный переход от одной системы поведения к другой на практике невозможен. Поэтому случаются «рецидивы». Окружение зачастую не готово сразу принять и понять изменения. Тогда клиент вынужден регрессировать на более ранний этап, чтобы не обострять отношения с окружающими. Поэтому развитие конкурентоспособной личности в профессии рассматривается как спиралеобразный процесс (см. рис.). При изменении поведения (что является следствием развития интегральной характеристики) необходимо пройти через одни и те же этапы. Частота прохождения этапов ведет к увеличению осознанного опыта. Тем выше уровень профессионального самосознания и, стало быть, повышение уровня конкурентоспособности основанного на саморазвитии [4, 6].

У конкурентоспособной личности появляется возможность выхода в более глубокий слой отношений, связанными с перестройкой сознания, и жизненными смыслами. Образно говоря, такой процесс есть вектор направленный в бесконечность, так как бесконечно развитие зрелой, конкурентоспособной личности. Пробный [illegible] направленная на творческое созидание.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович / Под. ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: 1995. – 212 с.

2. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. – М.: Моск. психол.-соц. инст.; Воронеж, 2002. – 400 с.

3. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъективности / В. А. Петровский. – Ростов н/Д., 1996. – 512 с.

4. Подосинников С. А. Психология конкурентоспособности профессионала / С. А. Подосинников. – Астрахань, 2008. – 84, [3] с.

5. Подосинников С. А. Представления о понятии «конкурентоспособность личности» представителями различных профессий / С. А. Подосинников // Российский научный журнал. – 2009. – № 5 (12). – С. 127-131.

6. Подосинников С. А. Структурно-иерархическая модель конкурентоспособностиличности / С. А. Подосинников // Российский научный журнал. – 2010. – № 2 (15). – С. 149-155.

7. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Е. Романова. – М., 1960. – С. 227-229.

8. Чудновский В. Э. Воспитание способностей и формирование личности / В. Э. Чудновский. – М., 1986.

МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ ИМЕНИ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА, г. САРАНСК

УДК 378 (045)
ББК 74.58
Педагогика

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И ИДЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ[1]

Кандидат педагогических наук Т. В. Татьянина

В статье раскрываются инновационные характеристики и теоретические основания правомерности использования компетентностного подхода в высшем педагогическом образовании. Автор обозначает противоречивые тенденции формирования профессиональной компетентности будущего учителя в соответствии с контекстно-гуманитарной парадигмой высшего профессионального педагогического образования.

Ключевые слова
Компетентностный подход, профессиональная педагогическая компетентность, гуманитаризация образования, компетентностно-ориентированные образовательные программы

В последние десятилетия изменения в образовании происходят в контексте глобальных мегатенденций. Они находят выражение в массовом характере образования, его непрерывности, значимости, как для индивида, так и для общественных ожиданий и норм. При этом человек ориентирован на активное освоение способов познавательной деятельности, а сам образовательный процесс направлен на запросы и потребности личности с целью обеспечения возможностей ее самораскрытия [4, с. 3].

В этом смысле целесообразной является идея гуманитаризации образования как «система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования и, таким образом, на формирование личностной зрелости обучаемых»[1, с. 196]. Данное положение обусловлено не противопоставлением, а взаимопроникновением и взаимосвязью гуманитарного, естественнонаучного и технического образования, продуктивным полилогом различных культур по наполнению образования человеческими смыслами. Безусловно, при таком подходе высшая педагогичес-

[1] Статья подготовлена за счет средств Министерства образования и науки РФ в рамках АВЦП «Развитие научного потенциала высшей школы» (2009-10гг.) НИР 1.3.10 «Теоретическая модель развития профессиональной карьеры студента в процессе вузовского обучения»

кая школа ориентирована на формирование многогранной личности, компетентной в разных сферах жизнедеятельности: профессиональном и межличностном общении, преодолении кризисных ситуаций, реализации собственного предназначения. Важно понимать, что идея гуманитаризации в большей степени связана не с изменениями содержания предметов естественнонаучного и технического профиля (внесением в них гуманитарных компонентов), а с созданием условий включения студента – будущего учителя, субъекта образовательной деятельности, в процесс познания окружающей действительности и самопознания.

Одним из действенных средств гуманитаризации высшего профессионального педагогического образования является компетентностный подход. По мнению специалистов (В. И. Байденко, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков), он обладает такими свойствами, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно, способность и умение выполнять определенные трудовые функции, уровень образованности и общей культуры личности, единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, интеграция опыта, а также значимых для педагога личностных качеств. Эти характеристики отражают идею инновационной будущности систем педагогического образования, что в первую очередь связано с возрастающей ролью учителя как одной из центральных фигур успеха во все более сложных условиях развития социума. Сегодня обществом востребован учитель, который не только овладевает знанием, но и реализует себя благодаря им: развивает свой творческий потенциал, вступает в личностно-значимую коммуникацию с окружающими людьми и культурой. Повышается ценность педагога в плане проявления его общечеловеческих и профессиональных качеств.

Поскольку существует закономерность поступательного усложнения требований к учителю, то на качественно ином уровне актуализируется проблема гуманитаризации высшего профессионального педагогического образования. Главная ее задача заключается в приобщении личности к богатству гуманитарной культуры, как в учебном процессе, так и при использовании внеаудиторных форм работы со студентами. Главное – это преодоление «частичности» человека, его одномерности, задаваемой профессиональной подготовкой» [1, с. 203]. Успешное разрешение этой задачи во многом зависит от степени владения человеком ключевыми (необходимыми в любой профессиональной деятельности), базовыми (отражающими специфику профессиональной деятельности) и специальными (предметными) компетенциями. Именно они способствуют активному включению студента в социум, гармоничному вливанию в пространство культуры, освоению гуманитарных образовательных технологий на этапе вузовского обучения.

Теоретическими основаниями правомерности использования компетентностного подхода с целью гуманитаризации высшего профессионального педагогического образования являются концепции ведущих специалистов.

Так, позиция И. А. Зимней обусловлена рассмотрением сути компетентностного подхода с учетом уровней методологического анализа. Сопоставляя характеристики подходов, И. А. Зимняя справедливо замечает, что компетентностный подход имеет много общего с системным подходом: во-первых, он характеризуется системностью в связи с иерархией в уровневой структуре методологического анализа явлений; во-вторых, «объектом его приложения выступает компетентность как результат образовательного процесса, представляющая также сложную иерархически организованную уровневую многокомпонентную структуру, отве-

чающую всем характеристикам системы». Приведенные аргументы убеждают в обоснованности позиции И. А. Зимней о том, что компетентностный подход следует относить к третьему уровню методологического анализа, ибо он «является частным, конкретным подходом во всей иерархии подходов в силу его приложимости к одной, хотя и очень большой и социально-значимой области – образованию, а затем сопряженной с ним профессиональной деятельности человека» [3, с.21-25].

Созвучной данной точке зрения является позиция В. Медведева и Ю. Татура, которые признают, что компетентностный подход акцентирован не на содержании, а на результате образования, который выражается в форме компетенций. Не делая принципиальных различий в толковании понятий компетенция/компетентность, исследователи полагают, что это «обобщенная характеристика личности, определяющая проявленную им готовность использовать свой потенциал (знания, умения, опыт и личностные качества) для успешной деятельности в определенной социальной или профессиональной области». При этом термин «компетентность» предлагается употреблять, когда речь идет о единой интегральной характеристике специалиста (компетентный педагог). В случае, когда надо охарактеризовать компетентность специалиста в одной из областей его деятельности, предлагается употреблять термин «компетенция». Таким образом, компетентность складывается из компетенций или частных компетентностей [6, с. 46–48].

Считаем правомерным данное мнение, прежде всего из-за акцентирования авторами целевого и результативного компонентов образования. От них, в сущности, зависит его содержание. Однако полагаем, что не следует отождествлять понятия «компетенция» и «компетентность». Основанием для этого служит теория И. А. Зимней, которая, опираясь на работы Н. Хомского, появившиеся в России еще в 70-х годах, отмечает сходные характеристики при толковании понятия «компетенция» (совокупность правил, знание, обладание каким-либо опытом) с ЗУНовским подходом или традиционным обучением. Оно, как известно, ориентировано на передачу знаний, носящих репродуктивный характер и строящихся по заранее отработанной схеме, алгоритму. Традиционная стратегия организации обучения не меняет роль и место человека в культуре, меру его готовности к переменам в жизни, ибо сохраняется сложившаяся система организации образования. Компоненты системы организации обучения лишь модернизируются и усовершенствуются, но это не приводит к позитивным переменам в обществе.

Категория «компетентность», понимаемое как личностное качество человека, обладает признаками инновационного обучения, ориентированного на формирование готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, к сложной жизненной реальности через развитие навыков быстро вникать в проблему, способностей к творчеству, к разнообразным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с другими людьми. В работах И. А. Зимней [2, 3] приводится убедительная аргументация по использованию термина «компетентность», так он в большей степени отражает соответствие сути самого компетентностного подхода образовательной задаче при рассмотрении ее в контексте идеи гуманитаризации высшего профессионального педагогического образования. Сам подход ею понимается как «направленность образования на развитие личности обучающегося в результате формирования у него таких личностных качеств, как компетентность, средствами решения профессиональных и социальных задач в образовательном процессе»[3, с. 25]. Це-

лесообразность применения термина «компетентность» подтверждается еще и тем, что «включает не только когнитивную и операциональную – технологические составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [8].

При таком понимании компетентности (А. В. Хуторской [10], Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин [9], И. А. Зимняя [2, 3]) детерминируется ее личностно-смысловая составляющая, что дает ключ к пониманию идеи гуманитаризации высшего профессионального педагогического образования, конкретизированной в следующих аспектах:

– содержательном, учитывающем, что гуманитарные дисциплины являются основополагающими в составе любой программы высшего профессионального образования, а их освоение студентами способствует успешному социальному взаимодействию и выполнению социальных и профессиональных функций в поликультурном, многонациональном и поликонфессиональном обществе;

– процессуальном, рассматриваемом сквозь призму творчества, которое проявляется как в организации учебно-познавательной, профессионально-проектной и научно-исследовательской деятельности студентов, так и в ходе предъявления обучающимися высоких требований к самостоятельности, критичности мышления и действия как субъекту собственной деятельности;

– технологическом, связанном с масштабностью, новизной, целесообразностью и эффективностью применения гуманитарных средств и технологий в вузовском образовательном процессе;

– результативном, отражающем овладение субъектами вузовского образования гуманитарным мышлением (динамичность, диалогичность, толерантность, наличие комплекса знания, ориентированного на человека и способность широкого применения этого знания) и гуманитарной культурой, способствующей развитию профессиональной гибкости, мобильности;

– средовом, сопровождающемся гуманитаризацией вузовской образовательной среды (применением гуманитарных средств в организации различных видов деятельности студентов). [1, с. 201–218].

Рассмотрение совокупности вышеобозначенных аспектов гуманитаризации современного высшего образования приводит к выводу о целесообразности исследования проблемы формирования профессиональной компетентности как личностно-ориентированного педагогического процесса, обращенного к сознанию обучающегося, его личностным структурам. При таких условиях для будущего учителя становится осмысленным и потребностным процесс непрерывного личностно-профессионального роста. Под ним следует понимать изменения в ценностно-смысловых образованиях и мотивации овладения профессиональной педагогической компетентностью, новообразования, приводящие к творческой самореализации и достижению успеха студентов в учебно-педагогической деятельности, потребность в постоянном личностном саморазвитии.

Достижение личностью этих задач не должно осложняться ярко выраженной тенденцией к глобальной информатизации и технологизации всех сфер человеческой жизни. По справедливому замечанию Н. В. Бордовской в настоящее время «особое значение для профессионального образования приобретает согласование технологического и гуманитарного подходов при организации образовательного процесса как поиск новых возможностей вуза в профессионально-личностном становлении каждого студента» [1, с. 27].

К числу действенных механизмов, обеспечивающих профессионально-личностный рост студента – будущего учителя следует относить: самосознание как

понимание, признание, принятие содержания собственного «Я»; самоопределение – самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой деятельности; самоактуализацию – стремление к наиболее полному выявлению и развитию личностных возможностей; самореализацию – осуществление замысла потенциального «Я»; саморегуляцию – управление различными сторонами своей деятельности при осознании значимости органичного единства и интеграции личностного и профессионального компонентов; самооценку – соотнесение актуального и потенциального «Я» педагога.

Функционирование названных механизмов в соответствии с контекстно-гуманитарной парадигмой высшего профессионального педагогического образования приводит не только к результативности в предметном содержательно-процессуальном обеспечении учебного процесса в вузе, но и способствует формированию у студентов потребностно-ценностного ядра личности, в котором рождаются гуманные идеи уроков человечности, эстетического и этического отношения к окружающему миру, к профессии учителя, к самому себе как гражданину.

Данные ценности следует рассматривать в качестве базиса формирования профессиональной компетентности, под которой понимается «актуальное, формируемое личностное качество как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека» [3, с. 23].

В настоящее время процесс формирования профессиональной компетентности в системе высшего педагогического образования сопряжен с противоречивыми направлениями: унификации и дивер-сификации, расширяющейся стандартизации «индустрии» высшего образования, актуализации проблемы соотношения национального, регионального и глобального в создании образовательных программ. Именно поэтому гуманитаризация начинает рассматриваться как многомерное явление, включающее в себя необходимость модификации отношения, восприятия, поведения, взаимосвязей, в которые вступают люди при реализации нововведений.

Эти характеристики присущи не только российскому, но и мировому образовательному пространству. Ученые отмечают, что в целом наблюдаются две основные тенденции, стимулирующие процесс овладения профессионально-педагогической компетентностью. Первая связана с демонополизацией в русле рыночной ориентации и оперированием такими терминами, как «конкуренция», «прибыль», «эффективность затрат», «продуктивность обучения», «удовлетворение потребителя» и др. Однако именно на уровне вузов отмечается недостаточная адаптация реформ и приоритетных нововведений к местным условиям. Вторая тенденция обусловлена централизацией контроля над подготовкой педагогических кадров через более жесткие национальные стандарты, сертификацию, лицензирование будущих и работающих учителей. Государство предоставляет относительную свободу выбора при проведении инновации, но вводит более жесткие мониторинговые процедуры при оценке конечного продукта педагогического образования [7, с.123-124]. Обе эти тенденции, так или иначе, сопряжены с главной проблемой – формированием содержания и процессуально-технологического обеспечения подготовки высококвалифицированного, востребованного временем учителя.

Следствием этого является развитие гуманитарной методологии как главного основания изменения педагогической парадигмы. Суть востребованной сегодня парадигмы – гуманитаризация образования, осуществляемая в рамках компетентностного подхода: профессиональная

подготовка учителя должна быть направлена на использование возможностей преподаваемой учебной дисциплины для формирования у школьников надпредметных (социальных, коммуникативных, когнитивных, информационных и др.) компетенций. При этом учитель должен обладать высоким уровнем мотивации и рефлексивно-аналитическими умениями. Они способствуют развитию инновационного восприятия педагогической действительности и формируют созидательное начало профессиональной деятельности. К тому же сегодня учитель свободен от каких-либо директив сверху в плане выстраивания собственной профессионально-педагогической траектории, его деятельность все больше нацелена на исследовательский характер, педагог является полноправным автором и исполнителем собственных произведений профессионального творчества.

Как научить этому будущего учителя?

Полагаем, что сам процесс формирования педагогической компетентности студента вуза определяется следующими принципами:

– профессионально-деятельностным, предполагающим наращивание студентами гуманитарного знания, овладение адекватными педагогической задаче способами деятельности, обретение опыта взаимодействия как субъекта образовательного процесса с целью самосовершенствования и саморазвития;

– личностно-направленным, ориентирующим будущего учителя на реализацию своих собственных резервов и внутренних ресурсов в условиях гуманитарной образовательной среды вуза, «которая создается для духовного развития и проявления творческого потенциала студентов и выступает интегрирующим фактором аспектов гуманитаризации вуза – содержательного, процессуального, методического» (Н. В. Бордовская);

– организационно-технологическим, предусматривающим конструирование образовательного процесса, позволяющего находить и реализовывать в гуманитарной развивающей и развивающейся среде вуза определяющие механизмы становления профессиональной компетентности будущего учителя;

– перспективно-результативным, определяющим направления дальнейшего личностно-профессионального и карьерного роста.

В МордГПИ данные принципы находят отражение при проектировании и внедрении в практику компетентностно-ориентированных образовательных программ. Их основными характеристиками являются: гуманизация, призванная способствовать утверждению общечеловеческих ценностей; многоуровневость и многоступенчатость, обеспечивающая преемственности обучения; межуровневая и межпредметная интеграция содержания; индивидуализация (дифференциация) как основа обучения; элективная детерминированность, предполагающая сочетание обязательных дисциплин и предметов по выбору; фокус на формирование ключевых компетенций будущего учителя через определение стандартов; акцент на самообучение, саморазвитие, педагогическую рефлексию.

Содержание программ согласуется с основными этапами формирования профессиональной педагогической компетентности студента: адаптационным, стабилизационно-развивающим, конклюзивным. В процессе их реализации достигается приспособление индивидуально-личностных характеристик студентов к условиям гуманитарной образовательной среды вуза, происходит осмысление личностно-смысловой составляющей профессиональной компетентности, которая проявляется в качественно новом продукте деятельности. При этом ведущей является идея гуманитаризации, приоритеты которой очевидны: ее реализация позволит сформировать качественно новую модель, удовлетворяющую запросам личности, получающей педагогическое образование, социума, нуждающегося в компетентных

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бордовская, Н. В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования / Н. В. Бордовская. – СПб. : ООО «Книжный дом», 2007. – 408 с.

2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая [Электронный ресурс]. Режим доступа http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm.

3. Зимняя, И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20-26.

4. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии / М. В. Кларин. – Рига. : НПЦ «Эксперимент», 1995. – 180 с.

5. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы // Вестник образования. – 2005. – № 20. – С.10-42.

6. Медведев, В., Татур, Ю. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход / В. Медведев, Ю. Татур // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 46-57.

7. Полупанова, Е. Г. Инновации в педагогическом образовании на Западе / Е. Г. Полупанова // Педагогика. – 2007. – № 8.– С. 121-126.

8. Стратегия модернизации общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.

9. Фролов, Ю. В., Махотин, Д. А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю. В.Фролов, Д. А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3.– С. 34-41.

10. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55- 61.

БРАТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИРКУТСКАЯ ОБЛАСТЬ, г. БРАТСК

УДК 159.922.4+159.922.7
ББК 88.58+88.8

ПСИХОЛОГИЯ

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Кандидат психологических наук Е. В. Фалунина

Социальные, экономические и политические причины миграции. Классификация миграционных процессов в России. Поликультурная ментальность и ее разноплановость.

Ключевые понятия
Этно-социальная среда, социокультурная адаптация, дети-амигранты (этнические русские – местные жители; ино-народные мигранты – осевшие граждане РФ), дети-мигранты (кроскультурные мигранты – из ближнего и дальнего зарубежья; этнические мигранты – беженцы, вынужденные переселенцы; этно-трудовые мигранты – гастарбайтеры; этно-учебные мигранты – граждане автономных республик РФ)

Распад традиционных экономических и социальных структур, политическая ситуация в России, межнациональные конфликты и войны, локальные военные события, не прекращающиеся на протяжении двух десятилетий, и продолжающихся до настоящего времени на юге России, натянутые отношения с рядом соседствующих стран, в том числе и стран СНГ, материальное неблагополучие граждан, ориентация экономики на рыночные отношения, мировой финансовый кризис и т.п. повлекли за собой разрушение традиционной инфрастуктуры и вызвали множество социальных проблем, кризисные симптомы в духовной, нравственной жизни общества, семьи и каждого отдельного человека. Социальное расслоение, обездоленность и незащищенность охватывают все более значительную часть граждан, вызывают и обостряют такие ранее скрытые проблемы как бедность, безработица, бездомность, беспризорность, наркомания, преступность, национализм и др. Все это особенно негативно сказывается на обществе в целом, но более всего – на самой уязвимой части населения – детях, подростках, молодежи [2].

Массовое появление беженцев, вынужденных переселенцев – мигрантов с юга России, определяет усиливающийся интерес к исследованию ряда проблем, связанных, в том числе, и с социально-психологической адаптацией такой категории населения как дети мигрантов, которые, в силу заданных обстоятельств, вынуждены вместе со взрослыми переезжать с обжитых мест в стесненные условия, и, что сложнее всего – адаптиро-

ваться в новой социальной и культурной среде, которая, как они понимают, совсем их не ждет, не радуется их появлению, и часто вовсе не желает принимать и понимать «чужеродное».

Обострение межэтнических и межкультурных отношений породило тенденцию национальной нетерпимости и разобщенности. В то же время развитие процессов миграции, появление вышеуказанных групп населения обострили и без того актуальную проблему их адаптации в новой социокультурной среде [2].

Гастарбайтеры с территории бывшего Советского Союза по причине более низкого экономического положения своей страны, едут на территорию Российской Федерации на заработки и коренным образом отличаются от мигрантов из других дружественных стран.

Именно в силу сложившихся социально-экономических и политических обстоятельств мигранты приезжают в Россию с семьями, что определяет ряд проблем, связанных с обучением и воспитанием их детей. Самостоятельные группы мигрантов – это мигранты, прибывшие на территорию России в результате межнациональных конфликтов, военных событий. Эта категория прибыла в Россию с семьями и более того, они являются гражданами России.

С другой стороны, и процессы микромиграции становятся все более актуальны в современных социальных и экономических условиях: развитие промышленности (газовой, нефтяной, химической, военной и др.), расширение географии профессиональной деятельности взрослого населения страны определило процесс передвижения российских семей из деревни в город, из города в город, из района в район и т. п. В свою очередь, дети из таких мигрирующих семей, попадают в условия зависимости от различных внешних условий: проблема социально-психологической и социокультурной адаптации здесь наиболее обострена [1].

Становление новой России с ее социально-экономическими, этническими проблемами в настоящее время, породило реальную конкурентную борьбу за рабочие места и, несмотря на определенную толерантность россиян к представителям различных этносов. Социологические опросы и интервью свидетельствуют о том, что россиян меньше всего волнует этническая принадлежность граждан, а, что более реалистично, в любом мигранте специалист видит в первую очередь конкурента за то рабочее место, на которое он мог бы претендовать или рассчитывать. Отсюда, в обществе появляются определенные «социальные установки» в отношениях этно- и субкультур, которые, чаще всего, негативно влияют на формирование общекультурного мировоззрения, толерантности и сотрудничества, стремления к солидарности, интеграции и консолидации культур подрастающего поколения.

Сегодня в условиях экономического кризиса, охватившего и Россию в том числе, можно ожидать дальнейшее обострение дискриминации, так как по всей стране идет резкое сокращение рабочих мест и отторжение, в первую очередь, людей без постоянного места жительства и усиливается волна недовольств среди местного (коренного) населения (амигрантов). По сводке данных, полученных на начало 2009 года, в соответствии с пунктом 30 Правил определения исполнительными органами государственной власти, потребности в привлечении иностранных работников и формирования квот на осуществление иностранными гражданами трудовой деятельности в Российской Федерации, утвержденных постановлением Правительства Российской Федерации от 22 декабря 2006 года №783, резерв квоты по Российской Федерации составил 625384 приглашений иностранных граждан на въезд в Россию в целях осуществления трудовой деятельности. Более детальный анализ распределения квот по

субъектам Российской Федерации показал, что Центральный федеральный округ получил 232098 официальных приглашений, Северо-Западный федеральный округ – 56710; Южный федеральный округ – 40570; Приволжский федеральный округ – 53997; Уральский федеральный округ – 73573; Сибирский федеральный округ – 75928; Дальневосточный федеральный округ – 92509 рабочих мест.

Следует отметить, что правительство России адекватно реагирует на сложившуюся ситуацию и в стране начала функционировать единая база данных фонда занятости и труда, что во многом облегчило многим россиянам поиск работы и жилья, но, одновременно, и осложнило их социальную адаптацию по новому месту жительства.

Анализ проведенных нами исследований методом анкетирования, а также анализ статистических данных по России позволил выделить несколько категорий детей-мигрантов, одну из которой составляют так называемые «этнические мигранты» (дети из семей беженцев или вынужденных переселенцев, дети гастарбайтеров – людей, приехавшие в Россию на заработки из стран с более тяжелым экономическим положением, а также дети многочисленных этнографических групп из отдаленных уголков России, принадлежащие к малочисленной этнической группе, составляющей республиканский компонент Российской Федерации, вынужденные мигрировать для получения образования в более населенные районы); другую категорию – определяют «мигранты трудовые» (дети этнических русских, из семей, вынужденных менять постоянное место жительства в связи с трудовой деятельностью (например, семьи военнослужащих) или поиском таковой (миграция из села в город; из города в город; из города в район и т. п.)).

Результаты интервью учителей школ показали, что дети-мигранты отличаются друг от друга, а также от детей местного населения (амигрантов) разной ментальностью, уровнем культуры, отношением к русским, отношением к коренному населению и пр. Каждая этно- и субкультура имеет свою атрибутику и специфику самовыражения (языковой барьер, элементы одежды, речевые различия, различия в выражении чувств и эмоций, в невербальных проявлениях, в вероисповедании и пр.), что в значительной степени затрудняет механизм понимания и принятия детей-мигрантов детьми-амигрантами и усложняет процесс социально-психологической и социокультурной адаптации как, первых на новом месте жительства, так и вторых в «стесненной» этно- социальной среде.

Социокультурная адаптация представителей различных категорий миграции имеет свои особенности. Так, рядом исследователей показано, что мигрирующие граждане из страны СНГ (Кыргызстан, Узбекистан, Таджикистан и др.) едут в Россию как к «старшему брату», и в результате чаще всего разочаровываются: их не любят, не принимают (по указанным выше причинам разделения трудовых мест). У беженцев и вынужденных переселенцев (Чечня, Осетия и т. п.), приехавших в Россию по причине военных действий, часто наблюдается потребительское отношение: данная группа мигрантов считает, что на основании ныне действующих Российских законов и миграционной политики РФ они имеют ряд льгот и привилегий, что дает им право на определенный вид требований.

Трудовому мигранту (гастарбайтеру) из южных стран чаще бывает труднее адаптироваться: многие оказываются не готовы к переменам как на физическом (в связи с необходимостью приспосабливаться к более суровыми климатическим условиям), так и на психологическом уровне (при ощущении потери привычных социальных связей, своего окружения – родных и близких), где на первый план выступает чувство «душевного одиночества».

Таблица 1

Содержание поликультурного образования России

Состав ПКОП/ Хар-ки	Дети-амигранты		Дети-мигранты				
	Этнические русские (уроженцы)	Ино-народные (осевшие, граждане РФ)	Кроскуль-турные (ближн. и дальнее заруб.)	Этнические мигранты (беженцы, вынужд. пересел.)	Этно-трудовые (гастарбай-теры)	Этно-учебные (граждане автон.респ. РФ)	Трудовые, учебные и вынужден. мигранты (гр. РФ)
Отношения	- осторожное -чаще не принимают; - ставят себя выше (свою культуру), - ощущают себя хозяив.	-принимают рус.культ., быт.,традиц -сохраняют свою самоб. - считают себя гр.РФ - испытыв. соц.дискр;	-языковой барьер; - к русским относятся на равных или с элем. собствен. превосх.	-языковой барьер; -отношен к русским с позиции «нам должны»	-языковой барьер; -отношен к русским как «к старшему брату»; -разочаро-вание – их не ждут, не любят…	- держатся независимо (даже гордо) - ощущают свою значимость как малочисл. народность -испытывают опеку гос-ва; -считают, что «им должны»	-держатся отчужденно -осторожны -испыты-ют субкультур. «шок» - отлич-тся своим диалектом, элем. одежды, бытовыми привычками

В то же время, перспектива развития деревень, поселков и небольших городов детерминирует поиск работы молодежи в более крупных районных центрах. Так, часто молодые семьи выезжают в развитые населенные пункты для трудоустройства с перспективой заработка и обучения детей на более высоком уровне. Из сел и поселков городского типа выезжает в район, как в более развитый центр культуры, молодежь для поступления в учебные заведения (среднеспециальные и высшие) с перспективой получения диплома о специальном образовании с присущей им высокой степенью мотивации здесь на трудоустройство и, не имея желание возвращаться на свою малую родину.

Данная категория также отличается своими субкультурными особенностями: своя ментальность и ценности, атрибутика и специфика самовыражения в одежде, диалект, привычки, уровень трудового воспитания и т. п. Здесь также имеются свои определенные трудности в адаптации к новому месту жительства: с одной стороны они утрачивают субидентичность и значимость в семье и привычном социальном окружении, с другой стороны – испытывают трудности по новым городским правилам выстраивать коммуникации.

Таким образом, дети-мигранты в связи с новыми социальными условиями их развития и жизнедеятельности сталкиваются с определенными психологическими проблемами, которые также классифицируются, как и сами категории данных детей, и поэтому требуют особых психолого-педагогических условий и технологий взаимодействия в учебном процессе в системе образования. Под особыми психолого-педагогическими условиями здесь необходимо понимать создание «поликультурного образования» – как среды обучения, воспитания и развития воспитанников много культурного сообщества.

Поликультурное образование, как понятие, определяет процесс обучения и воспитания личности в много культурной среде, упирающийся, во-первых, в создание условий для формирования у личности мировоззренческой установки на конструктивное сотрудничество в много культурном и много национальном сообществе на основе приобщения к этнической,

российской и мировой культуре, а во-вторых – в разработку учебно-воспитательных программ и организацию учебно-воспитательной деятельности учащихся, направленную на повышение уровня их обучения и развития личности в целом.

Определяя наличное содержание современного поликультурного образования России нами были выявлены следующие социальные группы его составляющие (см. Таблица 1).

Основываясь на том положении, которое сложилось на сегодняшний день в современной общеобразовательной школе, а именно, опираясь на тот факт, что в большинстве учебных заведений РФ дети-мигранты составляют большую (в количественном соотношении) группу, считаем необходимым, с одной стороны, классифицировать данную категорию воспитанников, а с другой – обратить внимание на уровень готовности педагогов к работе в новых условиях поликультурного образования.

Так, занимаясь миграцией, как социально-психологической проблемой, мы клас-

Таблица 2

Классификация миграционных процессов

	Типы миграции	Кросс-культурные мигранты	Этнические мигранты (беженцы, вын.пересел)	Этно-трудовые мигранты (гасторбайтеры)	Этно-учебные мигранты (гр.Автон. республ.РФ)	Трудовые (учебные) мигранты (гражд.РФ)
Формы миграции (как организована)	По дальности перемещен.	Гига-меграция	Мега-миграция	Макро-миграция	Мезо-миграция	Микро-миграция / Нано-миграция
	По этно-культур. принадл.	(кроскульт. -социокул. -этнокульт.)	(этносоциал -этнолингв)	(этнограич)	(субэтнич.)	(субкультур) / (внутриличн)
Виды миграции (какая?)	По виду деятельн.	Трудовая		Учебная		Кочевническая
	По способу перемещен	Легальная (законная)			Нелегальная (незаконная)	
	По географич. признаку	Внешняя (эмиграция, иммиграция, реэмиграция)		Межтерриториальная (околотерриториальная) (из стран СНГ)		Внутренняя (этнографическая, субэтническая, субкультурная)
	По национ. государст. принадл.	Межгосударственная (кроскультурная)	Межнациональная (этносоциальная)		Внутригосударств. (этнографическ.)	Внутринационал. (субэтническая)
	По времен. признаку	Маятниковая (вахтовая)		Сезонная (временная)	Эпизодическая (командировки)	Безвременная (постоянная)
	По способу организац	Организованная			Неорганизованная	
	По характеру	Добровольная		Принудительная		Вынужденная
	По мотивации	Экономическая (заработок)	Политическая (диседенты)		Социально-психологическая (поиск защиты гражданских прав бегством)	
	По кол-ву участников	Массовая		Групповая	Микрогрупповая	Индивидуальная
	По гендерн. признаку	Мужская			Женская	
	По возрастн. критерию	Взрослая		Молодежная		Детская

сифицировали существующие миграционные потоки с целью дальнейшего детального анализа психологического феномена всех существующих категорий мигрантов для возможности планирования психолого-педагогической работы с детьми, как мигрантов, так и коренных жителей, а также для выделения особых технологий подготовки специалистов-педагогов, способных работать с данной категорией воспитанников (см. Таблица 2).

Дети-мигранты в процессе переезда и адаптации на новом месте испытывают множество трудноразрешимых социальных, педагогических и психологических проблем и нуждаются в профессиональной поддержке и помощи. В сложившихся условиях поиск средств гармоничного вхождения в новую соцокультурную среду и организацию бесконфликтного существования этно- и социокультур представляется для полиэтничной России важнейшей государственной и социально-политической задачей.

Чтобы обеспечить в дальнейшем качественные позитивные изменения положения детей-мигрантов, необходимо перейти и на принципиально новый уровень организаторской и педагогической работы, добиваясь совместными усилиями управленческих структур всех уровней безусловной реализации принятых решений и введения действенных механизмов контроля за эффективностью проводимых мероприятий, связанных с проблемами выживания, защиты и развития детей-мигрантов в РФ, более глубокой научной проработкой всех этих проблем.

Для достижения данной цели и выполнения социального заказа государственного уровня, продиктованного социальными, экономическими и политическими событиями мирового значения, мы считаем важным говорить о необходимом уровне подготовленности педагога организовывать поликультурную образовательную среду, где было бы комфортно жить, учиться и развиваться как детям этническим, суб- и социокультурным мигрантам, так и детям-амигрантам (местным жителям, уроженцам).

Мы считаем, что вся система образования должна быть готовой к работе в поликультурном режиме на всех уровнях – дошкольное учреждение, школа, СПТУ, ПТУ, ВУЗ.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Безюлева Г. В., Бондырева С. К., Бушмарина Н. Н., Клименко Н. И. Социально-психологические риски в поликультурном профессиональном образовании / Под общ. ред. Г. В. Безюлевой. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. – 192 с.

2. Бондырева С. К. Миграция (сущность и явление) / С. К. Бондырева, Д. В.Колесов. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 296 с. – (Серия «Библиотека психолога»).

БРАТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИРКУТСКАЯ ОБЛАСТЬ, г. БРАТСК

УДК 159.9
ББК 88.4

ПСИХОЛОГИЯ

ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ РОССИИ

Кандидат психологических наук Е. В. Фалунина

В статье обоснована актуальность проблемы готовности будущих педагогов к работе в поликультурном образовании. Представлена модель психолого-педагогической подготовки в системе высшего профессионального образования.

Ключевые слова
Поликультурное содержание образования, поликультурная компетентность педагогов, поликультурная образовательная среда, социокультурная дезадаптация, педагогическая и психологическая готовность педагогов к профессиональной деятельности

Современный этап развития психологической науки характеризуется обострившимися проблемами не столько теоретического, сколько прикладного – практического характера, где необходимость решения конкретных социально-психологических и психолого-педагогических задач обусловлена особенностями политической ситуации, социально-экономическими отношениями и социокультурными разностями в российском обществе.

Так, в последние десятилетия в Российской Федерации сложилась ситуация, связанная с миграционными процессами, острота которой по совокупности вызванных с нею проблем, представляет опасность как для Российского государства в целом, так и для его субъектов в частности.

Все больше и больше по стране появляется школ с поликультурным содержанием, в социально-психологическом плане представляющих собой много культурное сообщество, состоящее из воспитанников коренного населения (амигрантов) и воспитанников-мигрантов, которые, как показывают исследования, составляют в отдельных регионах около 2/3 численного состава образовательного учреждения, и поэтому, поиск средств гармоничного вхождения в новую социальную среду и бесконфликтного сосуществования этно-, социо- и субкультур представляется для поликультурной России важнейшей государственной и социально-политической задачей, решать которую призваны, в первую очередь, специалисты по работе с населением.

Такими специалистами в работе с детьми и подростками в сфере образования являются педагоги общеобразовательных школ, поликультурная компетентность которых оставляет желать лучшего, так как необходимая воспитанникам психолого-

педагогическая поддержка сегодня осуществляется на недостаточном уровне.

Так, при вхождении в новую социальную среду, особое значение имеют образовательные учреждения, которые, с одной стороны, обладают большим нереализованным потенциалом для социально-психологической адаптации детей-мигрантов, с другой стороны, испытывают дефицит специалистов, способных организовать поликультурную образовательную среду, и готовых осуществлять профессионально-педагогическую деятельность не разрушая и не подавляя личностные, национальные, этно-, социо- и суб- культурные особенности, усиливая интеграцию одной культуры в другую, ориентируя взаимодействие культур на стратегию консолидации, и, тем самым, увеличивая потенциал возможности самовыражения и самореализации личности воспитанников как мигрантов, так и амигрантов (местных жителей).

В рамках таких исследований особое значение приобретают обоснования и разработка психолого-педагогических основ подготовки к работе в поликультурном образовании не только психологов, которые в одиночку с этой глобальной проблемой справиться не в состоянии, но и педагогов, поскольку именно на последних ложится основная тяжесть решения проблем растущей социокультурной дезадаптации в поликультурной образовательной среде, и как следствие – остро ставится вопрос бесконфликтного межкультурного взаимодействия.

Под социокультурной дезадаптацией (мигратизацией – по причине миграции), следует понимать: 1) одну из социальных проблем, возникающих при отсутствии процесса и одновременно результата внутренней и внешней гармонизации личности со седой, ее умения приспособиться к своеобразию социума; условие социализации (показателем которой является успешность в деятельности и взаимоотношениях); 2) затруднения в процессе освоения учащимися полиобразовательного учреждения новой для него среды, культуры, взаимоотношений; неумение устанавливать позитивные связи с окружающими, участвовать в социальной и культурной жизни принимающего общества; 3) затруднения в процессе построения взаимоотношений у учащихся полиобразовательного учреждения принимающего общества с иной культурой, недостаток знаний и понимания Другого (этнического, культурного, социального); 4) угрозу адаптации – как совокупность условий и факторов, которые создают опасность для жизненно важных интересов личности, общества, государства.

Управление социокультурной адаптацией и социализацией воспитанников, а также интеграцией и консолидацией культур в поликультурном образовании – важнейшая функция современного педагога, включающая процессы прогнозирования, диагностики, оценки и минимизации социальных рисков, основанная на системном подходе к принятию управленческих решений, процедур и практических мер для предупреждения или уменьшения негативных социальных последствий опасности.

Однако с психолого-педагогических позиций сложность проблемы усугубляется тем, что педагог оказывается практически не готов к работе в поликультурной среде, а тем более с мигрантными (дезадаптивными) детьми и подростками не только в силу недостаточной технологической оснащенности средствами соответствующей педагогической деятельности, но и – прежде всего – в силу недостаточного развития собственной полисубъектности, являющейся, на наш взгляд, важнейшим условием эффективного взаимодействия с детьми и подростками в поликультурном образовании.

Исходя из вышесказанного, в науке сегодня остро ставится вопрос о модернизации учебного процесса в педагогичес-

ких вузах с ориентацией его на повышение уровня готовности педагогов к работе в поликультурной образовательной среде.

Анализ ряда научных работ привел нас к пониманию того, что проблема готовности педагогов к профессиональной деятельности кроется, с одной стороны в педагогическом аспекте, а с другой – в аспекте психологическом.

Так, под педагогической готовностью мы считаем необходимым понимать (и в этом согласны с В. А. Сластениным) систему знаний, умений навыков педагогической деятельности, как в сфере обучения, так и в сфере воспитания – владение технологиями организации учебной и внеучебной деятельности учащихся; формами и методами работы; методами диагностики и коррекции и т. п. [2].

Психологическая же готовность, на наш взгляд, может быть представлена концепцией взаимосвязи личностного и профессионального самоопределения, где высокий уровень такой взаимосвязи (по мнению М. Р. Гинзбурга, Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, Е. В. Мартыновой и др.) свидетельствует о высоком уровне педагогической направленности личности, сочетающей мотивационно-ценностные ориентации и личностные смыслы с общественно- значимой деятельностью [3]; где присутствует в наивысшей степени выраженности конгруэнтность между когнитивной и аффективной сферой в структуре жизненного самоопределения человека [1]; где личностная и профессиональная направленность (в идеалах, убеждениях, мировоззрении, социальных установках и т. п.) рефлексируется и корректируется через деятельность, общение, отношенческие позиции и систему взаимоотношений (Ш. А. Амонашвили, И. А. Зимняя, Л. М. Митина и др.) [2].

С целью повышения уровня психолого-педагогической готовности педагогов к работе в поликультурном образовании современной России, в нашей работе была предпринята попытка создания концептуальной модели системы профессиональной подготовки студентов-педагогов, которая включала бы методологическую основу, принципы концепции подготовки, базовые стратегии, типы технологий, основной метод, механизмы реализации, средства

Таблица 1

Концептуальная модель системы подготовки педагогов к работе в поликультурном образовании

Спецкурсы по организации поликультурного образования; Повышение междисциплинарных связей на лекционных курсах	***Усиление роли практических занятий с внедрением активных методов обучения и практико-ориентированных технологий***	***Специально организованная производственная пед.практика студентов в школах и детских загородных центрах***
Основные условия подготовки педагогов к работе в поликультурном образовании		
↑		
Учебные и внеучебные ситуации этно-субъектного взаимодействия (СЭ-СВ)	***Профоренти-рованный тренинг психологической готовности педагогов (ПТПГП)***	***Фольклоро-тренинг этно- культур (ФТЭК)***
Социально-психологический тренинг адаптации и социализации (СПТАиС)	***Методы активного социально-психологического обучения (тренинги, пед.мастерские, ролевые игры, мозговой штурм)***	***Методы диагностики пед.деят-ти, знач.лич.кач. педагога. Диагностики поликультурной образовател. среды***
Основные средства подготовки педагога к работе в поликультурном образовании		
↑		
Работа с преподавателями вуза	***Работа с учителями школ, студентами-педагогами***	***Работа с воспитанниками СОШ***
Механизм реализации подготовки педагогов к работе в поликультурном образовании		
↑		

и условия подготовки (см. Таблицу 1).

Экспериментальная работа по внедрению представленной модели в учебный процесс вуза показала положительные результаты динамики готовности педагогов к работе в поликультурном образовании.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. – 1994. – №3.

2. Сластенин В. А., Тамарин В. Э. Методологическая культура учителя // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 82-88.

3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – Р/на/Дону, 1996.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБЛАСТНОЙ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЙ ИНСТИТУТ
МОСКОВСКАЯ ОБЛАСТЬ, г. КОЛОМНА

УДК 159.922.8
ББК 88.411.9

ПСИХОЛОГИЯ

ПРОБЛЕМА ВЫЯВЛЕНИЯ ВЕДУЩИХ МОТИВОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ

И. В. Безкровная

В статье рассмотрена проблема, вызванная определением ведущих мотивов, которые влияют на дальнейший выбор жизненного пути подростков, на их профессиональное самоопределение. Рассмотрены различные подходы отечественных и зарубежных психологов к решению данной проблемы. Представлены результаты эксперимента по выявлению ведущего типа мотивации.

Ключевые слова
Профессиональное самоопределение, формирование мотивации выбора профессии, профессиональная ориентация, ведущий тип мотивации

Выдающийся отечественный психолог С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что при изучении личности нужно ответить на три вопроса. Когда мы хотим узнать, что представляет собой тот или иной человек, мы, прежде всего, должны выяснить, чего он хочет, что для него привлекательно, к чему он стремится. Этот вопрос о направленности личности, ее потребностях, интересах, установках и идеалах. Вслед за этим встает естественно второй вопрос: а что он может? Другими словами, каковы его способности? И третий: что он есть, как реализует свои возможности? Этот вопрос о характере или устойчивых «стержневых» свойствах личности, а так же о том, что для человека значимо в мире и в чем для него смысл жизни и деятельности. Эти вопросы очень важны и имеют огромное значение в период предварительного самоопределения подростков в отношении профессионального образования. И насколько осмысленно подросток сможет сам себе ответить на эти вопросы, будет зависеть его дальнейший жизненный путь. Задача планирования профессионального будущего в рамках школьной жизни неразрывно связана с готовностью детей к принятию осознанных, ответственных решений. Формирование такой готовности является результатом успешной реализации образовательных и воспитательных задач, как школой, так и родителями [7].

Профессиональное самоопределение – многомерный и многоступенчатый процесс, который можно рассматривать под разными углами зрения. Во-первых, как серию задач, которые общество ставит перед формирующейся личностью и кото-

рые эта личность должна последовательно решить в течение определенного периода времени. Во-вторых, как процесс поэтапного развития решений, посредством которых индивид формирует баланс между своими предпочтениями и склонностями, с одной стороны, и потребностями существующей системы общественного разделения труда – с другой. В-третьих, как процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность.

Признавая значимость каждого возрастного этапа для осуществления самоопределения и личностного становления, выделяется этап оптации как наиболее сложный и ответственный для выбора профессионального будущего. Понятие «оптация» (от латинского optatio – желание, выбор) введено Е. А. Климовым и означает принятие решения о выборе пути профессионального развития. В данном подходе сущность профессионального самоопределения заключается в выделении трех его оснований: желания и склонности самого человека («хочу»), объективно существующие перспективы и возможности («могу») и требования социально-экономической ситуации («надо»). Человек может находиться на этапе оптации в любом возрасте, решая проблемы планирования и выбора профессионального пути. Очень важно выделить этап оптации в подростковом возрасте, так как данный период является первым, на котором решение вопросов профессионального выбора становится осознанным и реалистичным, несмотря на то, что его результаты отдалены во времени. Сложность профессионального самоопределения на этом этапе определяется еще тем, что современная ситуация социально-экономического развития не предоставляет учащимся надежных гарантий реализации намеченных ими учебно-профессиональных планов. Поэтому особое значение приобретает вопрос формирования у школьников социально-профессиональной мобильности, умения принимать ответственные и компетентные решения, способности адекватно оценивать внешние и внутренние условия личной ситуации выбора. В этот период происходит становление субъектности как необходимого для дальнейшего профессионального развития качества, формируются ключевые компетентности, профессионально важные качества, закладываются основа мировосприятия, ценностные ориентиры и пр. поэтому в данном контексте мы говорим о формировании ориентационного поля профессионального развития учащегося. Понятие «ориентационного поля профессионального развития» отражает взаимосвязь личностной и социальной составляющих ситуации выбора и рассматривается как система значимых для субъекта внутренних и внешних факторов профессионального самоопределения, на основе которых происходит планирование и реализация первых шагов личной профессиональной перспективы. Кроме того, только на этапе оптации учащийся имеет возможность относительно безболезненно изменять свои учебно-профессиональные намерения с помощью профессиональных проб и учебно-практических ситуаций [2].

В отечественной психологии мотивация выбора профессии рассматривалась, в основном, в рамках проблемы профессионального самоопределения молодежи, так как в ситуации выбора нового поворота в своей жизни – выбора профессии, самоопределение становится для юношей тем мотивационным центром, который определяет их деятельность, поведение и их отношение к окружающему. Это исследования Е. А. Климова (1976; 1983; 198; 1990; 1993 и т. д.), И. С. Кона (1989), А. Е. Голомштока (1979), Л. А. Йовайши (1983), В. В. Назимова (1972), Б. А. Федоришина (1979), С. Н. Чистяковой (1989; 1993) .

Для теоретического анализа и обобщения различных подходов к решению данной проблемы представляются интерес-

ными исследования ряда зарубежных авторов. Например, концепция самоактуализации личности А. Маслоу; теория профессионального развития Дж. Холланда, позволяющая определить «личностный код» молодого человека и соотнести его с требованиями той или иной профессиональной среды; система профессиональной подготовки С. Фукуямы, важным элементом которой являются социально организованные «трудовые пробы»; концепция «профессиональной зрелости» Д. Сьюпера и др.

В психологическом плане наиболее близко к рассмотрению сущности мотивации выбора профессии подошла В. В. Ярошенко. Так под мотивацией выбора профессии она понимает формирующуюся у человека систему побуждений к конкретному виду производительного труда, с учетом его общественной значимости, индивидуально-психологических возможностей и интересов личности.

Процесс формирования того или иного типа мотивации выбора профессии у молодежи рассматривается психологами, как логически последовательный, диалектических процесс, обусловленный сложным и неоднозначным взаимодействием личностных и ситуационных детерминант.

На стадии выбора профессии при характеристике мотивационной сферы в различных исследованиях идет речь о таких побуждениях, как: профессиональные намерения, профессиональные ожидания, профессиональные интересы, мотивы и стимулы выбора профессии и т. п.

Формирование мотивации выбора профессии обусловлено внутренними и внешними причинами.

Профессиональные мотивы рассматриваются в единстве со своеобразием той жизненной ситуации, в которой они возникают и проявляются, в единстве с особенностями процесса выбора профессии, принятия и реализации решений. Важной предпосылкой формирования мотивов считается противоречивость, проблемность операции выбора, возникающая в силу одновременного действия разных факторов и условий, одни из которых благоприятствуют, а другие не благоприятствуют осуществлению поставленной цели. Здесь важно осознание этих факторов, стремление человека сопоставить с ними свою предварительно мотивационную цель и, таким путем, выявить внешние и внутренние условия, от которых зависит правильность принятого решения. В результате осознания актуальных и вероятностных затруднений и последствий их преодоления и непреодоления устанавливается субординация мотивов, способов действия и т. д. [5].

На формирование мотивации выбора профессии у старшеклассника влияют как объективные условия, так и субъективные факторы. К объективным условиям относят: социальное положение, материальное благосостояние и особенно уровень образования родителей; социальную престижность профессии. К субъективным факторам: возраст оптанта, уровень информированности, половые различия, индивидуально-типологические различия, уровень личных притязаний [3].

Мотивы выбора профессии детерминированы рядом более или менее управляемых факторов: системой государственных идеологических воздействий; влияние школы; влиянием семьи; экономическими и юридическими факторами; сознанием соответствия или несоответствия своих личных качеств требованиям той или иной профессии [2].

В качестве субъективного фактора психологи выделяют возрастные особенности подростков. Так, многие причины поведения подрастающего человека, в том числе и в выборе профессии, объясняются в своеобразии складывающегося у него «Я-образа» – системы представлений о самом себе. В период от 11-12 до 14-18 лет происходит овладение системой социально-значимых (для «мира взрослых») ценностных представлений, идеалов

(мысленных образов построения жизни, профессионального пути), активное и действенное усвоение системы должных («взрослых») отношений с товарищами и старшими, активный самоанализ и соотнесение своей личности с миром взрослых, попытки реального планирования своего будущего. В этот период особенно интенсивно и активно формируются информационные основы моральной, социальной, а следовательно, и профессиональной направленности личности. Центральным и специфическим новообразованием в личности на данной стадии возрастного развития психологи считают возникновение чувства «взрослости». Этот период характеризуется все более активными попытками самосовершенствования, самовоспитания, самообразования, самоорганизации, стремление подготовить себя к будущему. Интенсивно развивается способность осознания операций мышления и управления ими. Стадия аптации завершается оформлением специфического для нее психического новообразования в структуре субъекта деятельности (в его самосознании) – реалистического представления о некоторой «референтной» профессиональной общности, общности, в которую субъект включает себя в перспективе. Это связано с формированием профессиональных планов, принятием соответствующих сознательных, самостоятельных конкретных и достаточно твердых решений.

Обобщая возрастные особенности юношеского возраста и рассматривая их через призму процесса профессионального определения, Е. А. Климов выделяет такие противоречия ситуации выбора профессии молодым человеком, как: противоречия между недостаточной информированностью молодого человека о мире профессии, правилах выбора профессии и необходимостью сделать выбор; противоречия между потребностью осознать себя как личность и недостатком сведений о себе; противоречия между объективным содержанием труда и личностным смыслом, который имеет для человека его выбор; противоречия между самооценкой своих возможностей, своей пригодности к определенному труду и практическими возможностями в деле реализации имеющихся притязаний и намерений; противоречия между результатами практического познания избранной профессии и первыми представлениями о ней, сформированными ранее по рассказам других лиц, по книгам, кинофильмам и т. п. [2].

Влияние профессии на формирование профессиональной мотивации необходимо рассматривать и с точки зрения ее престижности и привлекательности.

Так престижность профессии, отражая общественное мнение об ее значимости и привлекательности, является важнейшим фактором воздействия на мотивацию выбора той или иной профессии. Формируется общественный престиж профессии под влиянием социально-экономических факторов, среди которых выделяются такие, как: степень механизации труда; санитарно-гигиеническая обстановка; материальное обеспечение; интеллектуальное содержание; перспективность для повышения своего образования, культуры, квалификации [1].

Влияние престижности сказывается в том, что юноши предпочитают избирать для себя сложные, высококвалифицированные виды труда. огромную притягательную силу приобретает получение высшего образования, так как это позволяет получить более высокую квалификацию, а также повысить свой общеобразовательный и культурный кругозор.

Привлекательность профессии – оценка индивидуальная, оценка того, насколько данная профессиональная деятельность способна удовлетворить потребности человека, выбирающего ее.

Мотивы старшеклассников не являются точным отражением мотивов отношения к труду взрослых. Они могут приоб-

ретать специфические черты, выступать в идеализированном и искаженном виде. Учащиеся воспринимают такие черты работников, как деловитость, любовь к своей профессии, высокая квалификация и мастерство. В то же время, они часто выделяют лишь привлекательные стороны труда, такие как: романтика, интеллектуальный и творческий характер деятельности, благоприятные условия работы, материальная заинтересованность [6].

В новых социально-экономических условиях образ профессии как когнитивное и эмоциональное образование в определенной мере меняет систему общих ориентиров в общественном и индивидуальном сознании людей. Раньше идеальный образ профессионала во многом был связан с образом конкретных людей и их профессиональных биографий, их определенными профессиональными ценностями. Сейчас можно наблюдать, что в некоторой степени «идеальный образ профессионала» заменен на «идеальный образ жизни». Неопределенность ценностных представлений о самой профессии смещают ориентиры на выбор предпочитаемого, желаемого образа жизни с помощью профессии, которая уже выступает средством достижения этого образа жизни, а не его существенной частью [4].

Итак, молодой человек, выбирая профессию, может руководствоваться разными мотивами: общественной значимостью профессии, престижностью, заработком, возможностью продвижением по службе и т. д. Знание того, почему человек избрал ту или иную профессию, позволяет предвидеть, насколько успешно он ею будет овладевать, насколько устойчивым будет интерес к избранной деятельности. Принято считать, что мотивы, которыми руководствуется молодой человек при выборе своей будущей деятельности можно разделить на внутренние и внешние. Внутренние мотивы выбора той или иной профессии – ее общественная и личная значимость; удовлетворение, которое приносит работа благодаря ее творческому характеру; возможности общения и т. д. Внутренняя мотивация возникает из потребностей самого человека, поэтому на ее основе человек трудится с удовольствием, без внешнего давления. Внешняя мотивация – это заработок, стремление к престижу и т. д. Внешние мотивы можно разделить на положительные и отрицательные. К положительным мотивам относятся: материальное стимулирование, возможность продвижения по службе, одобрение коллектива престиж и то есть стимулы, ради которых человек считает нужным приложить свои усилия. К отрицательным мотивам относят воздействие на личность путем давления.

Возможность выбора, который необходимо сделать молодому человеку в ходе предпрофильного обучения, во многом зависит от степени его личной зрелости. В рамках предпрофильного обучения предполагается, что к возрасту 14-15 лет подросток готов самостоятельно, либо при помощи ближайшего окружения и специалистов оценить свои способности и интересы, осуществить некоторый предварительный профессиональный выбор, спрогнозировать последствия своих решений и осуществить планомерную целенаправленную деятельность в направлении поставленных образовательных целей.

Центральное место в работе по профессиональной ориентации отводится школе. Выделяют три этапа такой работы: подготовительный (включает профессиональное просвещение учащихся, а также проводится изучение личности школьников, их задатки и склонности), основной (формируются способности к конкретным выдам профессионального обучения и деятельности, проводится работа по профессиональной консультации), завершающий (связан с уточнением профессиональных устремлений выпускников школы, определением степени соответствия их личностных качеств требованиям избранной профессии).

Для решения задачи профессиональной ориентации и профессионального самоопределения учащихся, в школе применяют ряд различных видов работ: факультативные занятия «Твой выбор», экскурсии на предприятия региона, индивидуальное и групповое консультирование, которое является наиболее популярным среди учащихся и их родителей.

Профориентация призвана помочь учащимся правильно соотносить свои интересы, способности, желания, при этом, учитывать различные факторы, которые оказывают влияние на выбор его будущей деятельности.

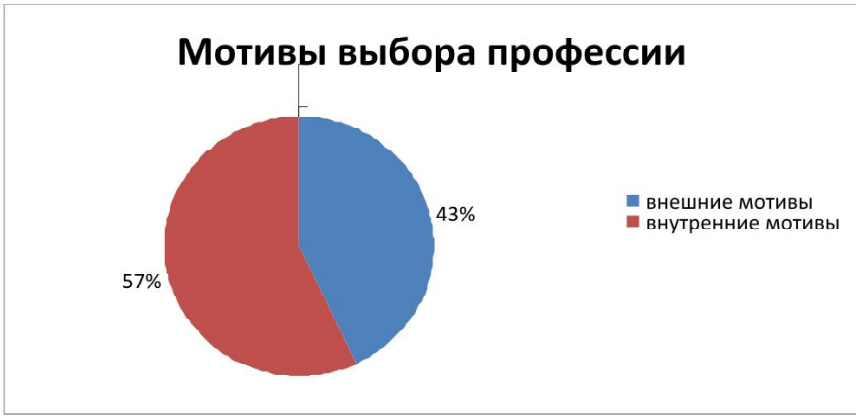
Одной из проблем, которая требует глубокого изучения, является определение мотива, влияющего на выбор профессии и процесс самоопределения учащегося. И, конечно, в этом вопросе большая роль отводится школьному психологу, который способствует адекватному выбору профессиональной деятельности учащегося сначала в период предпрофильной, а затем и профильной подготовки.

Чтобы определить ведущий тип мотивации, влияющий на профессиональное самоопределение учащегося, был проведен эксперимент в одной из школ г. Коломны с профильным обучением с 9-го класса, включающие следующие профили: физико-математический, естественно-научный, гуманитарный, информационно-математический, социально-экономический.

В школе, начиная с 8-го класса, проводится ряд мероприятий, направленных на профессиональную ориентацию учащихся, помогающих в определении профиля дальнейшего их обучения.

Используя методику «Мотивы выбора профессии», направленную на определение ведущего типа мотивации в процессе профессионального выбора, можно оценить насколько серьезно подходят к профессиональному выбору подростки, степень осознанности и какая цель преследуется.

В ходе эксперимента принимали участие 72 учащихся. Наглядно результаты



представлены в диаграммах:

Таким образом, из полученных данных, мы видим, что на процесс самоопределения профессиональной деятельности влияют в большей степени внутренние индивидуально и внутренние социально значимые мотивы, учащиеся ориентированы на свои личностные потребности и интересы, однако и социальная значимость также имеет значение для современных подростков. При детальном рассмотрении видно, что и внешние положительные мотивы имеют значение при выборе профессиональной направленности подростков (престиж, заработная плата и т. д.).

Проведенное исследование показало, что молодые люди, планируя свой личный профессиональный план, руководствуются не только внешними мотивами, но учитывают и интересы, и потребность в творчестве, и потребность в общении и т. д. Выпускники школ так или иначе ориентируются в современном, все более усложняющемся мире профессий и умеют адекватно соотносить свои возможности и потребности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Голомшток А. Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника: (Воспитательная концепция профессиональной ориентации). – М.: Педагогика, 1979.

2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996.

3. Кон И. С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989.

4. Митина Л. М. Личностное профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопр.психологии. – 1997. – №4. – С. 28-38.

5. Назимов И. Н. Выбор профессии как решение проблемы // Профессиональная ориентация и консультация молодежи. – Киев, 1966.

6. Пенкрат Л. В. Мотивы выбора профессии. – Мн.: Нар.асвета, 1986.

7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2-х т. –М.: Педагогика, 1989.

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

УДК 37.013
ББК 74.00+74.58
Педагогика

ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Ю. Е. Будкина

В статье анализируется содержание педагогической поддержки курсантов в процессе учебно-воспитательной работы военного вуза. Авторская технология организации учебного процесса в военном вузе позволяет реализовать личностную траекторию развития курсантов, что значительно повышает качество обучения. Охарактеризованы структурные и функциональные компоненты педагогической диагностики, позволяющей целостно оценивать результативность профессиональной подготовки специалистов.

Ключевые слова
Личностно-ориентированное обучение, личностное развитие, качество образования, педагогическая диагностика, профессиональная компетентность, самоконтроль.

Управление качеством образования в рамках гуманистической образовательной парадигмы, в которой личность обучающегося является основной социальной ценностью, представляется возможным лишь при наличии объективной информации о том, как реализуется траектория личностно-профессионального становления будущего специалиста в вузе. Необходим также анализ процесса подготовки будущих специалистов и качественных изменений, происходящих в курсанте как потребителе данной системы. Особую значимость в этих условиях приобретает получение объективных данных о процессе становления профессиональной компетентности. Как происходит рост, становление, развитие, интеграция и реализация в образовательном процессе и квазипрофессиональной деятельности профессионально значимых личностных качеств и способностей, знаний и умений; получение данных о том, в какой мере происходит качественное преобразование внутреннего мира обучаемого.

В высшей школе иногда преобладают методы формального контроля учебно-воспитательного процесса. В то время как дидактический контроль обязан иметь ярко выраженную обучающую, развивающую направленность, соединяться с самоконтролем, быть необходимым и полезным, прежде всего самому обучаемому.

Реализация этого механизма в ходе

обучения позволяет педагогу создать атмосферу доверия, взаимопонимания, варьировать формы педагогического взаимодействия, стимулирующие позитивную ответную реакцию учащихся; создать условия для самовыражения и самоутверждения каждого обучаемого [13, с. 149].

В связи с этим возникает вопрос: как должен быть организован процесс обучения с точки зрения личностно-ориентированной дидактики? Содержание личностно-ориентированного образования должно включать следующие обязательные компоненты: аксиологический, когнитивный, деятельностно-творческий и личностный [3, с. 17]. Последний компонент является системообразующим. Обобщая, можно заключить, что основными компонентами личностно-ориентированного обучения определённо являются ценности, знания и творчество. Поэтому, очень важно, реализовать сбор и анализ данных (осуществить мероприятия педагогической диагностики) по всем этим компонентам.

Диагностика (от греч. diagnosis – распознавание) – средство выявления результатов обучения и практика оценивания качества учебно-воспитательной деятельности, состояния педагогических процессов и явлений, а также дифференцированная процедура получения информации о ряде показателей, критериев, признаков, качеств, отнесение их к определённому классу. В результате диагностики получается достаточно полное представление о реальном состоянии отдельных параметров качества образования. Как отмечает И. П. Подласый, «диагностика должна быть индикатором качества - категорическим определителем успеваемости обучаемого или, наоборот, должна существовать как показатель преимуществ или недостатков той или иной системы» [10, с. 545].

Таким образом, соблюдение системы общедидактических принципов педагогического контроля обеспечивается организацией диагностики качества образования, включающей следующие этапы: отбор диагностического материала, конструирование теста проведения исследования, обработка результатов диагностики.

Контролируемые знания имеют сложную и гибкую структуру, оценка которой предполагает не только уровень копирования (репродукции), но и проверку способности к трансформациям различного рода (понимание, интерпретация, использование в нестандартных ситуациях). Оценка такого рода знаний – сложная психометрическая процедура, которая влечет выполнение ряда взаимозависимых условий, обеспечивающих валидность получаемой информации.

Наличие качественных и количественных критериев измерения знаний является непременным условием введения нормирования (стандартизации). В сфере психолого-педагогического оценивания о нормах можно говорить только относительно конкретного измерительного инструмента [1, 5]. В качестве такого измерительного инструмента в последние годы все чаще используют тесты. К настоящему времени имеется огромное количество работ, посвященных проблеме тестирования, в которых рассматриваются различные подходы к разработке тестов, этапы их создания, обсуждаются требования, предъявляемые к тестовым заданиям, показатели качества отдельных тестовых заданий и тестов в целом, процедура проведения тестирования и многое другое [1, 2, 6, 7, 8 и другие].

Педагогическая диагностика, таким образом, представляет собой целостную совокупность структурных (цель, педагогический диагноз, методы, объекты, субъекты диагностики) и функциональных компонентов (задачи, действия и операции, функции, виды), находящихся во взаимо-

связи и взаимодействии. Интеграция компонентов обеспечивает достижение педагогических целей и результативность образовательного процесса на основе распознавания и учета индивидуальных и групповых особенностей, состояний и свойств участников данного процесса.

В условиях информатизации общества облегчается получение объективной информации об уровне учебных достижений обучающихся, оперативный педагогический анализ образовательной статистики, оценка качества педагогического процесса и образовательной системы. Поэтому все более востребованной становится диагностика качества обучения на основе тестовых технологий. Сегодня тестирование является органической частью образования, важнейшим условием установления обратной связи, благодаря которому обучение в полном смысле слова превращается в дифференцированный, личностно-ориентированный процесс, обеспечивающий индивидуальный темп обучения. Тестовый контроль влияет на устранение субъективизма в оценке учебных достижений учащихся, становится средством объективной экспертизы и диагностики качества образовательного процесса и образовательных систем.

В тестировании есть целый ряд моментов, вызывающих обоснованные вопросы. Главным образом они касаются границ применимости данной формы контроля знаний. Так, с самого начала применения тестирования в учебном процессе ведется спор о том, измеряют ли задания, предполагающие развернутый ответ, те же признаки, что закрытые задания, предполагающие выбор ответа из серии предложенных. Дискутируется главным образом вопрос о том, пригодны ли тесты для контроля высоких уровней познания, когда речь идет о структурировании учебного материала, поисках взаимосвязи между фактами, нового применения и т. п. Высказываемые точки зрения противоречивы и, к сожалению, не всегда подкреплены экспериментальными данными.

Особая роль в исследовании, поэтому отводилась специально разработанным автором критериально-диагностическим тестам и контрольным заданиям по каждой специальной дисциплине, которые актуализировали познавательный и мотивационно-творческий компонент профессионального становления курсантов. Сложность теста определялась его уровнем.

Задания для тестов первого уровня помогают курсантам определить объект среди предъявленных материалов, соотнести его свойства и характеристики. Преподаватель выявляет качество знаний-знакомств. Различают несколько видов тестов 1-го уровня: опознание, различение, соотнесение.

Тесты 2-го уровня предлагают проверку у курсантов знаний-копий. Курсанты должны воспроизвести формулировку тех или иных понятий, законов, кратко охарактеризовать объект или его свойства, решить задачу по алгоритму, предложенному им в виде инструкций. Предлагались конструктивные тесты и задания с заполнением пропусков.

Тесты 3-го уровня позволяют установить наличие у учащихся знаний-умений или знаний-навыков; их выполнение сопровождается продуктивной деятельностью с опорой на достаточно хорошо известные и отработанные учащимися в практической деятельности понятия. Этот уровень называется эвристическим.

Тесты 4-го уровня предполагают наличие знаний-трансформаций. Этот уровень называют творческим.

С помощью данного тестового блока можно перейти к технологии оценки качества знаний учащихся, соотносящей содержательную наполненность контрольных заданий с математической точностью оценки результатов испытаний.

На основе предложенных В. А. Кальней, В. А. Пульбере, С. Е. Шишовым общих подходов к организации мониторинга качества знаний [11, 14] нами была разработана квалиметрическая модель мониторинга качества знаний обучаемых военного вуза как подсистемы технологии педагогического сопровождения, состоящая из двух модулей. Первый модуль (планирование) включает процедуру стандартизации (диагностическая постановка цели обучения, создание модели итогового контролирующего средства, определение приемлемого уровня его исполнения) и разработку системы контролирующих мероприятий (определение их целей, частоты проведения, создание средств контроля, схем проведения операций измерения и оценки качества знаний учащихся). Второй модуль (реализации) предусматривает проверку, сбор и обработку результатов измерений, анализ отклонений реальных результатов обучения от запланированных, выработку критериев оценки результатов; содержательный анализ информации и определение направлений коррекции качества знаний учащихся в условиях личностно-ориентированного непрерывного образования.

Система функций педагогического сопровождения образовательного процесса характеризуются высокой степенью полифункциональности. Под основными подразумеваются следующие функции: диагностическая, контролирующая, обучающая, развивающая, мотивационно-побудительная, организационная, стандартизирующая, демократизирующая, информационная, социально-экономическая, гуманистическая и управленческая.

Итак, в нашем исследовании, под многоуровневым педагогическим сопровождением учебного процесса будем понимать организационную структуру непрерывного наблюдения за деятельностью всего образовательного процесса военного вуза; совокупность методик, процессов и ресурсов, необходимых для сбора и накопления данных посредством педагогических измерений; методы анализа результатов, выработки рекомендаций и представления образовательной информации с целью ее оперативного анализа, интерпретации и воздействия на образовательную траекторию (при необходимости) каждого курсанта для получения результатов обучения с заданными свойствами, характеристиками, параметрами.

В соответствии с положениями доктрины российского образования, национальной системы оценки качества образования, требований Министра Обороны необходимо переосмыслить подходы к управлению личностно-ориентированным образовательным процессом. Основой новой парадигмы может служить известный в квалитологии «цикл (петля) качества», который содержит следующие звенья единой цепи:

- проектирование требований к выпускнику образовательного учреждения (ОУ) на основе госстандартов;
- разработка содержания и технологии обучения в ОУ;
- материально-техническое и научно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса;
- реализация технологий обучения и воспитания;
- мониторинг показателей качества подготовки учащихся;
- анализ эффективности деятельности ОУ.

Цикл (петля) качества предполагает переход от первого пункта ко второму и далее, вплоть до шестого, и возвращение обратно к первому.

Таким образом, на основании изучения и анализа педагогической, психологической литературы, данных, полученных при проведении подготовительной части эксперимента была построена мо-

дель педагогического сопровождения подготовки будущих офицеров в условиях личностной ориентации обучения в военном вузе. В состав модели входят следующие компоненты: цель, задачи, содержание, средства, формы и методы, алгоритм выполнения действий, решение проблем, анализ хода и результатов работы, коррекция. Специфической особенностью данной схемы является ее динамичность, поскольку моделируется целостный процесс обучения курсанта как движение от цели к результату.

Реализация данной модели стала возможной при выполнении целого ряда практически значимых педагогических условий:

1) осуществлению педагогического сопровождения предшествовала подготовительная работа в форме изучения данных об особенностях личности, способах учебной деятельности и уровнях усвоения материала курсантами на личностном, деятельностно-ролевом и процессуальном уровнях. Эта работа осуществлялась на основе программы диагностического исследования особенностей личности и способов учебной деятельности курсантов, предложенной в рамках данного исследования.

2) Процесс педагогического сопровождения строился с учетом соответствия его целевых, содержательных и процессуальных характеристик механизмам формирования актуализированных учебных возможностей и развития профессионально-значимых качеств личности курсантов.

3) В ходе реализации процесса педагогического сопровождения производилось составление и ведение на каждого обучаемого технологической карты (в которой отражалась информация об особенностях личности, способах учебной деятельности и уровнях усвоения материала курсантами на личностном, деятельностно-ролевом и процессуальном уровнях; динамика сформированности знаний, умений, навыков, интеллектуальных качеств личности и умений действовать в различных жизненных ситуациях); корректировочной карты (в которой отражались рекомендации по педагогическому воздействию на курсанта и результаты этого вмешательства) и карты индивидуально-типологических и учебных возможностей курсанта (которая отражала динамику изменений, происходящих за время обучения). Во время апробации разработанной методики осуществлялся количественный и качественный анализ результатов.

Выбранный комплекс методик, на наш взгляд, является достаточным для получения информации о динамике качества подготовки курсантов при использовании средств педагогического сопровождения обучаемых в условиях реализации личностно-ориентированного обучения в военном вузе.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

1. Педагогическое сопровождение курсантов – это стандартизованное наблюдение за педагогическим процессом, позволяющее анализировать состояние объекта во времени, количественно оценивать измерение субъекта обучения и состояние образовательного процесса в вузе, определять и корректировать направление его развития.

2. Новые приоритеты в обществе и образовании, вариативность образовательных программ и форм получения образования, методов и технологий обучения обусловливают значительную дифференциацию уровня подготовленности и развития обучаемых. В таких условиях педагогическое сопровождение обучаемых на основе многоуровнего квалиметрического мониторинга качества знаний и педагогической диагностики потенциальных возможностей является важнейшим инструментом и методом выявления достоинств и недостатков различных обучающих программ и компонентов образовательной системы.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бершадский М. Каким должен быть мониторинг учебного процесса? // Народное образование. – 2002. – №7. – С. 81-87.

2. Битинас Б. П., Катаева Л. И. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 8-14.

3. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.

4. Бурмистров А. В., Науменко Г. Ю., Шаманова О. А. Использование тестовой диагностики в обучении и контроле знаний студентов по культуре речи. Развитие системы тестирования в России. – М.: МПУ, 2001. – 232 с.

5. Кулемин Н. А. Тестовые технологии – основа мониторинга качества образования. – М.: Педагогика – пресс, 1999. – 134 с.

6. Михайлычев Е. А, Карпова Г. Ф., Леонова Е. Е. Педагогическая диагностика: история, теория, современность. – Ростов н/Д.: Изд-во ЮО РАО, 2002. – 252 с.

7. Овчинников В. В. Оценивание учебных достижений учащихся при проведении централизованного тестирования. – М.: Век книги, 2001. – 27 с.

8. Панов А. А. Из опыта создания и использования тестов по математике. – М.: Изд-во РАО, 1999. – 186 с.

9. Подласый И. П. Диагностика и экспертиза педагогических проектов. – Киев: Изд-во КГУ, 1998. – 127 с.

10. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М.: Владос, 2000. – 576 с.

11. Пульбере В. А. Мониторинг качества знаний учащихся как условие организации личностно-ориентированного непрерывного образования: Дис. ... канд. пед. наук / Пульбере В. А. – Тирасполь, 2004. – 199 с.

12. Скаткин М. Н. Дидактика средней школы. – СПб.: Питер, 1999. – 519 с.

13. Субетто А.И. Квалитология образования. – СПб.: ИЦПКПС, 2000. – 220 с.

14. Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа: мониторинг качества образования. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 316 с.

15. Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.

НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 378
ББК 74.58

ФОРМИРОВАНИЕ АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ

Д. А. Занозин

В статье рассматривается опыт использования в преподавании педагогических дисциплин интернет-технологий как средства формирования профессиональных аналитических умений будущих педагогов.

Ключевые слова
Интернет-технологии, профессиональные аналитические умения педагога, самостоятельная работа студентов

Современное общество находится на новой ступени развития – становления информационного общества. На этом этапе развития востребованы специалисты, способные эффективно работать с новыми информационными технологиями. Всё это привело к тому, что государство предъявляет к профессиональному образованию, в том числе и педагогическому, новые требования к подготовке профессиональных кадров. Это отражено в целом ряде нормативных документов последних лет.

Одной из задач совершенствования отечественного образования в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года» (2000 г.) определяется организация учебного процесса с учетом современных достижений науки, систематическое обновление всех аспектов образования, отражающего изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологий [7]. В свою очередь одним из путей решения этих задач в современных условиях провозглашена информатизация всех звеньев системы образования.

Важнейшим условием интеграции науки и образования в Комментариях к Федеральному закону «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (2009 г.) определяется развитие современных информационно-телекоммуникационных и иных наукоёмких технологий внедрения их в научную научно-техническую деятельность в учебный процесс [4].

В «Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации» (2008 г.) важнейшим направлением в области повышения качества образования населения на основе развития и исполь-

зования информационных и телекоммуникационных технологий определяется расширение использования информационных и телекоммуникационных технологий для развития новых форм и методов обучения, в том числе дистанционного образования [10].

Анализ первых результатов информатизации сферы образования убеждает в том, что применение новых информационных технологий в педагогическом образовании чрезвычайно расширяет его возможности в повышении эффективности самостоятельной учебной работы студентов, уровня компетентности будущих специалистов, в том числе и в аспекте формирования их профессиональных аналитических умений, которые чрезвычайно востребованы в деятельности современного педагога.

Структура профессиональной компетентности учителя в педагогической литературе раскрывается через педагогические *умения,* которые он приобретает, а умения раскрываются через совокупность последовательно разворачивающихся *действий* (часть которых может быть автоматизирована до навыков), основанных на теоретических знаниях и направленных на *решение педагогических задач* [2, с. 9].

Содержание теоретической готовности педагога проявляется в обобщенном умении педагогически мыслить, что в свою очередь предполагает наличие аналитических умений, а также прогностических, проективных и рефлексивных умений, которые всегда включают в себя элементы анализа. Таким образом, можно сделать вывод о том, что аналитические умения играют важнейшую роль в структуре профессиональной компетенции педагога. Они пронизывают все этапы его профессиональной деятельности: целеполагание, диагностику, проектирование педагогического процесса, осуществление и анализ его эффективности.

Так, В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов считают, что *педагогические аналитические умения* представлены такими частными умениями, как:

• анализировать педагогические явления, т.е. расчленять их на составляющие части (условия, причины, мотивы, средства, формы проявления и т. д.);

• осмысливать каждый элемент педагогического явления в связи с целым и во взаимодействии с другими элементами;

• находить в педагогической теории положения, выводы, закономерности, соответствующие рассматриваемым явлениям;

• формулировать приоритетные педагогические задачи и находить оптимальные способы их решения и др.[9, с. 68].

По нашему мнению, в основе профессионально-педагогических аналитических умений лежит умение установить причинно-следственные связи между эффективностью педагогического процесса и условиями его организации.

Проблемами формирования профессионально-педагогических умений у будущих преподавателей занимались многие ученые (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. К. Елманова, С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина и др.). В исследованиях учёных разработаны состав и содержание, а также способы и механизмы формирования аналитических умений. Процесс формирования аналитических профессиональных умений будущих педагогов в ходе их педагогической практики изучен Ю. В . Дементьевой [3]. Специфические особенности развития аналитических умений студентов – будущих педагогов аудиовизуальными средствами рассмотрены Т. Ю. Медведевой [7]. Содержание аналитической деятельности в процессе подготовки учителей в педагогическом училище исследовано Л. П. Ступниковой [11]. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии студентов – будущих педагогов определены в исследовании Н. Б. Крашенинниковой [5].

Вместе с тем явно недостаточно изу-

чены проблемы развития аналитических умений будущих педагогов в условиях компьютеризации системы профессионального образования. Таким образом, в настоящее время существует противоречие между большими потенциальными возможностями современных информационных технологий обучения и недостаточной научной разработанностью педагогических условий применения этих средств в процессе профессиональной подготовки педагогов в целях развития их профессиональных аналитических умений как в режиме оперативного, так и дистанционного обучения.

Современные интернет-технологии позволяют интегрировать в процессе обучения все возможные виды представления учебной информации (текст, статические и динамические графические изображения, звуковые и видеофрагменты). Все они могут успешно применяться как материал для анализа в процессе самостоятельной работы студента с электронным обучающим средством. Для того, чтобы обучающая программа действительно способствовала формированию профессиональных аналитических умений студентов, она должна содержать достаточное количество проблемных ситуаций, представленных в виде текста, графики или видеофрагмента реального педагогического процесса с вопросами аналитического характера.

Большое значение имеет отбор содержания для подобных проблемных ситуаций. В соответствии с теорией контекстного обучения А. А. Вербицкого данные ситуации должны отражать содержание будущей профессиональной деятельности. По его мнению, задания в формах учебной деятельности предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности придают учению личностный смысл, порождает интерес студента к содержанию образования [1, с. 125].

Мы также полностью разделяем мнение И. В. Лебедевой о том, что развитие самостоятельного практического мышления учителя, его способность творчески интегрировать знания и преломлять через конкретную педагогическую ситуацию требует соответствующего построения учебного процесса, ориентированного на реально значимые для учителя проблемы и возможность участия в активном поиске их решения [6, с. 66].

В нашем эксперименте, в основе которого лежит разработка и апробация обучающих программ по педагогическим дисциплинам для самостоятельного изучения студентами в целях формирования их аналитических профессиональных умений, мы стремились учитывать это требование. Под руководством Е. А. Слепенковой нами разработаны и апробированы в Нижегородском государственном педагогическом университете в течение трёх лет электронные версии нескольких занятий по учебным дисциплинам «Педагогика» и «Педагогические технологии и психолого-педагогический практикум» для самостоятельного изучения студентами учебного материала в режиме дистанционного обучения в сети Интернет.

С целью формирования аналитических умений в программе предусмотрен комплекс вопросов и заданий, направленных на стимулирование студентов к анализу педагогических ситуаций. Рассмотрим примеры вопросов и заданий по дисциплине «Педагогика» из занятия на тему «Методы обучения»:

1. *Какой вид беседы, по Вашему мнению, представлен на этом видеофрагменте?*

2. *Просмотрите видеофрагмент урока истории и ответьте на вопрос: какие цели преследовал учитель, организуя на уроке самостоятельную работу с учебником истории в такой форме?*

Примеры подобных вопросов и заданий из занятия на тему «Технология це-

леполагания, планирования и анализа воспитательной работы в классе» по дисциплине «Педагогические технологии и психолого-педагогический практикум»: *В основу психолого-педагогической характеристики класса может быть положена программа его изучения. Познакомьтесь с психолого-педагогической характеристикой класса из плана студента-практиканта и оцените, насколько она соответствует данной программе? Создаётся ли достаточно полное представление о классе?*

Для определения эффективности эксперимента были разработаны уровни сформированности аналитических профессиональных умений будущих педагогов. Выделяются три уровня:

- *Низкий* – студент не может установить причинно-следственные связи между эффективностью педагогического процесса и условиями его организации; осмысливает каждый элемент педагогического явления в связи с целым, но не может рассмотреть их во взаимодействии с другими элементами; не умеет отбирать педагогически обоснованную научную информации
- *Средний* – может частично установить причинно-следственные связи между эффективностью педагогического процесса и условиями его организации; осмысливает каждый элемент педагогического явления в связи с целым и во взаимодействии с другими элементами; умеет отбирать в педагогической теории положения, соответствующие рассматриваемым явлениям;
- *Высокий* – может наиболее точно установить причинно-следственные связи между эффективностью педагогического процесса и условиями его организации; осмысливает каждый элемент педагогического явления в связи с целым и во взаимодействии с другими элементами; умеет находить в педагогической теории положения, соответствующие рассматриваемым явлениям; правильно формулирует приоритетные педагогические задачи и находит оптимальные способы их решения.

Приведём примеры ответов студентов, которые демонстрируют различные уровни сформированности профессиональных аналитических умений по дисциплине «Педагогические технологии и психолого-педагогический практикум».

По теме «Педагогические технологии как научное направление и учебный предмет» на вопрос *«Как Вы думаете, чем определяется характер выбираемых педагогических технологий?»* были получены следующие варианты ответов:

а) Результатами диагностики (низкий уровень).

б) Педагогическими целями (средний уровень).

в) Характер выбираемой педагогической технологии определяется, прежде всего, педагогическими целями и конкретными педагогическими задачами (высокий уровень).

В обучающей программе по дисциплине «Педагогика» в занятии на тему «Методы обучения» студенты просматривают фрагмент урока химии с демонстрацией химического эксперимента и отвечают на вопрос: *«Предположите, какие факторы (причины) определили выбор учителем методов и средств обучения на данном уроке?»*

Ответы, характеризующий *низкий уровень* сформированности профессиональных аналитических умений: «Наличием средств для демонстрации опыта»; «Целями уроков химии»; «Желанием учителя вызвать интерес у учащихся» и т.п.

Ответ, характеризующий *средний уровень* сформированности профессиональных аналитических умений: «Дидактическими задачами урока и возможностями для проведения опыта, а также мастерством учителя».

Ответ, характеризующий *высокий уровень* сформированности профессиональ-

ных аналитических умений будущих педагогов: «Целями обучения по химии и конкретными дидактическими задачами данного урока; наличием средств для демонстрации химического эксперимента; стремлением учителя вызвать интерес учащихся к теме и предмету в целом».

В ходе проведения эксперимента был разработан учебно-методический комплекс, позволяющий организовать самостоятельное изучение студентами учебного материала и осуществлять контроль и оценку его усвоения. Учебно-методические комплексы по курсам «Педагогика» и «Педагогические технологии и психолого-педагогический практикум» включают в себя:

1. Интернет ресурс учебного назначения (http://pedagogika.pedagogika-nn.edusite.ru и http://pedtechnology. pedagogika-nn.edusite.ru соответственно) и CD-диск для off-line изучения;

2. Рабочие тетради по каждой теме курса, в которых фиксируются ответы студентов на вопросы и задания;

3. Методические рекомендации для студентов и преподавателей педагогических дисциплин по использованию разработанного нами интернет ресурса в учебном процессе.

Сайт построен с использованием гипертекстовой технологии и имеет достаточный функционал для обучения студентов в режиме дистанционного обучения педагогическим дисциплинам. На данный момент имеются 5 занятий с использованием графических и видеофрагментов, а также удобная система навигации по темам курса.

На данный момент в эксперименте в течение трёх лет приняли участие 102 студента ГОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет» факультета математики, информатики, физики. Из них 54 человека (экспериментальная группа) изучали материал практических занятий по педагогическим дисциплинам при помощи интернет-ресурса, а 48 человек (контрольная группа) – по печатным изданиям или конспектам. Результаты приведены в таблице:

Таблица 1

Результаты педагогического эксперимента по формированию аналитических умений будущих педагогов

Уровни сформированности умений	Количественные данные по группам	
	Контрольная группа	Экспериментальная группа
низкий	50%	36,7%
средний	46,7%	50%
высокий	3,3%	13,3%

Полученные результаты убеждают в том, что аналитические умения будущих педагогов в процессе самостоятельного изучения педагогических дисциплин формируются более эффективно при применении в обучении интернет-технологий.

Эксперимент продолжается, но уже сейчас на основе анализа полученных результатов можно сделать следующие выводы:

1. Обучающие программные средства по педагогическим дисциплинам на основе интернет-технологий должны содержать проблемные задания, направленные на развитие аналитических умений будущих учителей;

2. Такие задания должны отражать реальные педагогические проблемы и быть направлены на самостоятельное выяснение студентами причинно-

следственных связей между эффективностью педагогического процесса и условиями его организации;

3. Эффективность формирования профессиональных аналитических умений будущих педагогов в процессе работы с обучающей компьютерной программой будет выше, если в качестве аналитической базы будут широко использованы фрагменты реального педагогического процесса, представленные посредством возможностей мультимедиа технологий, словесного описания педагогического процесса, а также воспроизведения в памяти собственного педагогического опыта или опыта своего учебного заведения.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.

2. Введение в педагогическую деятельность / А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова и др. – М.: Академия, 2000. – 189 с.

3. Дементьева, Ю. В. Формирование аналитических умений и навыков в процессе профессиональной педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Дементьева Юлия Валентиновна. – М., 2003. – 22 с.

4. Комментарий к Федеральному закону «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» / под ред. А. Н. Козырина: [Электронный ресурс]. Режим доступа: через правовую систему «Консультант Плюс», 2009.

5. Крашенинникова, Н. Б. Развитие педагогической рефлексии как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности: на материале педагогического колледжа: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Крашенинникова Надежда Борисовна. – Н. Новгород, 2000. – 24 с.

6. Лебедева, И. В. Дидактический видеокомплекс как средство совершенствования общепедагогической подготовки будущего учителя: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Лебедева Ирина Владимировна. – Н. Новгород, 1995. – 175 с.

7. Медведева, Т. Ю. Формирование аналитических умений у будущих педагогов аудиовизуальными средствами: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Медведева Татьяна Юрьевна. – Н. Новгород, 2004. – 24 с.

8. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года: [электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.humanities.edu.ru/db/msg/ 46741

9. Сластёнин, В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. вузов / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластёнина. – М.: Академия, 2004. – 368 с.

10. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации / Утв. Президентом РФ В. Путиным 7 февраля 2008 г. № Пр-212: [электронный ресурс]. Режим доступа: через правовую систему «Консультант Плюс».

11. Ступникова, Л. П. Формирование аналитических и проектировочных умений воспитателей дошкольных учреждений в процессе подготовки в педагогическом училище: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ступникова Любовь Павловна. – М., 1995. – 24 с.

ОРЕНБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 159.922.7+37.015.3
ББК 88.840.3
Педагогическая психология

ПСИХОЛОГИЯ

ВОЗМОЖНОСТИ МЕТАФОРЫ В ДИАГНОСТИКЕ ШКОЛЬНЫХ СТРАХОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Т. А. Липская

В статье рассмотрены научные аспекты метафоры, выделено понимание метафоры в философии, лингвистике, психологии. В статье изучены диагностические возможности метафоры в работе со страхами младших школьников. Проведенное эмпирическое исследование позволяет говорить о том, что метафора обладает неодинаковыми разрешающими возможностями по отношению к различным характеристикам страха.

Ключевые слова
Метафора, свойства метафоры, диагностические возможности метафоры, психотерапевтические возможности метафоры, развивающие возможности метафоры

Постоянное увеличение количества детей младшего школьного возраста, испытывающих школьные страхи, диктует необходимость создания надежных диагностических и коррекционных методов, адаптированных к содержанию характерных данному возрасту переживаний. Одним из таких методов является метод метафоризации. Данный метод в практической психологии признан весьма авторитетным, т.к. обладает значимыми достоинствами (способствует установлению эмоционального контакта, не вызывает сопротивления, не требует специально разработанных технических средств, оказывает коррекционное воздействие уже в процессе диагностики). Метод метафоризации позволяет исследовать пласт бессознательных переживаний, те особенности личности, которые наименее доступны непосредственному наблюдению или опросу. Кроме того, метафоризация используется и в качестве средства активизации ресурсных механизмов возраста.

Целью нашей статьи является анализ возможностей применения метода метафоризации как диагностического и коррекционного средства психологической работы с младшими школьниками, испытывающими школьные страхи. Реализация поставленной цели требует теоретического осмысления и экспериментального изучения возможностей и границ метафоризации как психологического метода.

Теоретическое представление о метафоре началось только в XX в., когда она становится самостоятельным объектом изучения. В психологии изучение метафо-

ры становится «горячей темой» в середине 1970-х г. Метафора встречается во всех сферах человеческой действительности, но первой сферой является язык, с изучения метафоричности которого и начинался ряд философских и языковедческих исследований. Первым, кто четко выделил понятие метафоры, был Аристотель. Он писал: «Всякое имя есть или общеупотребительное, или редкое, или переносное, или украшательное, или сочиненное, или удлиненное, или укороченное, или измененное…Переносное слово (metaphora) – это несвойственное имя, перенесенное с рода на вид, или с вида на род, или с вида на вид, или по аналогии…» [2]. Позднее под метафорой стали понимать один из тропов, любое языковое выражение (слово, словосочетание, предложение, некоторый текст) с переносным смыслом. Таким образом, в философии *метафора* рассматривается как когерентно достоверная *мыслительная структура*, как *способ мышления* о мире, использующий уже добытое знание и отражающий историческое развитие культуры. В расширительном смысле термин «метафора» применяется к любым видам употребления слов в непрямом значении. В лингвистике под *метафорой* (от греч. metaphora – перенос) понимается *троп или механизм речи*, состоящий в употреблении слова, обозначающего некоторый класс предметов, явлений и т.п., для характеризации или наименования объекта, входящего в другой класс, либо наименования другого класса объектов, аналогичного данному в каком-либо отношении. На наш взгляд, из общеметодологического представления метафоры можно выделить её основные психологические функции. Во-первых, это экспрессивная функция метафоры. Метафора как эстетический феномен призвана вызывать положительные эмоции. Метафора придает речи выразительность, вызывает ощущение новизны и удивления, реализуя тем самым представление о красоте. Вторая функция, на наш взгляд, это интегрирующая функция метафоры. Согласно Аристотелю, метафора погружает процесс восприятия человеком мира в атмосферу психологической стабильности. Образуясь на основе общеупотребительных слов, она способствует наглядному представлению передаваемой информации в виде образов [2]. В-третьих, проясняющая функция. Метафора позволяет избежать в суждениях многословия и способствует их лаконичному выражению. Метафора требует способности отражения определенной позиции в понимании вопроса и транслирования этого понимания за рамки привычного контекста в систему других образов при сохранении основного значения. А также можно выделить смыслообразующую функцию. Устанавливая взаимосвязь понятия с определенным семантическим контекстом, метафора производит конкретизацию его смысла.

Из философско-лингвистических исследований психологическое содержание понятия заимствует идею о переносном значении слова. Однако в психологии метафора – это нечто большее, чем яркий и полезный образ, приводящий к новому пониманию или видению. Так, в психологическом контексте метафора понимается как «выведение, расширение, перенос одной реальности дискурса (понятия) или содержания на другое, более яркое, вспоминающееся» [Цит по 3, с. 64]. Авторы разных психологических концепций считают метафору явлением многогранным, а ее использование в психологической работе весьма разнообразным (С. Л. Рубинштейн, К. И. Алексеев, И. В. Вачков, Н. Д. Арутюнова, Ш. Копп, Дж. Миллс, Р. Кроули). *Таким образом, в психологических исследованиях активно используются такие возможности метафоры, как психотерапевтические, диагностические, коррекционно-развивающие.* Остановимся подробнее на каждой из них.

Обладая парадоксальностью (способ-

ностью одно явление раскрывать через другое) и качеством смягчения, облегчения восприятия болезненной информации, метафора эффективно используется в психотерапевтической практике и коррекционной работе. Например, метод работы со сказками (или метод терапевтической метафоры) предложил и активно применял в своей терапевтической работе М. Г. Эриксон. Особенности данного метода следующие. Во-первых, сказка всегда служила средством встречи ее слушателя или читателя с самим собой, потому что метафора, лежащая в основе сказки выступала не только волшебным зеркалом реального мира, но – в первую очередь – его собственного, скрытого, еще неосознанного внутреннего мира. Во-вторых, нацеленность сказкотерапии на развитие самосознания человека, определяемая сущностью сказок, обеспечивает как контакт с самим собой, так и контакт с другими. Сказочная метафора в силу присущих ей особых свойств оказывается способом построения взаимопонимания между людьми. В-третьих, в сказке отсутствуют прямо выраженные нравоучения или рекомендации, усвоение необходимых моделей поведения и реагирования, новых знаний о себе и мире происходит незаметно, исподволь. М. Г. Эриксон считал, что в каждом человеке заложены способности, достойные уважения. Он помогал раскрывать эти задатки не через какие-то застывшие формулы и устоявшиеся системы, а, создавая особые условия для каждого человека, чтобы стимулировать в нем неповторимые внутренние процессы. Последователи М. Г. Эриксона Д. Миллс и Р. Кроули также в своей психологической практике использовали метод терапевтической метафоры [4]. Возможность разнообразного толкования клиентом услышанной метафоры определяет выбор наиболее подходящего именно для него решения. Можно сказать, что метафоры действуют гораздо мягче и деликатнее, чем многие другие средства психологического воздействия. Об этом говорят, например, Д. Миллс и Р. Кроули как об «утонченности» терапевтической метафоры: «Смысл рассказанного «попадает в точку», но каким-то удивительно отстраненным путем. Проблема хоть и высвечивается, но предстает спокойно расплывчатой; повествование хоть и пробуждает скрытые возможности и способности, но неким обобщенным и отнюдь не напористым образом» [4, с.56].

В последнее время в психологических исследованиях к метафоре психологи все чаще обращаются как к развивающему методу. Развивающие возможности метафоры сводятся к следующему. Во-первых, метафоры лежат в основе мышления и могут быть применены для развития мышления. Во-вторых, метафора является эффективным средством развития самосознания и субъектности. Чрезвычайно важной в связи с этим представляется мысль Е.Улыбиной о взаимовлиянии процессов формирования субъектности, самосознания, а также знаковых и символических форм, в которых отражаются самопредставления [5]. В-третьих, метафоры пробуждают творческие ресурсы воображения. Язык метафор обеспечивает раскрытие творческих потенциалов субъектов в процессе совместной активности. Применение метафоры как развивающего метода раскрывается через ряд ее особенностей: 1) метафора транслирует от одного человека другому скрытые смыслы; 2) обладая «свойством преломления», метафорический образ позволяет разглядеть новое содержание в давно известном и перенести эти смыслы за пределы области, их породившей; 3) следует отметить такое свойство метафоры, как самодвижение.

Реже метафора применяется в диагностической работе. К осмыслению диагностических возможностей метафоры ученые только начинают приступать. На наш взгляд, диагностические возможности метафоры вытекают из следующих

свойств: 1) неопределенность стимульного материала или инструкции, благодаря чему человек обладает свободой в выборе ответа или тактики поведения, и которая способствует тому, что поведение более чем когда-либо детерминируется не нормативами, а собственной системой мотивов, ценностей; 2) доброжелательная и безоценочная атмосфера исследования, что способствует максимальной проекции личности, не ограничиваемой социальными нормами и оценками; 3) метафора позволяет изучить своего рода модус личности в ее взаимоотношениях с социальным окружением; 4) метафорический образ является способом выразить ту часть, относящуюся к задаче, которую сложно описать на уровне логики. С помощью «раскручивания» метафорического образа в сказочную историю, бессознательная часть оформляется в конкретные стратегии и установки, имеющие отношение к задаче и в этом виде их возможно выявить и осознать. Метафора задействует не только наше воображение, но и чувства, интеллект. Использование метафоры фактически активизирует все психические системы человека – от ощущения до самосознания. Метод метафоризации позволяет диагностировать неосознаваемые или не вполне осознанные явления. С помощью метафоры, опосредованно, моделируя некоторые жизненные ситуации и отношения, можно исследовать значащие переживания, личностные смыслы и другие образования, выступающие прямо или в форме различных личностных установок. *Итак, различные возможности метафоры обусловливают ее применение и как диагностического, и как психотерапевтического, и как развивающего метода.*

Для нашего эмпирического исследования диагностических возможностей метафоры нами была выбрана форма сказок. Дело не только в том, что она наиболее соответствует возрастным особенностям младших школьников, но и в том, что сказка является одним из самых сильных диагностических и психотерапевтических средств – прежде всего за счет своей метафоричности.

Эмпирическое исследование мы проводили с учащимися третьих и четвертых классов школ г. Оренбурга. В ходе исследования им предлагалось закончить сказку, имеющую начало. Каждому школьнику предлагалось 11 сказочных зачинов. Данные, полученные в результате исследования, обрабатывались посредством контент-аналитической процедуры.

Анализируя результаты исследования можно сказать, что сказки, сочиненные детьми, действительно отражают страхи, переживаемые младшими школьниками. Неопределенность стимульного материала и отсутствие четкой инструкции способствовали проявлению ребенком свободы в выборе сюжета сказки, поэтому

Таблица 1

Индикаторная матрица по сказочным зачинам

Категория анализа школьных страхов	Единица анализа школьных страхов	Частота встречаемости	
		Учащиеся 3 классов	Учащиеся 4 классов
I. Страхи, связанные с временными отношениями	1. Страх нехватки времени на выполнение домашнего задания	-	1,4%
	2. Страх нехватки времени в школе	1,8%	1,4%

Продолжение Таблицы 1

Категория анализа школьных страхов	Единица анализа школьных страхов	Частота встречаемости	
		Учащиеся 3 классов	Учащиеся 4 классов
II. Страхи, связанные с пространственными характеристиками	1.Негативные эмоции, связанные с пахождением в учебном кабинете	5,4%	-
	2. Страх кабинетов референтных лиц	-	1,4%
	3. Страх школьного пространства	5,4%	12,3%
III. Страхи референтных лиц	1. Страх в отношениях с учителем	3,6%	4,1%
	2. Страх в отношениях с родитслями	5,4%	5,5%
	3. Страх в отношениях с завучем, директором	3,6%	-
IV. Страхи ситуаций учебного взаимодействия	1.Страх самовыражения	1,8%	4,1%
	2. Страх взаимодействия со сверстниками	17,9%	23,3%
	3.Фрустрация потребности в достижении успеха	10,7%	15%
	4. Страх ситуации проверки знаний	10,7%	5,5%
	5. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	10,7%	8,2%
	6. Страх получения низкой отметки	23%	17,8%

при написании сказки ребенок опирался только на свои личные переживания. Отсутствие оценочного отношения со стороны психолога, а также отсутствие во время проведения исследования педагога позволили избавиться от рамок и дать ребенку волю фантазии. Все это позволило изучить содержание страхов младших школьников.

Так, наиболее выражены у учащихся 3 и 4 классов страхи ситуаций учебного взаимодействия 74,8% и 73,9 % соответственно от общего количества страхов. Вероятно, этот факт говорит о происходящей в младшем школьном возрасте переориентации со страхов биологических на страхи социальные. Возможно, на наш взгляд, объяснить тем, что именно в этом возрасте увеличивается значимость учебной неуспешности, ребенок начинает воспринимать себя в определенной позиции – роли ученика и оценку своей личности

строит в соответствии с успешностью своей деятельности. Особенно у младших школьников, принимавших участие в нашем исследовании, преобладают страх взаимодействия со сверстниками («я горюю от одиночества», «со мной никто не будет дружить», «думал, что ребята с ним не подружатся») и страх получения низкой отметки («Он получил два по диктанту и весь дрожал», «наверное, он боится получить двойку», «это был страшный сон – сон про черную двойку»). Преобладание страха взаимодействия со сверстниками у учащихся можно объяснить тем, что к концу младшего школьного возраста возрастает роль сверстников. Постепенно, по мере освоения ребенком школьной действительности, у него складывается система личных отношений в классе. Ее основу составляют непосредственные эмоциональные отношения, которые превалируют над всеми другими. О возрастающей роли сверстников к концу младшего школьного возраста свидетельствует и тот факт, что в 9-10 лет (в отличие от более младших детей) школьники значительно острее переживают замечания, полученные в присутствии одноклассников, они становятся более застенчивыми и начинают стесняться не только незнакомых взрослых, но и незнакомых детей своего возраста. Преобладание страха получения низкой отметки возможно связано с тем, что в младшем школьном возрасте отметка – не просто оценка конкретного результата деятельности. Она субъективно воспринимается ребенком как оценка всей его личности. Плохая отметка несет угрозу не физическому самосохранению, а статусному, ролевому – грозя возможным понижением социального статуса.

Вторая группа страхов может быть совокупно названа как общеучебные. К данной группе относятся страхи референтных лиц (12,6 % у третьеклассников, 9,6 % от общего числа страхов у четвероклассников) («была учительница черепаха. Она была строгая, и все дрожали, увидев ее», «Учителем класса был барсук, он был строг», «этот директор был злым колдуном», «он боится усатую директрису», «ученик боялся, что его поругают родители») и страхи, связанные с пространственными характеристиками (10,8 % – у учащихся 3 классов, 13,7 % – у учащихся 4 классов) (например, «она повела его в кабинет к директору. Когда они пришли в кабинет мальчик сказал: «Как страшно», «больше всего ежик боялся темного коридора», «мне здесь страшно, не хочу я здесь учиться»), что отражает формирование ведущей деятельности младшего школьника. Вероятно, это говорит о сложившемся к 4 классу чувстве долга, об осознании личной ответственности за происходящее.

Наименее выраженные страхи – временные страхи: страх нехватки времени на выполнение домашнего задания и страх нехватки времени в школе. Вероятнее всего это связано с адаптацией ребенка к школе, выработкой и соблюдением ребенком режима. Таким образом, биологическая составляющая в переживании состояния страха имеет тенденцию к ослаблению, а социальная к усилению. По мере взросления в начальной школе у детей происходит постепенное усиление влияния референтности, что отражается в особенностях школьных объектных страхов.

В заключении мы пришли к следующим выводам. Прежде всего, следует отметить, что метафора имеет широкие возможности, т.к. это качественный метод, способствующий раскрытию субъективного мира личности. Метафора дает возможность сделать объектом, предметом созерцания и воздействия для каждого человека его собственную внутреннюю жизнь. Диагностические возможности метафоры объясняются, в первую очередь, особенностями метода, как проективного. Метафора, обладая парадоксальностью (способностью одно явление раскрывать через другое) и качеством смягчения,

облегчения восприятия болезненной информации, может использоваться в коррекционной и консультативной работе для того, чтобы познакомить человека с новыми возможностями и путями решения проблем и удовлетворения желаний.

Наше эмпирическое исследование позволяет сделать вывод о том, что метафоризация в форме сказок эффективно применяется в практике диагностической работы с младшими школьниками. Но, следует отметить, метафора обладает неодинаковыми разрешающими возможностями по отношению к различным характеристикам страха. С ее помощью лучше выявляется содержание страха, его направленность. Итак, с помощью метафоры мы выявили, что большая часть страхов младших школьников лежит в области учебной деятельности: боязнь «быть не тем», страх сделать ошибку, страх получить плохую отметку, страх взаимодействия со сверстниками. При диагностике силы переживания страха нами констатируется не очень высокая разрешающая возможность данного метода.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Алексеев К. И. Метафора как объект исследования в психологии и философии / К. И. Алексеев // Вопросы психологии. – 1996. – №2. – С. 73-85.

2. Аристотель. Поэтика //Аристотель. Сочинения в 4т. – Т. 4. – М., 1984.

3. Вачков И. В. Метафора как инструмент практического психолога / И. В. Вачков / / Вестник практической психологии образования. – 2004. – №1. – С. 64-67.

4. Миллс Д. Терапевтические метафоры для детей и «внутреннего ребенка» / Д. Миллс, Р. Кроули; пер. с англ. Т. К. Кругловой. – М.: Независимая фирма «Класс», 2005. – 144 с.

5. Улыбина Е. В. Психология обыденного сознания / Е. В. Улыбина. – М.: Смысл, 2001. – 263 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ РАДИОТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 378
ББК 74.58
Общая педагогика

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

И. М. Микова

Статья посвящена исследованию международной академической мобильности, ее истории и современному состоянию. Уточнено понятие феномена академическая мобильность. Выявлено влияние, которое вносит глобализация на изменения в системе высшего образования. Показано, что интернациональные студенческие потоки становятся главной особенностью глобальной системы высшего образования. Приводится анализ истории развития академической мобильности в Европе в эпоху средневековья. Рекомендовано использовать опыт развития академической мобильности западных стран при организации международного межвузовского сотрудничества.

Ключевые слова
Академическая мобильность, международная академическая мобильность, программа «Фулбрайт», программа «Эрасмус», глобализация, интернационализация

С вступлением России в Болонский процесс, целью которого является создание Европейского пространства высшего образования, развитие академической мобильности становится одним из важных направлений международной деятельности всех вузов. Развитие программ академической мобильности способствует налаживанию межвузовского сотрудничества, повышению качества образования, улучшение взаимопонимания между различными народами и культурами [1. С. 148]. Но, к сожалению, в России практически отсутствует опыт организации академической мобильности в вузах. Таким образом, необходимо проанализировать становление и зарождение академической мобильности в Европе.

Становление академической мобильности имеет серьезные исторические предпосылки, этот феномен возник с появлением университетов в средние века.

Средневековый университет предлагал обучение по программе бакалавра. Программа состояла из тривиума – цикла трех основных дисциплин (грамматика, риторика, логика) и квадривиума (арифметика, геометрия, астрономия, музыка). В университетах средневековой Европы был общий язык преподавания – латинский, они имели схожую организационную структуру, одинаковую программу обучения, общие требования к поступлению и окончанию университета. Основной час-

тью курса обучения являлись работы греческих философов и мусульманских ученых, что являлось важной предпосылкой становления средневекового университета как международного. Преподавательский состав университетов преимущественно состоял из мигрирующих ученых, количество которых в 1378 году составляло 28, а в 1500 году их число достигло 63. Студенты и преподаватели со всей Европы приезжали в такие университеты учиться и преподавать. Старейшие университеты, такие как Парижский и Болонский, имели международный статус. Например, в Парижском университете, обучались, преимущественно, французы, нормандцы, пикардисты, англичане, немцы. В Болонском университете обучались студенты с итальянского полуострова, а также Венгрии, Германии, Польши и др. [2].

Риддер-Симмеонс перечисляет дополнительные факторы, поддерживающие академическую мобильность в средневековой Европе [3. С.282]:

- университеты существовали только в нескольких местах, особенно в 12-13 веках, поэтому студентам и преподавателям приходилось путешествовать из Скандинавии, Ирландии, Шотландии и Восточной Европы;

- церковь предоставляла финансовую поддержку студентам, особенно с христианских земель, взамен, предполагалось, что студенты будут работать на благо страны и церкви;

- различные институты были престижными в разных областях, так, например, право престижно было изучать в Болонском университете, искусство и теологию в Париже и Оксфорде, а медицину в университетах Болоньи, Падуи или Парижа;

- странствующим студентам и преподавателям предоставлялись привилегии.

В средние века было общепринятым правилом учиться в более чем одном университете. Для этого достаточно взглянуть на жизнь выдающихся ученых. Так, например, Николай Коперник изучал гуманитарные науки в Кракове, медицину в Падуе и право в Ферраре, а Галилео Галилей преподавал в Пизе и Падуе.

Никто так не воплощал международную академическую мобильность, как Дезидерий Эрасмус, странствующий ученый и родоначальник Реформации. Эрасмус родился в Роттердаме, обучался в гуманистической школе, монастырской школе, Парижском университете, Туринском университете, проводил много времени в университетах во Франции, Италии, Германии, Англии, Бельгии и Швейцарии, проповедуя гуманизм в Западной Европе.

С 14 века университеты стали появляться по всей Европе, каждое государство пыталось основать свой собственный университет и более предпочтительным стало обучение в региональном или ближайшем университете. Более того, государственные правители стали принимать решительные меры, запрещающие студентам обучаться за границей, требующие проводить больше времени в своем университете. Вследствие чего, начиная с 14 века темпы развития международной академической мобильности начинают снижаться и европейское высшее образование начинает приобретать региональный характер. Особенно данная тенденция образования получила широкое распространение в 15 веке. Университеты в большей степени стали аристократическими институтами и обучение за границей стало только привилегией богатых, в то время как бедным студентам приходилось идти учиться в менее дорогие институты в своей стране.

Таким образом, можно выделить некоторые причины обусловливающие особенности международной академической мобильности, такие как экономические, политические, культурные.

В 16-18 веках с распространением гуманистических идей численность иност-

ранных студентов в европейских университетах стала расти. Риддер-Симмеонс делает следующие замечания относительно академической мобильности в 16 веке [4. С. 420]:

- заграничные поездки сами по себе стали рассматриваться, как образовательная ценность в гуманистических учениях;

- студенты с севера Альп, стали все больше и больше стремиться в Италию в поисках знаний и знакомства с культурой, вследствие чего количество иностранных студентов в итальянских университетах возросло на 50 %;

- возрастающее стремление изучать другие языки – французский, испанский, итальянский, немецкий, но особенно греческий и иврит;

- растущий интерес к изучению естественных наук, как часть медицинского обучения или в дополнении к изучению права.

Так называемая «транспортная революция» в конце 15 - начале 16 вв. сделала возможными межконтинентальные путешествия морем, что позволило открывать университеты на новых землях. Доминиканцы основали первые университеты за пределами Европы в Доминиканской республике в 1538 году и первый университет в Маниле в 1611 году. Вслед за ними последовали и открытия университетов в Азии, Латинской Америке и на Среднем Востоке.

В то же время развитию международной академической мобильности сильно мешали религиозные войны и конфликты. В 16-18 веках основываются протестантские университеты, их количество достигает 42 в Северной Европе и католические университеты – 95. Ситуация еще усложнилась с принятием закона о запрете выезжать за границу из-за страха политического и религиозного осквернения. Таким образом, к концу 16 века начинает меняться характер мобильности, и протестанты посещают протестантские университеты, а католики – католические. Однако, в это же время появляется 3-я группа университетов – «толерантные университеты», которые существовали на обеих сторонах религиозного раскола.

Болонья и Париж начинают терять свои ведущие позиции, как признанные «интеллектуальные столицы», появляются новые центры знаний и новые направления для иностранных студентов. Например, германские университеты в Виттенбурге, Кенинсберге и других городах привлекали протестантов со всей Европы. Количество иностранных студентов в некоторых университетах достигало 40%. Однако к концу 16 века, протестантов начинают привлекать голландские университеты, предлагающие многодисциплинарное обучение.

Стоит отметить, что к 17 веку международная студенческая мобильность в Европе достигла 10 % от общего количества студентов в университетах на всем континенте [2. С.125]. Основным фактором, способствующим росту академической мобильности в 16-17 веках, является миграция. По причинам религиозных конфликтов людям приходилось менять места жительства и посещать университеты в странах, где они искали убежище. В это время Оксфорд и Кембридж, привлекали относительно малое количество студентов с Континента, из-за необходимости принять клятву принадлежности к Англиканской церкви. В признанных центрах научных знаний количество иностранных студентов до 18 века не превышало 1% от общего числа обучающихся.

Считаем должным отметить, что в конце 15 века евреям не разрешалось посещать университеты в средневековой Европе. Однако им разрешалось изучать медицину в итальянских университетах. И только в 17 веке германские протестантские университеты открыли им двери, а католические университеты последовали их примеру лишь столетие спустя.

Международная мобильность начина-

ет снова снижать темпы своего развития в 18 веке. В 1789 году в Европе было 143 университета, а в 1815 осталось только 83. Наполеон закрыл все университеты на захваченных им территориях. В Германии было закрыто 34 университета. Выделяют следующие факторы, вызывающие уменьшение численности иностранных студентов [4. С. 430]: европейские войны в конце 17 века; ограничения, наложенные на студентов, имеющих иностранные дипломы.

С конца 19 века международная академическая мобильность продолжала свое масштабное развитие до первой мировой войны. Студенты из Индии стали выезжать за границу с 1870 года, главным образом в Англию и Германию. На период с 1850-1870 годов много русских студентов было отправлено учиться в немецкие и швейцарские университеты.

В 19 столетии Британия, Франция и Германия стали ведущими академическими центрами мира. Университеты в других странах основывались на их моделях. Университеты распространились во всех частях мира к первой четверти 20 века. Правительства рассматривали их как ключевые инструменты в развитии внутреннего потенциала стран, социально-экономического прогресса, сплочения нации, социального единства.

Необходимо отметить, что во второй половине 19 века Германия становится академическим центром мира и впоследствии повлияла на развитие американской системы образования. Именно в Германии научное исследование становится неотъемлемой функцией университетов.

Следует отметить широкую вовлеченность в процесс международной академической мобильности американских студентов в конце 19 - начале 20 веков, которые приезжали учиться в Германию. Бенджамин Франклин был первым американцем, кто посетил университет в Геттинтене в 1766 году. На период с 1815-1914 годов наблюдалась необычная миграция 10000 американских студентов. Студенты с Гарвардского, Йельского и других университетов в больших количествах стремились поехать в Германию. До 19 столетия американские университеты были обучающими, но все стало существенно меняться после возвращения студентов из Германии. Идея объединения исследования и обучения становится центральной во многих университетах Америки. Так, например, Даниэль Гильман, первый президент университета Джонса Хоркинса, прежде чем стать президентом, отправился в университеты Германии, чтобы набрать там штат и изучить их структуру. Таким образом, начиная с середины 19 века, модель немецкого исследовательского университета начинает пронимать в американскую систему высшего образования, значительно ослабляя британское влияние.

В 20 веке американские университеты становятся центрами высокого качества образования и привлекают студентов и ученых со всего мира. Массовая миграция немецких ученых в Америку в 30-е годы 20 века укрепила научную школу американских университетов.

В начале 20 века международная академическая мобильность начинает рассматриваться, как важная государственная задача, когда правительство начинает создавать институциональные структуры в целях поддержки и продвижения мобильности. Так, количество иностранных студентов, обучающихся в институтах Франции, достигает пика в 1927-1928 годах, их количество приближается к 15000, что составляет более 20% от общего набора студентов в стране. И было это перед Великой депрессией 1929 года, после чего мы видим значительный спад численности иностранных студентов, на период 1935-1936 их численность составляет всего 9061 [2. С.131].

В университетах Германии наибольшая численность иностранных студентов достигает 7088 в 1911-1912 годах, что со-

ставляет 10,7% от общей численности студентов в стране. Численность иностранных студентов начинает возрастать после 1 Мировой войны. Вторая мировая война оказала разрушающее воздействие на международную студенческую мобильность во всем мире. И в 1939-1940 годах количество иностранных студентов в Германии снизилось почти на 2000.

Во второй половине 20 века государства и международные организации, такие как НАТО и Европейское Экономическое Сообщество (сегодня Евросоюз), начинают предоставлять поддержку новым программам обучения и вводят многочисленные стипендии. Программа «Фулбрайт» была создана в 1946 году в Америке, первые участники были задействованы в 1948 году. Финансирование программы осуществлялось за счет военных компенсаций и выплат иностранных займов Америке. Количество участников сегодня составляет более 250000 и охватывает 144 страны. Сегодня программа «Фулбрайт» находится под руководством Института международного образования, играющего на протяжении всей истории ключевую роль в создании США мировым лидером в международной академической мобильности.

Преобразование академических обменов в академическую мобильность произошло с зарождением совместных образовательных программ, инициируемых Институтом образования Европейского культурного фонда в Париже. Эти программы послужили созданием программы «Эрасмус» в 1987 году. Уже через 5 лет своего существования данная программа достигла рекордных успехов. В академическом году 1991/92 более 63000 студентов приняли участие в этом проекте [1. С. 52]. Основным достижением программы «Эрасмус» является предоставление нового финансового источника для обучения за рубежом в большинстве государств, где средства не выделялись или были слишком ограничены. Важно отметить, что успех программы стал возможным благодаря большой государственной поддержке с самого начала запуска программы, благодаря тому, что в данном проекте сочетались, как образовательные, так и политические цели.

По статистическим данным ЮНЕСКО, международная студенческая мобильность удваивается каждую декаду после второй мировой войны. В середине 20 века основными принимающими странами были США, Франция, СССР, ФРГ, Великобритания, Канада, Италия. В конце 70-х годов начинает ломаться традиционно принятая схема потока студентов и академического персонала.

В условиях глобализации экономических процессов высшее образование по всему миру начинает интернационализироваться во всех ее областях. Глобализация оказывает огромный вклад на высшее образование и способствует, как продвижению национальных культур по всему миру, так и оказывает огромное влияние на содержание, методологию преподавания и научных исследований.

Академическая мобильность это не только форма обучения, но и установление ценных контактов с другими университетами, расширение сотрудничества и обмен научными знаниями между учебными заведениями, мобильность стимулирует дальнейшее развитие университетов.

На основе выше сказанного, можно сделать вывод о том, что международная академическая мобильность традиционно включает не только перемещение людей, но также перемещение науки и образовательных программ через границы.

На протяжении всей истории академическая мобильность студентов и преподавателей была направлена не только на решение академических задач, но, будучи обусловленной культурными, политическими и экономическими факторами, часто способствовала установлению кросскультурных связей между народами и го-

сударствами.

Так как Россия присоединилась к процессу формирования Европейского пространства высшего образования, когда в Европе уже был накоплен достаточный опыт организации и поддержки академической мобильности, мы рекомендуем использовать опыт развития академической мобильности в Европе.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Селиванов А. А. Перспективы интеграции российской высшей школы в мировое образовательное пространство в контексте геополитических реалий современности // Российский научный журнал. – 2010. – № 1 (14). – С. 142-148.

2. Baron, B. The politics of academic mobility in Western Europe // Higher education policy. – 1993. – Vol. 6. – No. 3.

3. Guruz, K. Higher education and international student mobility in the global knowledge economy // State University of New York Press. – 2008. – 335 p.

4. Ridder-Symoens, H. de. Universities in the middle ages of a history of the university in Europe // Cambridge University Press. – 1992. – Vol. 1.– 536 p.

5. Ridder-Symoens, H. de. Universities in early modern Europe (1500-1800) of a history of the university in Europe // Cambridge University Press. – 1996. – Vol. 2. – 720 p.

6. Perkin, H. History of universities // Dordrech, the Netherlands: Springer. – 2006.

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

УДК 37.013
ББК 74.00
Педагогика

ГЕНЕЗИС ИДЕИ ИНТЕГРАЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Н. Н. Сбитнева

В статье рассматриваются аспекты понятия интеграции в педагогической науке. Анализируются идеи мыслителей и педагогических деятелей прошлого о всестороннем и целостном восприятия мира. Делается вывод о том, что феномен интегральности в педагогике необходимо учитывать и использовать в образовательных системах.

Ключевые слова
Интеграция, интегральный, целостный, всесторонний, гармоничный

Современное образование призвано обеспечить интеграцию различных способов осознания мира, что должно привести к формированию активной, гармоничной, самодостаточной личности. На сегодняшний день в педагогике интересна идея интегральности, имеющая разные аспекты понимания. Эта категория в педагогике представляет собой продукт сложных диалектических превращений научного сознания, впитавшего в себя достижения мировой культуры и опыт развития отечественного образования. В отечественной и зарубежной педагогике существует ряд определений педагогической интеграции.

Понятие «интеграция» происходит от лат. «integer» – «целый» и имеет как общий, широкий смысл, так и более специализированный узкий подход. Интеграция понимается как «восстановление, восполнение, состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы, организма в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию» [11, с. 211]. Многие учёные делают акцент на процессе, и только некоторые исследователи подчёркивают, что интеграция представляет собой не только процесс объединения элементов, но и получаемый при этом результат. Поэтому интеграцию можно трактовать как сторону процесса развития, связанную с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. Интеграция при этом характеризуется увеличением объёма и интенсивностью взаимосвязей и взаимодействия между элементами, их упорядочиванием и самоорганизацией в некое целостное образование с появлением качественно новых свойств [7, с. 201]. Эти качественно

новые свойства и могут быть названы интегральными.

Зарождение феномена интегральности прослеживается уже в античном мире, когда начинают выдвигаться и обосновываться идеи целостности, гармонии физического и духовного в человеке. Древними философами выдвигается идея всестороннего (интегрального) развития человека согласно его природе, провозглашается необходимость следовать своим индивидуальным наклонностям, исследовать природные способности собственного духа. На наш взгляд, одним из первых идеи интеграции начал пропагандировать Сократ, крупнейший представитель школы софистов. Его методология диалога являлась ранней формой интегрированного обучения, направленного на познание природы человека. По Сократу, «не знать самого себя и полагать, что мы знаем то, чего в самом деле не знаем, - вот, что ближе всего граничит с безумием»[5, с. 101].

Сократовское самопознание характеризуется как поиск общих определений, забота о своей душе, о своём назначении. Ориентация на познание общего и всеобщего (нравственного и идеального) в человеке, установка на оценку поступков в свете этого всеобщего, на гармонию между внутренними побудительными мотивами и внешней деятельностью для достижения благой и осмысленной жизни приводили Сократа к размышлениям о взаимоотношении познания и добродетели [2, с. 203].

Требование связи, объединения различных наук воедино мы прослеживаем в сочинении Платона «Государство», где он писал о необходимости изучения арифметики, геометрии, астрономии, музыки, диалектики: «Я думаю, что и занятия всеми названными науками, если оно приводит к объединению их между собой и родству и принимает в соображение то, что их сближает, ведёт к нашей цели и тогда труд затрачивается не бесполезно; иначе же он бесплоден» [9, с. 121].

Римский политик и философ Цицерон своими идеями обогатил педагогическую науку, во многом способствуя развитию идей интеграции. Воспитание, по его мнению, это усовершенствование данных человеку от природы способностей. Поэтому все в воспитании должно соответствовать человеческой природе, следовать индивидуальным наклонностям, природным способностям учащихся. «Ведь никакое искусство не может превзойти изобретательности природы» [13, с. 90].

Становление педагогики как науки ассоциируется с идеями и деятельностью таких мыслителей, как Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж. Ж. Руссо. Идея взаимосвязанного обучения ставится в их трудах на первое место. На большом дидактическом материале раскрывается мысль о взаимодействии в преподавании отдельных предметов.

Чешский педагог Я. А. Коменский указывал, что всё преподавание должно происходить при постоянной связи, как это происходит в природе. Своё положение он подтверждал примерами взаимосвязанности органов птицы, частей дерева, архитектуры здания. Такая взаимосвязь, по его мнению, приводит к разносторонней, одновременной работе многих сторон ума учащихся. Негодуя о состоянии дел в образовании, он писал: «Искусство и наука едва ли где-либо преподаются не в отрывках, а энциклопедически. Поэтому в глазах учащихся они являются как бы кучей дров или хвороста, и никто не может понять, чем они между собой связаны: один подхватывал одно, другой – другое, и ни у кого образование не было вполне всесторонним, а, следовательно, и основательным» [3, с. 72].

Впоследствии, к идее обеспечения целостности процесса обучения обращались многие педагоги, развивая и обогащая её. Так, идея обобщённого познания, как метода «нахождения истины» у Д. Локка сопряжена с определением содержания об-

разования, в котором один предмет должен наполняться элементами и фактами другого, а общее образование совмещается с прикладным: «Важные части и колёса в изумительном механизме вселенной, насколько нам известно, находятся по своему влиянию и воздействию друг на друга в такой связи и зависимости…как бы совершенны и цельны ни казались вещи сами по себе, они, однако, несомненно, зависимы от других частей природы в том, что в них прежде всего обращает наше внимание…мы не знаем в природе части столь полной и совершенной, чтобы она не была обязана окружающим её частям своим бытием и своими особыми качествами» [4, с. 65]

Мыслитель XVIII века Ж. Ж. Руссо выдвинул идею естественного, природосообразного воспитания в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями. Человека воспитать может лишь сама природа. Именно окружающая действительность вне стен школы, а не учебные материалы, искусственно воссоздающие реальные объекты в классных условиях, несёт неискажённую информацию о предметах, явлениях, их свойствах и связях. Система естественного воспитания, по его мнению, эффективна только при правильном соединении физических и умственных упражнений. «Великий секрет воспитания – в умении добиться, чтобы телесные и умственные упражнения всегда служили отдыхом для других» [10, с. 191].

Во второй половине XVIII – XIX веках педагогические вопросы рассматриваются не только в плане общей методологии, но и в поиске путей их конкретного решения в практике школы. В обучении всё шире используются межпредметные связи.

Важным шагом на пути к развитию идей интеграции в педагогике, целостного отношения к пониманию вещей и явлений жизни стала деятельность И. Г. Песталоцци. Его педагогическая концепция базировалась на идее трудового обучения. Так, он стремится к тому, чтобы включить производительный труд в учебный процесс, сочетать его с обучением, осмыслить детский труд и сделать его средством всестороннего развития. Производительный труд рассматривался им как основа физического, умственного и нравственного воспитания детей. При этом Песталоцци не идеализировал, как Руссо, детскую природу, а полагал, что природным силам и задаткам ребёнка присуще стремление к развитию: «Глаз хочет смотреть, ухо – слышать, нога – ходить и рука – хватать. Но также и сердце хочет верить и любить. Ум хочет мыслить» [8, с. 213].

Обеспечить гармоническое развитие ребёнка в полном согласии с его природой И. Г. Песталоцци рассчитывал посредством разработанной им теории элементарного (элементного) образования, включающей физическое, трудовое, нравственное, эстетическое и умственное воспитание. Все стороны воспитания считалось необходимым осуществлять в тесной связи и взаимодействии: «систематизируй все существующие на свете предметы по их сходству» [8, с. 50].

Педагогика, таким образом, постепенно тяготела к объективному обоснованию педагогических явлений, к поискам закономерностей, их связи с общими законами развития природы и человека. Эволюция в понимании природосообразности, как главного принципа педагогики, отразила общее движение педагогической мысли. Природосообразность, по Я. А. Коменскому, – это ещё весьма абстрактное соответствие педагогических средств законам духовной жизни человека и общим законам природы. У Ж. Ж. Руссо природосообразность воспитания означала помощь свободному и естественному развитию ребёнка. И. Г. Песталоцци видел в указанном принципе соответствие воспитания особенностям природы человека, законам её вечного саморазвития.

В XIX веке знаменательным событием

в отечественной педагогике стало появление фундаментального труда К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Великий русский педагог поставил задачу изучения и раскрытия природы человека во всех ее сложных аспектах. Антропологический принцип, перенесённый им в педагогику, требовал признания целостности человека, неделимости духовной и телесной его природы, сочетания умственного и нравственного воспитания с воспитанием физическим.

К. Д. Ушинский выдвигал мысль о том, что педагогика, имея дело с реальным человеком, должна основываться на его всестороннем познании. В этом ей помогают науки, изучающие человека или условия его жизни. Знание этих антропологических наук является необходимым условием развития личности ребёнка. К таким наукам педагог относил анатомию, физиологию и патологию человека, психологию, логику, философию, филологию, географию, статистику, политическую экономию и историю. «Во всех этих науках излагаются, сличаются и группируются факты и те соотношения фактов, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания, т. е. человека» [14, с. 14].

Важно отметить, что К. Д. Ушинский был первым, кто объединил в педагогике усилия антропологических наук, осуществил поразительный по своему объёму педагогический синтез научных знаний о человеке, раскрыл коренную особенность функционирования педагогического знания – зависимость прогресса педагогики от глубины постижения ею закономерностей развития человека.

Первая половина XX века заслуживает особого внимания в плане дальнейшего развития интегрального обучения. Поэтому целесообразно выделить её в отдельный период развития феномена интегральности в обучении. Ведущей тенденцией в развитии педагогики школы признается соединение обучения с трудом. Об этом писали П. А. Кропоткин, С. Т. Шацкий, Н. К. Крупская, П. П. Блонский, Б. Г. Ананьев, М. М. Рубинштейн, П. В. Атутов, И. О. Зверев и др.

С начала XX века получает дальнейшее развитие идея ориентации общего образования на условия крупного промышленного производства. Выдвигается и обосновывается комплексный подход к построению программ, заключающийся в том, чтобы преподавание в школах строилось на связном изучении явлений природы и общества, при котором центральное место отводилось общественно полезному труду.

Особый интерес для развития теории и практики интегральной педагогики представляли идеи реформирования системы образования индийских философов Р. Тагора, М. К. Ганди и А. Гхоша.

Концепция А. Гхоша направлена на формирование совершенного во всех отношениях человека, органически сочетающего в себе духовность, физическое здоровье, развитый интеллект, эстетическое отношение к самому себе, к человечеству и природе. А. Гхош предпринял попытку раскрыть ведущие направления формирования совершенного человека на основе взаимосвязи нравственного, умственного, эстетического и физического образования в своей концепции интегральной педагогики.

В содержание нравственного образования индийский философ включал развитие у молодёжи таких качеств, как чистота помыслов, великодушие, готовность идти на жертву, контроль над своими мыслями, чувствами и поступками, бескорыстие, уравновешенность, умение находить золотую середину во всём. И в то же время, он считал необходимым воспитывать позитивные свойства характера, присущие западному человеку: инициативность, рационализм, находчивость, практичность и независимость мышления. Это позволило бы навести определенные мосты между мировыми великими цивилизациями,

преодолеть разрыв между прагматизмом западной науки, направленной на установление господства над внешней природой, и идеализмом восточной философии, ориентированной на совершенствование внутренней природы человека [1].

В 80-х годах XX века начинается новый этап развития идей интеграции в педагогике. Широкий спектр использования идей интеграции в педагогике предлагают в своих научных исследованиях Ш. А. Амонашвили, В. В. Белоус, А. В. Брушлинский, А. Я. Данилюк, В. С. Мерлин, А. И. Щебетенко и др. Тенденции развития данного явления в это время имеют определённые особенности. Было накоплено, в частности, достаточно знаний и опыта, позволяющих рассматривать межпредметные связи как самостоятельный принцип дидактики. Понятие межпредметности при этом уступает место понятию интеграции. Проблема интеграции исследуется в направлении синтеза содержания, построения интегрированных уроков, курсов, интегральных гуманитарных образовательных пространств.

В психолого-педагогической литературе в конце XX века все чаще стал использоваться термин «интегральная педагогика». По мнению, например, В. И. Мурашова, целостной, интегральной педагогике предстоит стать основным содержанием государственной образовательной политики, а также сыграть ведущую роль в творении первоосновы России – духовно-целостного человека [6].

Понятие интегральная педагогика ассоциируется с понятием «целостная педагогика». Это высшая форма развития научно-педагогической мысли и практики, когда человек рассматривается в единстве духа, души и тела. Основную идею интегральной педагогики В. И. Мурашов сводит к следующему: «Интегральность или целостность педагогики вытекает из природы его предмета – человека, смысла Мировой жизни, в составе и благодаря которой мы живём. По своему понятию человек – это самосознающий дух, образ и подобие Бога. Потенциально он содержит в себе все божественные свойства, а значит, Человек – это жизнь жизней в жизни. Универсальная цель педагогики та же, что эволюционная цель человечества – преображение природно-человеческого духа в богочеловеческий дух» [6, с. 47].

В начале XXI века заметна тенденция к расширению аспектов изучения проблемы интеграции психолого-педагогического знания, появлению новых интегральных образовательных технологий. Актуальными являются исследования в области интеграции разных сторон воспитания и образования личности, выполненных на основе антропологического, аксиологического, компетентностного, синергетического подходов. Таким образом происходит расширение методологических и эмпирических основ того явления, которое в современной науке может быть охарактеризовано как интегральная педагогика.

Появление феномена интегральной педагогики представляло собой закономерный результат развития тенденции к интеграции научных знаний, реализации идей интегрального осмысления явлений окружающего мира, а также поиска адекватных путей воспитания и развития личности.

Современная образовательная действительность характеризуется широким спектром интеграционных процессов, проявляющихся на разных уровнях образовательных систем. Стала актуальной темой и международная интеграция в сфере образования, воспринимаемая как целостная, полиструктурная, многоаспектная и многозначная социальная система, выступающая фактором преобразования общества. Эта тема привлекает внимание многих видных теоретиков, специализирующихся в области философии образования, методологии педагогического исследования и компаративной

педагогики, которые разрабатывают стратегию развития образования и механизмы его модернизации в современных условиях [12].

Несмотря на различные подходы к пониманию изучаемого нами явления в различные эпохи, мы можем выделить основные, общие признаки, отражающие суть феномена интеграции. Прежде всего, это разностороннее гармоничное развитие личности, формирование навыков самообразования и самореализации, целостного миропонимания, подготовка человека к жизни во взаимосвязанном мире, обновление содержания образования на основе интеграции целей духовно-нравственного воспитания и многое другое.

Таким образом, начиная с времен появления великих цивилизаций, люди стремились представить окружающий мир, природу и деятельность человека как целостную картину. Мыслители высказывали идеи, в первую очередь, о всестороннем развитии человека, о развитии его интегральной индивидуальности, начиная от биохимических особенностей организма и заканчивая социальным статусом личности в обществе. Интеграция в педагогике стала выступать как проявление и отображение реальных связей, имеющих место в объективном процессе воспитания и образования как один из аспектов развивающегося общественного организма, стремящегося к целостности и гармоничности развития всех своих элементов и подсистем.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Гхош Ауробиндо. Человеческий цикл. – Казань, 1992.
2. Кессиди Ф. Х. Сократ. – Спб.: Алетейя, 2001. – 352 с. – С. 203.
3. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. – Т. 1. – М., 1982.– С. 72.
4. Локк Дж. Сочинения в трёх томах. – Т. 2. – М.: Мысль, 1985. – 560 с. – С. 65.
5. Модзалевский Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времён / Л. Н. Модзалевский. – СПб.: Алтейя, 2000. – 101 с.
6. Мурашов В. И. Идея образования // Школа духовности. – 1999. – №2. – С. 32-36.
7. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Рапацевич Е. С. – Мн.: Современное слово, 2005. – С. 201.
8. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1981. – С. 213.
9. Платон. Собр. соч. – Т. 1. –М.: Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 2000. – С. 121.
10. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании. – Спб., 1913. – С. 191.
11. Семёнова Н. М. Новый краткий словарь иностранных слов. – М., 2007. – С. 211.
12. Талалова Л. Н. Интеграционные процессы в образовании: контекст противоречий: Монография. – М.: Изд-во РУДН, 2003. – 368 с.
13. Цицерон. Философские трактаты. – М.: Наука, 1985. – 381с. – С. 90.
14. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. – Т. 5. – М., 1990. – С. 14.

РЯЗАНСКОЕ ВЫСШЕЕ ВОЗДУШНО-ДЕСАНТНОЕ КОМАНДНОЕ УЧИЛИЩЕ (ВОЕННЫЙ ИНСТИТУТ) ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. Ф. МАРГЕЛОВА

УДК 159.9+37.015.3
ББК 88.42+74.58
Педагогика, психология

ПСИХОЛОГИЯ

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВОЕННОГО ВУЗА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ КУРСАНТОВ

М. В. Селезнева

В качестве детерминант экопсихологического взаимодействия выступают модели педагогического общения, образовательная среда, субъектность преподавателей и курсантов. Приводятся результаты психолого-педагогического эксперимента по изучению влияния экопсихологических типов взаимодействия преподавателей и курсантов военного вуза на развитие субъектности курсантов.

Ключевые слова
Экопсихологические типы взаимодействия, педагогическое общение, субъектность, образовательная среда военного вуза

Стратегическим планом совершенствования профессионального образования и подготовки военнослужащих и государственных гражданских служащих Министерства обороны РФ на период до 2020 г. определена задача – вывести систему образования на качественно новый уровень, обеспечивающий подготовку военных специалистов XXI века и войти в число пяти ведущих военных образовательных систем мира.

Для того чтобы будущий офицер стал высоко образованным профессионалом, отвечающим современным требованиям, необходимо, чтобы во время обучения в военном вузе он был активным субъектом учебной деятельности, то есть обладал субъектностью. Учитывая разнообразие определений субъектности, уточним, что под субъектностью в данном случае понимается способность индивида быть субъектом произвольной активности в форме деятельности того или иного вида (двигательной, речевой, коммуникативной, учебной, профессиональной и т. д.) [2].

Цель исследования заключается в том, чтобы ответить на вопрос: какие типы взаимодействия между преподавателями и курсантами наиболее распространены в образовательной среде военного вуза и как они влияют на развитие субъектности курсантов. То есть их способность проявлять активную позицию, в то время как воинский устав и образовательная среда требуют от них развития способности к подчинению приказам командира.

Для этого нам необходимо было определить, какой тип образовательной среды наиболее характерен для военного вуза, а также, какие типы педагогического взаимодействия (между преподавателем и курсантами) предпочитают преподаватели военного вуза.

В результате применения пилотного

эксперимента с использованием методики векторного моделирования В. А. Ясвина [5] нами было установлено, что по типологии этого автора образовательная среда военного вуза соответствует карьерной среде активной зависимости [3]. Это означает, что в такой образовательной среде имеются определенные возможности для проявления активности ее субъектов (курсантов, преподавателей) и в то же время она характеризуется высокой степенью зависимости курсантов от нее.

При исследовании влияния образовательной среды военного вуза на развитие субъектности курсанта мы исходили из следующих представлений. Педагог в зависимости от избираемого типа взаимодействия (педагогического стиля общения) создает такие условия (формирует такую образовательную среду), которые активизируют развитие субъектности курсанта или, наоборот, тормозят его развитие. При этом курсант использует возможности, предоставленные ему внешней образовательной средой (преподавателем) и ведет себя как субъект учебной деятельности, либо он не может, не готов их использовать. Тогда он становится объектом воздействия со стороны преподавателя. Кроме возможностей внешней образовательной среды у обучающегося имеются ценности, потребности представления о мире и о себе, которые вкупе образуют внутреннюю (ментальную) среду.

Для оценки этих взаимодействий мы использовали шесть базовых типов экопсихологических взаимодействий: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный, субъект-обособленный, совместно-субъектный, субъект-порождающий [1]. Кроме того, для оценки динамики развития способности курсанта быть субъектом учебной деятельности были использованы показатели его активности (уровни субъектности), проистекающие из стадий становления субъектности: 1) уровень проявления активности (по самому определению субъекта и субъектности); 2) уровень умственного развития, который необходим для осознанного и произвольного выполнения требуемого действия; 3) уровень развития самооценки, который необходим для рефлексии правильности выполняемого действия; 4) уровень эмоционального развития, который позволяет эмоционально реагировать на успешность/неуспешность выполняемого действия; 5) уровень развития творческого воображения как предпосылка для актуализации зоны ближайшего развития [2].

Субъектная направленность экопсихологических типов взаимодействия курсанта и преподавателя, педагогическое общение как главная детерминанта взаимодействия субъектов образования и определение субъектности как динамического начала, не становящегося вне самого взаимодействия, позволили выдвинуть гипотезу о влиянии моделей педагогического общения на уровень субъектности курсантов.

Для проверки гипотезы с помощью констатирующего эксперимента были отобраны следующие методики:

– «Методику диагностики модели педагогического общения» И. М. Юсупова;

– для исследования активности курсантов в учебной деятельности – «Опросник для измерения аффилятивной тенденции и чувствительности к отвержению» А. Мехрабиана и «Опросник для измерения мотивации достижения» того же автора;

– для определения интеллектуальных способностей обучающихся для решения задач и осуществления функций контроля – тест Айзенка и тесты достижений по дисциплине «Иностранный язык»;

– для определения уровня развития самооценки как рефлексивного отношения к себе – опросник субъективной локализации контроля (ОСЛК) С. Р. Пантелеева и В. В. Столина;

– для определения уровня волевого усилия в интеллектуальной деятельности – методику «Нерешаемая задача» (А. В. Быков, Т. И. Шульга, 1999);

– для изучения уровня развития творческого воображения – одноименная методика (Т. И. Пашукова, А. И. Дапира, Г. В. Дьякова, 1996).

Основу для диагностики стиля педагогического общения И. М. Юсупова представляет теоретическая модель Л. Д. Столяренко [4]. Модели педагогического общения были соотнесены нами с экопсихологическими типами взаимодействия субъектов образовательной среды.

В исследовании приняли участие 82 преподавателя гуманитарных дисциплин 3-х факультетов и 365 курсантов 2-го курса Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища (военного института) в возрасте 17-23 лет. К выборке преподавателей относятся преподаватели мужского и женского пола, гражданские и военнослужащие, педагогический стаж составляет от 1 года до 44 лет. Преподаваемые дисциплины: иностранные языки, русский язык, военная педагогика и психология, история, философия.

Результаты исследования и статистический анализ. Первоначально на основе тестирования было выявлено пять групп преподавателей:

– наиболее представленная группа преподавателей – практикующие модель дифференцированного внимания «Локатор» – вступает с обучающимися в субъектно-обособленный тип взаимодействия (53,6 %);

– 5 % преподавателей используют модель негибкого реагирования «Робот» (также субъектно-обособленный тип взаимодействия);

– наиболее оптимальную модель педагогического общения – модель активного взаимодействия «Союз» – используют 26, 8 % преподавателей. При этом между преподавателями и курсантами складывается совместно-субъектный или даже субъектпорождающий тип взаимодействия;

– 8,5 % преподавателей практикуют наименее эффективную дикторскую модель педагогического общения «Монблан», выступая преимущественно как трансляторы знаний, из-за отсутствия психологического контакта складываются объект-объектные отношения с курсантами;

– 6,1 % преподавателей используют авторитарную модель «Я – сам», вступая в объект-субъектное взаимодействие с курсантами (первым в диаде взаимоотношений стоит курсант, вторым – преподаватель).

В исследовании влияния экопсихологических типов взаимодействия курсантов с преподавателями на развитие субъектности курсантов приняли участие 26 преподавателей автомобильного факультета и 365 курсантов.

С помощью критерия согласия χ^2 было доказано, что распределение преподавателей автомобильного факультета (выборка N=26) по моделям педагогического общения статистически значимо не отличается от распределения преподавателей остальных 2-х факультетов вуза (выборка N=56) при p=0,606. В нашем случае p=0,606 достаточно велика, отсюда вероятность ошибки второго рода мала.

В исследовании субъектности курсантов мы соотнесли полученные с помощью отобранных методик данные с уровнями субъектности по В. И. Панову и задались вопросом: какой конкретный уровень считать достигнутым, свидетельствующим о сформированности определенной стадии субъектности. Так как образовательная среда военного вуза имеет активную, но зависимую направленность, то ее субъекты имеют возможности для проявления активности. Далее, нами было предположено, что к группе курсантов со 2-ым уровнем субъектности следует отнести обучающихся с уровнем интеллекта не ниже среднего и/или с хорошими результатами (оценкой «хорошо») по тестам достижений по изучаемым дисциплинам. В своем исследовании мы считали уровень развития самооценки как рефлексивного отношения к себе сформированным у курсантов с интернальным локусом контроля (7-9 стенов). К группе курсантов с 4-ым уровнем субъектности были отнесе-

ны обучающиеся, которые при испытании их с помощью методики «Нерешаемая задача» показали максимальное время решения задачи, указывали объективную причину ее невыполнения, во время работы занимались самостоятельно, спокойно, без реплик, уточнений задания и пр. Было предположено, что наивысший уровень субъектности сформирован у курсантов, набравших по методике Т. И. Пашуковой, А. И. Дапиры, Г. В. Дьяковой 6 баллов по шкале качественной характеристики творчества и суммарный балл по продуктивности творческой деятельности – 7. Авторы данной методики указывают на необходимость учитывания разницы работы с лингвистическим материалом студентов гуманитарных и технических вузов. Так как в нашем исследовании испытуемые – курсанты, обучающиеся по инженерной специальности, а творческое воображение предполагает создание образа, вещи, признака, не имеющих аналогов, то дополнительно к группе с наивысшим уровнем субъектности были отнесены обучающиеся, внесшие рацпредложения, сделавшие изобретения.

В результате исследования субъектности курсантов было выявлено следующее распределение по уровням: 36,2 % курсантов 1-го уровня; 25, 2 % курсантов 2-го уровня; 9,9 % курсантов 3-го уровня; 23,3 % курсантов 4-го уровня; 5,5 % курсантов 5-го уровня.

Распределение курсантов по уровням субъектности ярко отражает тип и направленность образовательной среды военного вуза: карьерная среда активной зависимости. Так, малая доля обучающихся с адекватной самооценкой и внутренним локусом контроля (3-й уровень) связана с высокой степенью зависимости. В то же время достаточно высокий процент курсантов с высоким уровнем эмоциональной регуляции (4-й уровень) объясняется особенностями контингента обучающихся военного вуза, профессионально-психологическим отбором. Курсанты, достигшие 4-го уровня субъектности, имеют высокий уровень развития волевых качеств, в случае неуспешного выполнения действия указывают объективную причину, а не обвиняют себя или условия среды (преподавателя, сложность учебного задания, тяготы воинской службы).

В ходе исследования подтвердилась идея В. И. Панова о неравномерности развития этапов субъектности курсантов, накладывании их друг на друга. Так, из 86 курсантов с 4-м уровнем субъектности у 16 человек интеллектуальное развитие еще не достигло уровня, необходимого для осознанного и произвольного выполнения требуемого действия, то есть они не являются в полной мере субъектами подражательного воспроизведения. Таким образом, полученные данные подтверждают теоретическое положение о соотношении интеллекта и воли: высокий уровень интеллекта не обязательно свидетельствует о высоком уровне воли, также как хорошо развитая воля не обязательно свидетельствует о высоком интеллекте.

В то же время В. И. Панов указывает: для того, чтобы субъект активности стал полноценным субъектом деятельности, необходима сформированность каждого уровня субъектности, причем развитие каждого последующего уровня субъектности опосредуется качеством развития предшествующего [2].

К примеру, если при изучении иностранного языка на 1-й стадии перцептивной активности, когда курсант слушает иноязычную речь преподавателя и фонограммы учебных текстов, записывает транскрипцию, запоминает правила произношения, рассматривает положение органов речи при артикуляции звуков, у него не сформировалась артикуляционная модель, то он не сможет стать субъектом подражания – правильно повторять за преподавателем слова и словосочетания на иностранном языке.

Для проверки гипотезы о влиянии ти-

пов экопсихологического взаимодействия между курсантами и преподавателями на развитие субъектности курсантов полученные в ходе эксперимента данные были подвергнуты статистическому анализу. С помощью компьютерной программы математической статистики SPSS 17 была построена таблица сопряженности: в ячейках – модели педагогического общения (как главная детерминанта взаимодействия в диаде «курсант – преподаватель»), в столбцах – уровни развития субъектности курсантов. С помощью критерия χ^2 Пирсона было доказано: тип взаимодействия между курсантами и преподавателями статистически значимо влияет на развитие субъектности курсантов, или субъектность курсантов статистически значимо зависит от типа взаимодействия между курсантами и преподавателями ($p=0,005$). Высокий уровень статистической значимости и то, что ожидаемая частота меньше 5 встретилась только в 28,0 % ячейках, свидетельствуют о высокой степени достоверности результатов.

Нормированный остаток позволяет установить **характер влияния** типов взаимодействия субъектов образовательной среды на развитие субъектности курсантов: остаток со знаком «+» указывает на развивающий характер влияния, со знаком «–», соответственно, сдерживающий. Он также отражает уровень статистической значимости.

На рисунке графически показано влияние моделей педагогического общения преподавателей и курсантов на развитие субъектности курсантов. Преподаватели, которые взаимодействуют с курсантами по объект-объектному (модель «Монблан») и объект-субъектному типу (модель «Я – сам») оказывают развивающее влияние только на курсантов 1-го и 2-го уровня субъектности и сдерживающее воздействие на 3-5 уровни субъектности. У преподавателей, практикующих дикторскую модель «Монблан», не было выявлено ни одного курсанта с 3-м и 5-м уровнем субъектности. У преподавателей, практикующих авторитарную модель «Я – сам», не было выявлено ни одного курсанта с 4-м и 5-м уровнем субъектности. Таким образом, курсанты, занимающиеся в группах преподавателей с объект-объектным и объект-субъектным типами взаимодействия останавливаются в развитии субъектности на 2-м уровне.

Преподаватели с моделью дифференцированного внимания «Локатор» (субъект-обособленный тип взаимодействия) ориентированы только на курсантов с высоким уровнем субъектности – с 3-го по 5-й. Характер влияния данного типа взаимодействия на 1-й и 2-й уровни субъектности курсантов – негативный. При этом был установлен высший уровень статистической значимости $p<0,001$. На таком же уровне статистической значимости было зарегистрировано развивающее влияние преподавателей с совместно-субъектным и субъект-порождающим типами взаимодействия на курсантов с 4-м уровнем субъектности.

Наименьшее влияние оказывают типы взаимодействия на высший уровень субъектности – творческое воображение. Данная положительная связь была установлена на уровне $p<0,05$ только для группы преподавателей с моделью дифференцированного внимания «Локатор» (субъект-обособленный тип взаимодействия).

Данные экспериментальной части исследования позволяют сделать следующие главные **выводы**.

Взаимодействие курсантов и преподавателей в образовательной среде военного вуза оказывает значимое влияние на развитие субъектности курсантов. Характер влияния опосредован субъектной направленностью типов взаимодействия и моделью педагогического общения, главной детерминантой экопсихологических типов взаимодействия субъектов образовательной среды. Объект-объектный и объект-субъектный типы взаимодействия сдерживают развитие субъектности курсантов.

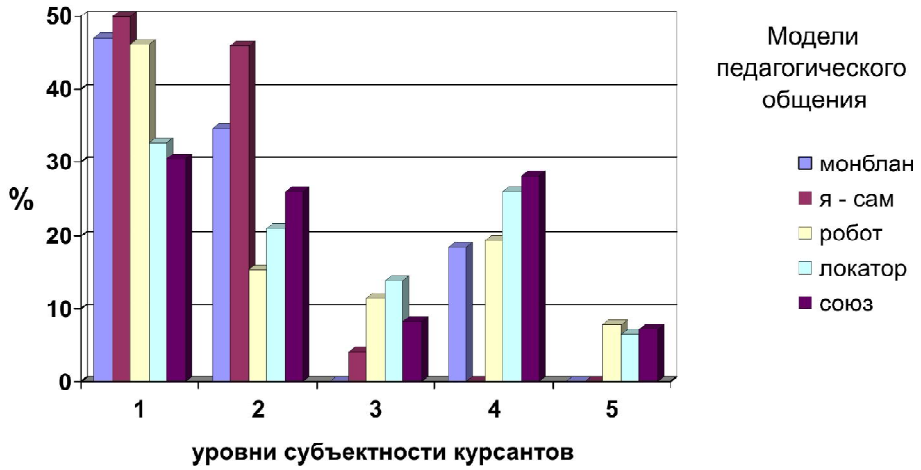


Рис. 1. Влияние моделей педагогического общения на развитие субъектности курсантов

Курсанты «застревают» на стадии субъектов подражания или, соответственно, на стадии произвольного выполнения необходимого действия при внешнем контроле со стороны преподавателя. Субъект-обособленный тип взаимодействия курсантов и преподавателей – самый распространенный в образовательной среде военного вуза. Преподаватели, практикующие модель педагогического общения дифференцированного внимания, взаимодействуют с курсантами по типу субъект-обособленных отношений, они не ориентированы на курсантов с низким уровнем субъектности, но оказывают развивающее воздействие на курсантов с 3-5 уровнями субъектности. В результате такого типа взаимодействия у курсантов с низким уровнем субъектности происходят сбои в формировании перцептивной модели, и преподаватели не предоставляют им возможности для развития интеллектуальных способностей. Недостаточность сформированности первых уровней субъектности тормозит развитие последующих. Так как субъект-обособленный тип взаимодействия самый распространенный в образовательной среде военного вуза, и в группах таких преподавателей обучается свыше 50 % курсантов с 1-м и 2-м уровнем субъектности, то это является причиной низкого качества подготовки данной большой по численности группы курсантов.

Совместно-субъектный и субъект-порождающий типы взаимодействия курсантов и преподавателей как наиболее оптимальные оказывают развивающее влияние на субъектность обучающихся.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Панов, В. И. Система экопсихологических взаимодействий в развитии психики [Текст] / В. И. Панов // Экопсихологические исследования: сб. материалов 5-й Российской конф. по экологической психологии (Москва, 26-27 ноября, 2008 г.) / под ред. В. И. Панова. – М.: ПИ РАО, 2009. – С. 37-55.

2. Панов, В. И. Субъектность в континууме «активность – деятельность» [Текст] / В. И. Панов // VI Межд. науч.-практ. конф. «Учитель. Преподаватель. Тренер». 8-9 июля 2010 г. – Т. 1. – М.: УРАО «Психологический ин-т», МГППУ, 2010. – С. 67-70.

3. Селезнева, М. В. Образовательная среда военного вуза [Текст] / М. В. Селезнева // Российский научный журнал. – 2009. – № 5 (12). – С. 201-208.

4. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология [Текст] / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2003 – 544 с.

5. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 366 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 502.5+520.3+523.6
ББК 22.655.3+28.081+34.942

МЕТЕОРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КАК МЕТОД ОЦЕНКИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ОКОЛОЗЕМНОГО ПРОСТРАНСТВА

Кандидат технических наук А. К. Муртазов

Обсуждается одна из проблем экологии околоземного пространства – влияние метеорного вещества на физическое состояние ближнего космоса. Представлены результаты мониторинга ярких метеороидов и оценка риска их соударения с космической техникой. Дан обзор перспективных исследований в этой области на ближайшие годы.

Ключевые слова
Метеоры, околоземное пространство, экология, загрязнение, мониторинг

В последние годы стало очевидно, что метеорное вещество, попадающее в околоземное космическое пространство, может оказывать влияние на его состояние и воздействовать на объекты биосферы (*Муртазов, 2004*).

Орбиту Земли ежегодно пересекают несколько десятков метеорных потоков, состоящих из тел малого размера: менее 0,1 см – пылевой составляющей и от 0,1 см до 100 м – метеороидов. В настоящее время известно около 20 главных метеорных потоков с часовыми числами 20-140 метеоров. Кроме них выделяют до 6000 малых метеорных потоков или ассоциаций (*Обрубов, 2000*).

Воздействие метеорного потока на ОКП, атмосферу и, в конечном итоге, на Землю и биосферу определяется его шириной, скоростью метеоров относительно Земли и числом крупных объектов в потоке.

Метеороиды представляют заметную опасность для ИСЗ и пилотируемых космических кораблей и станций.

Опасными метеороидами можно считать частицы размерами более 1 мм с блеском ярче 0^m. При скорости потока относительно Земли 60 км/с, масса таких частиц составляет около 0,02 г, слегка изменяясь при изменении плотности метеороидного вещества (различаются метеороиды астероидного и кометного происхождения). Такие частицы способны пробить оболочку космических аппаратов в околоземном пространстве (*Crowther, 2002*).

Присутствие пылевых частиц в ОКП, особенно в верхней атмосфере, ведет к появлению слоев с оптической плотностью, большей плотности фона. Однако,

для пылевых частиц естественного происхождения с их современной концентрацией в верхней атмосфере оптические эффекты исчезающе малы. Исключение может составить падение крупного тела, в результате которого в верхнюю атмосферу поднимается большое количество пыли.

В мезопаузе (80-85 км) образуются серебристые облака, где пылевые частицы, по одной из гипотез, являются центрами конденсации капель воды и кристаллов льда. Эта гипотеза отчасти опирается на результаты ракетных экспериментов, в ходе которых на высотах 80-100 км были собраны микроскопические твердые частицы с намерзшей на них ледяной «шубой»; при запуске ракет в зону наблюдавшихся серебристых облаков количество таких частиц оказывалось в сотню раз больше, чем в отсутствие облаков (*Сурдин, 2006*).

Чаще всего пылевые частицы могут быть ответственны за каталитические реакции в атмосфере и появление различных продуктов, способствующих развитию конденсационных процессов и образованию облачных систем (*Ивлев, 2001*). В некоторых случаях говорят о взаимосвязи микрометеороидов с парниковым эффектом.

Существует гипотеза о наличии некоторой корреляции между возрастанием плотности потока частиц в ОКП и количеством дождей через некоторое время после его начала (*Борисевич, Границкий, 2000*). Аномальное выпадение осадков после прохождения мощного метеорного потока может объясняться тем, что метеорная пыль, составляющая ~20%; всех пылевых частиц в верхней атмосфере, играет роль ядер конденсации (*Бронштэн, 1981*). То есть, в случаях мощных метеорных потоков может обнаруживаться понижение прозрачности атмосферы ввиду образования тумана.

Очевидно также, что аэрозоли, обладающие льдообразующими, гигроскопическими свойствами, а также свободные ионы, образующиеся в зоне метеорного следа, при достаточной локальной концентрации в благоприятных условиях способны оказывать существенное влияние на процесс циклогенеза – высвобождения энергии неустойчивости (*Васильев, 2001*).

Несмотря даже на значительное число падающих метеоров во время метеорных дождей, это практически не влияет на изменение температуры Земли. Нами (*Murtazov, 2007*) рассчитано уменьшение температуры Земли во время действия основных метеорных потоков считая, что все метеоры этих потоков имеют радиус 1 мм (то есть являются опасными для космических аппаратов) и что планета перекрывается от солнечного излучения всем потоком.

Они наглядно показывают, что ни один метеорный поток не перекрывает солнечное излучение настолько, чтобы хоть както заметно изменить глобальную температуру Земли. В предельном случае, для частиц радиусом 1 мм и времени действия метеорного потока 1 месяц полное перекрытие ими потока солнечного света достигается при объемной плотности потока n»$3{,}8*10^{-6}$ м$^{-3}$=$3{,}8*10^{3}$ км$^{-3}$. В этом случае небо для наблюдателя на Земле станет практически черным, а часовое число падающих метеоров на нем составит ~10^{12}!

Вдоль траектории пролета метеороида образуется электронно-ионный след в виде цилиндрической трубки, которая постепенно расширяется. Метеор с начальной скоростью 40 км/с создает на высоте 95 км след с начальным радиусом 1 м. Такой ионизированный хвост образуется вдоль всей траектории и постепенно расширяется. Чаще всего он невидим, но для ярких метеоров и болидов наблюдается визуально и является источником радиоволн слабой интенсивности.

Плазма метеорного следа излучает энергию не только в оптическом, но и

большей частью в радиодиапазоне с частотами, соответствующими ленгмюровским частотам электронов.

При пролете метеора в зоне ионосферного слоя E образуется полоса повышенной ионизации. Если метеоров достаточно много, например, в июле-августе, когда действует сразу несколько потоков, говорят о появлении спорадического ионосферного слоя E_S. Ночью, когда Земля экранирует это излучение и общая ионизация в слое E снижается на два порядка, спорадический слой E_S уверенно выявляется.

Ввиду неравномерности пролета метеороидов через земную атмосферу в слое E_S создаются квазипериодические пульсации электромагнитного поля, преимущественно с инфразвуковыми частотами. В связи с этим напомним, что современная биология указывает на важность исследований воздействий электромагнитных полей инфразвуковых частот на живые организмы.

Расчёты показывают, что возникновение наблюдаемых в спектре радиошумов ионосферы во время интенсивных метеорных потоков Персеиды, Леониды, Геминиды, Ориониды низкочастотных спектральных линий с характерными частотами, составляющими несколько десятков Гц, обусловлено модуляционным возбуждением электромагнитными волнами пылевых звуковых возмущений на высотах 80 – 120 км (*Копнин, Попель, 2006, 2008*).

Возбуждение пылевых звуковых возмущений во время интенсивных метеорных потоков приводит 1) к генерации инфразвуковых колебаний, которые в диапазоне частот от нескольких десятых до нескольких десятков Гц у поверхности Земли могут превалировать над инфразвуковыми колебаниями от других источников; 2) к формированию на высотах 110 – 120 км акустико–гравитационных вихревых структур. Во время интенсивных метеорных потоков оказывается возможным усиление относительной интенсивности зелёного излучения ночного неба.

На рис. 1 представлено распределение давления инфразвуковых колебаний у поверхности Земли от различных источников. Кривая 7 характеризует инфразвуковые колебания, происхождение которых связано с существованием пылевых звуковых волн в нижней ионосфере Земли во время метеорных потоков. Для частот от нескольких десятых до нескольких десятков Гц генерация инфразвуковых колебаний пылевыми звуковыми возмущениями во время метеорных потоков Персеиды, Леониды, Геминиды, Ориониды может быть наиболее важным источником ф-

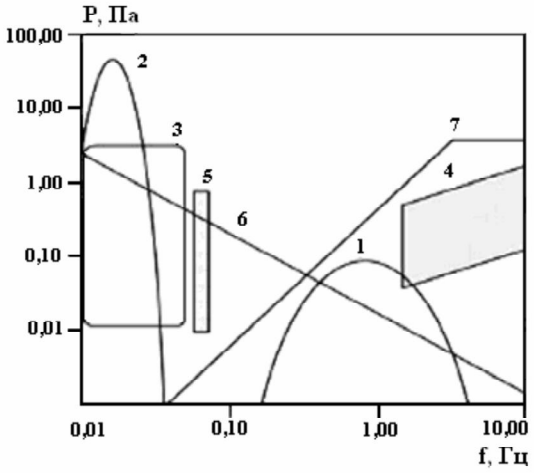


Рис. 1. Распределение инфразвуковых колебаний у поверхности Земли от различных источников

Таким образом, присутствие в околоземном пространстве метеорного вещества оказывает влияние на его состояние и является, как показывают современные исследования, одним из достаточно значимых экологических факторов (*Ивлев,2001*).

В связи с этим исследование распределения крупных тел в метеорных потоках носит фундаментальный характер как с точки зрения вопросов космогонии Солнечной системы, так и оценки экологического состояния околоземного пространства.

Кроме того, исследования распределе-

ния риска соударения метеороидов размерами более 1 мм с космической техникой весьма важны для долгосрочного прогноза развития космических исследований.

Мониторинг загрязнения ОКП телами естественного происхождения в связи с широким спектром их воздействия как на состояние ОКП, так и на процессы в биосфере и ее безопасность, представляется в этом случае актуальным и экологически значимым.

Ввиду постоянного присутствия естественного космического мусора в околоземном пространстве, а также достаточно большого разброса масс метеороидов и их скоростей, непредсказуемости появления спорадических потоков необходим непрерывный (квазинепрерывный) мониторинг естественного загрязнения околоземного пространства.

Наблюдения метеоров являются достаточно массовыми астрономическими наблюдениями, которыми до последнего времени занимались любители астрономии и детские объединения.

В последнее время результаты метеорной астрономии привлекают внимание космических агентств (NASA, ESA) в связи с широкомасштабными как фундаментальными, так и прикладными исследованиями по проблеме космической опасности.

На рис. 2 представлены различные оптическое системы, используемые для мониторинга метеорных потоков, организованные на наиболее распространенной ПЗС-камере Wat-902H: 1 – камера ИНАСАН с полем зрения до 55° (*Багров, 2010*); 2 – SPOSH-camera, поле зрения 120°X120°, Германия (*Margonis, 2010*); 3 – Colorado Allsky Camera (*Petersen, 2010*);

4 – Allsky-камера обсерватории РГУ имени С. А. Есенина (*Муртазов, 2009*);

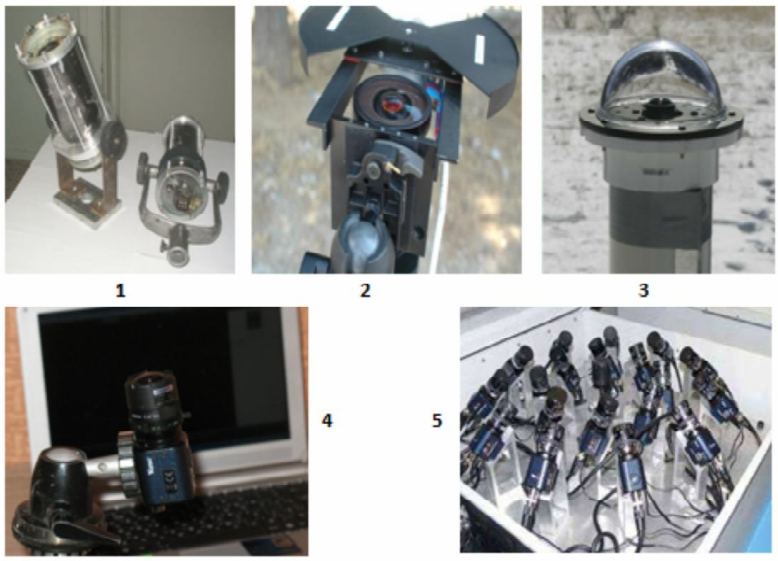


Рис. 2. Различные системы мониторинга метеоров

5 – California Allsky Meteor Surveillance (*Gural, 2010*).

Координация наблюдений осуществляется созданной любителями астрономии Международной метеорной организацией (IMO), обладающей наиболее полной базой данных по всем видам исследований метеоров, выпускающей свой научный журнал и имеющей сайт в Интернете.

IMO координирует визуальные, радиолокационные, телевизионные наблюдения метеоров, публикует как результаты наблюдений, так и результаты теоретических исследований. IMO проводит регулярные Международные конференции.

В 2010 г. проведена очередная конфе-

ренция (International Meteor Conference-2010, Armagh, North Ireland, UK), на которой впервые представлено наше исследование (Murtazov, 2010).

Следует отметить, что наблюдения метеорных потоков организованы в Европе и Северной Америке в общие сети, в которых ведутся скоординированные исследования. К примеру, хорошо известна болидная Прерийная сеть (Колорадо, США), ведущая непрерывный мониторинг ярких метеоров и болидов над территорией Северной Америки. Организация базисных наблюдений метеоров этими сетями позволила в результате одновременных наблюдений из разных пунктов определить места падения и обнаружить выпавшее метеорное вещество в Европе, Северной Америке и Северной Африке.

На рис. 3 представлена Европейская сеть базисных видеонаблюдений метеоров (*Asher, Barentsen, 2010*), в которую наблюдатели из РФ, к сожалению, не входят.

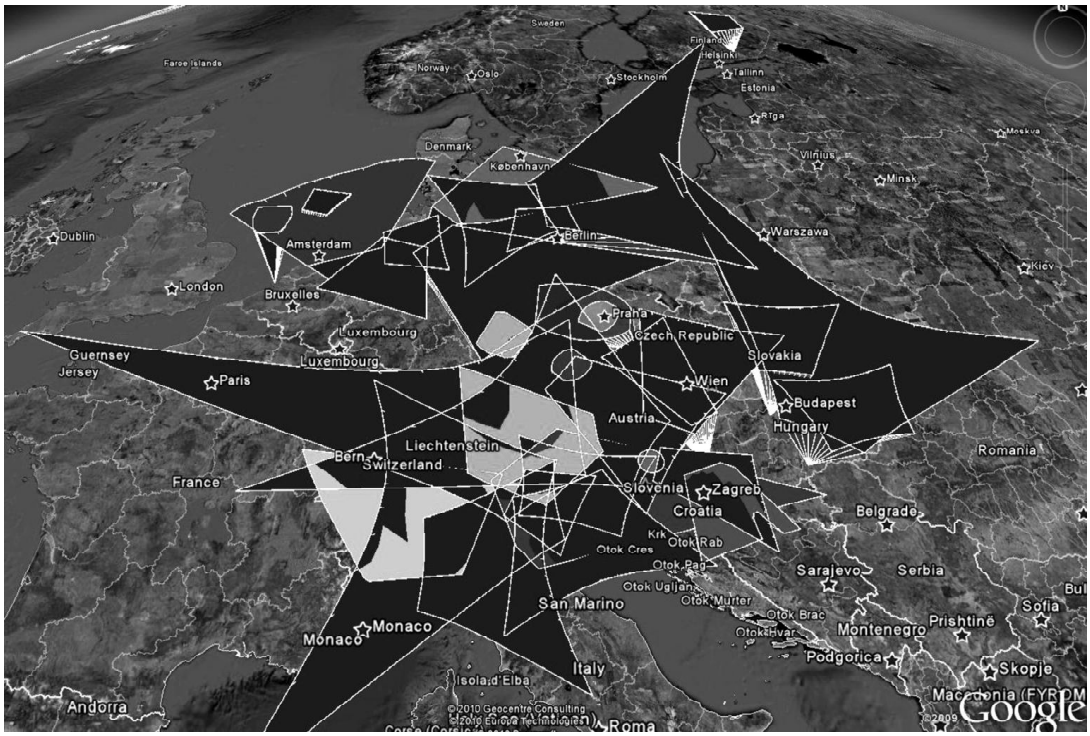


Рис. 3. Европейская сеть базисных видеонаблюдений метеоров

В нашей стране координация метеорных исследований осуществляется институтом астрономии РАН (ИНАСАН). Метеорные исследования ведутся на базе ИНАСАН (Терскольская и Звенигородская обсерватории), Специальной астрофизической обсерватории РАН (станция Космотен), Казанского, Томского, Воронежского, Ярославского университетов, различных любительских объединений.

Астрономическая обсерватория РГУ имени С. А. Есенина, ведущая исследования в области экологии околоземного пространства, присоединилась к метеорным исследованиям в начале XX столетия.

Проведенный нами анализ возможностей экологического мониторинга естественного и техногенного мусора в ОКП оптическими средствами позволил нам разработать общую модель оптического мониторинга загрязнений ОКП (*Муртазов и др., 2007; Муртазов, 2009*).

На основе этой модели нами разработана широкоугольная оптическая система для мониторинга загрязнения ОКП космическим мусором естественного и техногенно-

Таблица 1

Основные параметры системы экологического мониторинга ОКП

Приемная камера	
KPC-650BH (ICX-249AL)	
размер матрицы, дюйм	1/3
размер пиксела, мкм	8,6X8,3
разрешение, твл.	570
поле зрения (объектив Computar T2314FICS), град	113X86
дисторсия на краю (объектив Computar T2314FICS), град	1,6
проницающая способность в режиме сложения, зв. вел.	
Wat-902H (ICX-429AL)	5,8
размер матрицы, дюйм	
размер пиксела, мкм	
разрешение, твл.	1/2
поле зрения (объектив SSE0612NI F1.2), град	8,6X8,3
поле зрения (объектив Computar T2314FICS), град	570
дисторсия на краю (объектив SSE0612NI F1.2), град	60X45
проницающая способность в режиме сложения, зв. вел.	170X130
Точность определения блеска:	0,6
в режиме сложения кадров, зв. вел.	6,5
в телевизионном режиме, зв. вел.	
Разрешение по времени, с	
Объем накопления информации, Гб/ч	0,24
Управление	0,05
AMD Turion 64 Mobile, 1.60 GHz, 1 Gb,	0,04
100 Gb HDD	3-30

го происхождения на основе ПЗС-камеры в качестве приемника излучения (табл. 1).

Система (камера Wat-902H с 1/2I матрицей и широкоугольным объективом T2314FICS общим полем зрения 170°X130°) использовалась для наблюдений опасных метеороидов в потоке Персеиды в 2007-2009 гг. (*Murtazov, Efimov, Kolosov, 2008; Муртазов, Ефимов, Жабин, 2010; Murtazov, 2010*).

Камера была направлена в зенит пункта наблюдений и фиксировала все метеоры ярче $1,5^m$. Распределение ярких метеоров потока Персеиды 2007-2009 гг. по абсолютным звездным величинам (внеатмосферные зенитные величины на расстоянии 100 км) приведено на рис. 4.

На рис. 5 и 6 представлены результаты подсчета количества ярких метеороидов в Персеидах по мониторингу 2007-2008 гг. (рис. 5) и 2009 г. (рис. 6).

Рис. 5 отчетливо показывает неравномерность распределения ярких метеороидов в пространстве (неравномерность уменьшается при переходе к слабым объектам). Этот факт является предпосылкой создания сверхширокоугольных оптических систем: чем больше поле зрения, тем достоверность наблюдений ярких метеороидов выше.

На рис. 6 представлены совместные результаты широкоугольного ПЗС-мониторинга ярких метеороидов в Персеидах и визуальных наблюдений потока 2009 г.

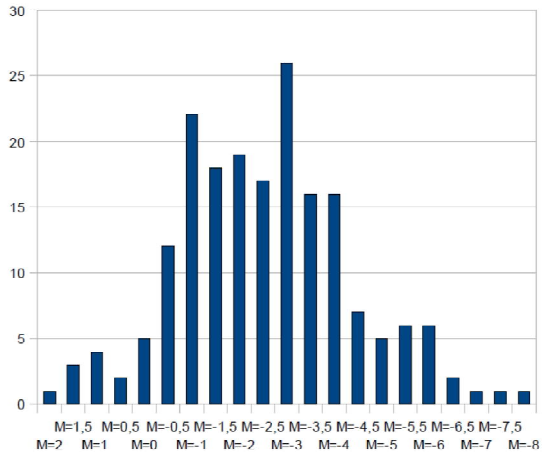


Рис. 4. Распределение абсолютных звездных величин ярких Персеид в 2007-2009 гг. (Murtazov, 2010)

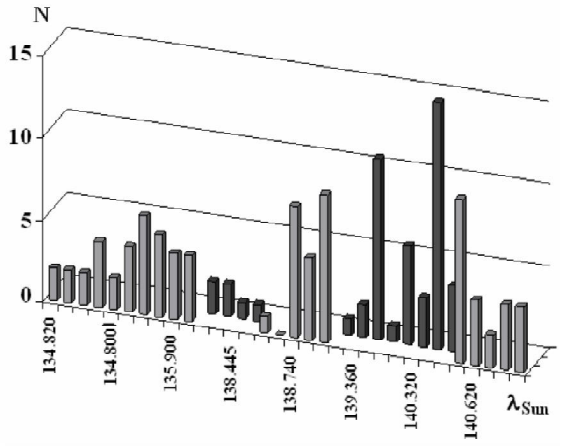


Рис. 5. Количество ярких (m<0) метеороидов в Персеидах 2007 г. (серые столбцы) и 2008 г. (темные столбцы)

Визуальные наблюдения проводились шестью независимыми наблюдателями методом двойного счета. Предельный блеск регистрируемых визуально метеоров оценивался в 4^m – $4,5^m$.

В результате мониторинга 2007-2009 гг. были получены данные о распределении метеороидов ярче 0^m в потоке Персеиды в районе его максимума, соотношение между их численностью и общим количеством метеоров в потоке, оценена пространственная плотность опасных метеороидов, риск их соударения с космической техникой.

Используя полученные нами результаты, а также данные об активности ночных и дневных потоков и усредненные данные о содержании в них опасных метеороидов, мы попытались дать оценку метеорной опасности в околоземном пространстве в течение года (таблица 2). Относительное содержание ярких метеоров в наиболее активных потоках можно с некоторыми оговорками принять составляющими 5-10% (хотя наши наблюдения для Персеид дают иногда значительно большие величины).

Таким образом, риски соударения опасных метеороидов с техникой в околоземном пространстве относительно невелики. Опасней могут оказаться спорадические потоки, пространственная плотность которых достигает величин $1,1*10^{-6}$-$1,2*10^{-5}$ км$^{-3}$, соответственно риск соударения – до 10^4 год$^{-1}$ или одно соударение каждые 0,5 часа. К тому же плотность вещества метеороидов спорадических потоков заметно превышает плотность вещества периодических метеорных, имеющих кометное происхождение, потоков.

Проведенные нами исследования показывают, что риск соударения космической техники с опасными метеороидами метеорных потоков при современном уровне активности последних невысок.

Вместе с тем, весьма высоким может быть риск от спорадических потоков, появление которых чаще всего непредсказуемо. Кроме того, опасность столкновения резко увеличивается при резком повышении активности периодических потоков – метеорных дождях, вероятность предсказания которых также невелика.

Все это приводит к выводу о том, что результаты мониторинга метеорных потоков можно использовать не только для решения чисто астрономических, но и целого ряда экологических задач.

Программа перспективных исследований астрономической обсерватории РГУ имени С.А. Есенина связана с использованием результатов мониторинга крупных

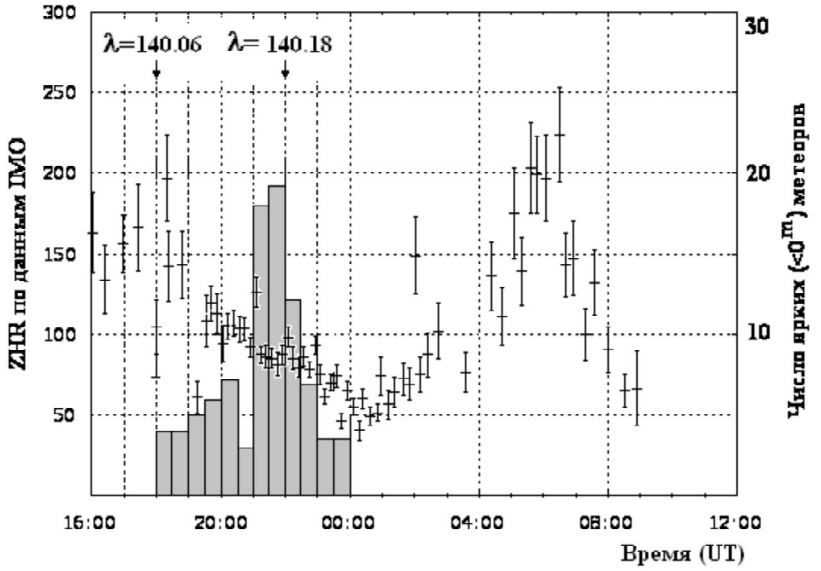


Рис. 6. Сравнение наблюдений ярких метеороидов в Персеидах-2009 (гистограмма) с общими данными IMO по потоку (ZHR)

тел в метеорных потоках в экологических исследованиях.

Она основана на организации (квази) непрерывного широкоугольного мониторинга опасных метеороидов оптическими средствами, представлением результатов мониторинга в Международном формате, использованием их как в разработке моделей метеорных потоков, так и моделях риска.

Цель: определение степени загрязнения околоземного пространства опасными метеороидами и оценка риска их столкновения с космической техникой.

Задачи: мониторинг опасных тел в метеорных потоках в системе международных стандартов, разработка параметров модели загрязнения околоземного пространства опасными телами, прогноз риска столкновения опасных тел с космической техникой.

Содержание:

- мониторинг опасных тел в метеорных потоках;

- размещение результатов в базе данных Международного метеорного общества и института астрономии РАН;

- разработка полуавтоматической телевизионной системы мониторинга;

- оценка содержания и распределения опасных тел в метеорных потоках;

- оценка риска столкновения опасных тел с космической техникой в околоземном пространстве;

- построение моделей загрязнения околоземного пространства опасными телами естественного происхождения и соответствующих моделей риска космической техники.

Ожидаемые результаты:

- разработка динамической модели загрязнения околоземного пространства опасными метеороидами;

- разработка модели риска соударения опасных метеороидов с космической техникой в околоземном пространстве.

- разработка методов мониторинга естественного и техногенного загрязнения околоземного пространства оптическими средствами с представлением результатов в Международных стандартах.

Основные требования к результатам:

- соответствие технических характеристик и формата выходных данных телевизионной системы мониторинга загрязнений околоземного пространства, парамет-

Таблица 2

Риск соударения опасных метеороидов наиболее крупных метеорных потоков с техникой в околоземном пространстве в 2007-2009 гг.

Поток	Максимум	Созвездие	Часовое число	Скорость, км/с	Риск соударения, год$^{-1}$
Квадрантиды	3 января	Дракон	50-140	41	30
η-Аквариды	5 мая	Водолей	20-30	66	5
Ариэтиды дневной	7 июня	Овен	60	39	15
ζ-Персеиды (дневной)	9 июня	Персей	40	27	10
Персеиды	12 августа	Персей	60-100	60	20
Геминиды	14 декабря	Близнецы	70-90	36	20
Спорадические потоки				11,2-72	до $2*10^4$

ров моделей его загрязнения Международным стандартам.

Научная, научно-техническая и практическая ценность ожидаемых результатов:

- исследование содержания тел различной массы в метеорных потоках, эволюции их орбит тесно связано с фундаментальными проблемами происхождения и эволюции Солнечной системы;

- построение моделей риска соударения опасных тел с техникой в околоземном пространстве является фундаментальной задачей в области экологии, безопасности жизнедеятельности, рационального природопользования.

Предполагаемое использование результатов:

- использование результатов исследований в разработке научного направления «Экология околоземного пространства»;

- включение исследований обсерватории РГУ имени С.А. Есенина в Международную сеть контроля загрязнений околоземного пространства, учет их результатов в Международных базах данных;

- включение исследований обсерватории РГУ имени С. А. Есенина во Всероссийскую исследовательскую программу «Околоземная астрономия» (институт астрономии РАН) и использование результатов ее исследований в системах контроля космического пространства.

Использование результатов научно-исследовательской работы в учебном процессе:

- постановка лабораторных работ для студентов физико-математического и естественно-географического факультетов, издание учебных пособий по дисциплинам «астрофизика», «геофизика», «экологический мониторинг», «экология околоземного пространства», создание базы данных для выполнения курсовых, дипломных и диссертационных работ;

- проведение исследовательской работы в системе дополнительного образования детей, интегрированного с научными исследованиями обсерватории РГУ имени С. А. Есенина.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Багров А. В.* Метеорные исследования в первой четверти XXI века // Околоземная астрономия-2009. Сб. трудов. – М.: Геос, 2010. – С. 222-228.

2. *Борисевич А. Н., Границкий Л. В.* Предварительные результаты исследования влияния метеорных потоков на погодные условия // Международная Байкальская молодежная научная школа по фундаментальной физике. – Иркутск, 2000.

3. *Боярчук А. А.* (Ред.). Угроза с неба: рок или случайность. – М.: Космосинформ, 1999. – 220 с.

4. *Бронштэн В. А.* Физика метеорных явлений. – М.: Наука, 1981. – 416 с.

5. *Васильев С. Л.* Влияние аэрозолей космического происхождения на процесс циклогенеза в тропосфере // Экология космоса. М-лы науч. семинаров. – СПб, 2001. – С. 27-28.

6. *Ивлев Л. С.* (Ред.) Экология космоса. М-лы науч. семинаров. – СПб., 2001. – 114 с.

7. *Копнин С. И., Попель С. И., Минг Ю.* Модуляционное возбуждение низкочастотных пылевых звуковых колебаний в нижней ионосфере Земли // Физика Плазмы. – 2007. – Т. 33. – С. 323-336.

8. *Муртазов А. К.* Экология околоземного космического пространства. – М.: Физматлит, 2004. – 304 с.

9. *Муртазов А. К.* Перспективы развития исследований в области экологического мониторинга космоса // Российский научный журнал. – 2007. – №1. – С. 153-156.

10. *Муртазов А. К., Воскресенский А. В., Колосов Д. В., Титов П. В.* Экологический мониторинг загрязнения околоземного пространства оптическими методами // Экологические системы и приборы. – 2007. – № 3. – С. 24-26.

11. *Муртазов А. К.* Организация системы оптического мониторинга загрязнения околоземного пространства // Экологические системы и приборы. – 2009. – № 1. – С. 28-32.

12. *Муртазов А. К., Ефимов А. В., Жабин В. С.* Опасные метеороиды в потоке Персеиды // Околоземная астрономия-2009. Сб. трудов. – М.: Геос, 2010. – С. 251-257.

13. *Обрубов Ю. В.* Происхождение и эволюция метеорных роев // Соросовский образовательный журнал. – 1999. – № 5. – С. 78-84.

14. *Сурдин В. Г.* Серебристые облака // www.astronet.ru. – 22.07.2006.

15. *Asher D., Barentsen G., et al.* European Video Network: IMC 2010. September 17, 2010.

16. *Crowther R.* Space Junk - Protecting Space for Future Generations // Science. – 17 May, 2002. – Vol. 296 – No. 5571. – PP. 1241-1242.

17. *Gural P.* CAMS System and Software Development Progress and Meteor Camera Trade Study: IMC 2010. September 17, 2010.

18. *Margonis A.* Results from the 2010 Perseids meteor campaign using the SPOSH cameras: IMC 2010. September 17, 2010.

19. *Murtazov A. K.* Ground Temperature and Meter Showers // Russian Physics Journal. – NY: Springer, 2007. – V. 50. – N 4. – PP. 409-411.

20. *Murtazov A. K., Efimov A. V., Kolosov D. V.* Bright Perseids in 2007 // WGN. The Journal of International Meteor Organization. – 2008. – V. 36. – N 4. – PP. 1-2.

21. *Murtazov A. K.* Wide-Angle TV-Observations of Bright Perseids in 2007-2009: International Meteor Conference 2010. September 16-19, Armagh - Northern Ireland (UK).

22. *Peterson C.* Cloudbait Observatory Research Associate, DMNS. The Colorado Allsky Camera Network: IMC 2010. September 17, 2010.

**РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ АКАДЕМИКА И. П. ПАВЛОВА
РЯЗАНСКАЯ ОБЛАСТНАЯ КЛИНИЧЕСКАЯ БОЛЬНИЦА**

УДК 616-089
ББК 55.548

медицина

ХИРУРГИЯ ГРЫЖЕВОЙ БОЛЕЗНИ У ПАЦИЕНТОВ С ОЖИРЕНИЕМ: ТЕХНИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АЛЛОПЛАСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК

Кандидат медицинских наук В. В. Иванов

В статье приводятся технические аспекты выполнения оперативных вмешательств по поводу различных вариантов грыжевой болезни у пациентов с ожирением. На основании большого клинического опыта приводятся апробированные в практике сочетания традиционного и лапароскопического доступов, применения аллопластических материалов и местных тканей в воссоздании опорности, непрерывности и функциональности передней брюшной стенки.

Ключевые слова
Герниопластика, паховые грыжи, вентральные грыжи, аллопластика, сетчатые имплантаты, ожирение, лапароскопическая хирургия, пластическая хирургия

Актуальность проблемы хирургической коррекции грыжевой болезни у пациентов с ожирением обусловлена не только большим количеством осложнений раннего и позднего послеоперационного периода, рецидивов, но также и неопределенностью в тактико-методологических подходах и технических аспектах выполнения оперативных вмешательств. Тем более что лечение грыж различной локализации с использованием аллопластики и лапароскопической техники в последние десятилетия приобрело большую популярность.

Целью настоящей работы является демонстрация эффективности аллопластических методов лечения и выработка тактики хирургического лечения двусторонних паховых грыж, множественных вентральных грыж и их сочетании, включающую необходимость использования комбинации открытого доступа и лапароскопической техники у пациентов с ожирением.

Материалы и методы

Согласно плану исследования и для решения поставленных задач были проанализированы результаты лечения 260 пациентов перенесших оперативные вмешательства по поводу двусторонних паховых грыж (n=56), сочетания паховых и вентральных грыж (n=92) и множественных вентральных грыж (n=112) в отделении хирургии № 2, ГУЗ «Рязанская областная клиническая больница», хирургических отделений ГУП «Медицинский центр управления делами правительства и мэра

г. Москвы», с 1999 г. по сентябрь 2009 г. Средний возраст пациентов составил 41,6±8,5 лет. В клинической работе использовалась классификация по величине, локализации грыжевого дефекта и клиническому симптомокомплексу, предложенная К. Д. Тоскиным и В. В. Жебровским, Табл. 1.

Таблица 1

Распределение больных в клинических группах в зависимости от величины наибольшего грыжевого дефекта

Величина грыжевого дефекта	Пациенты с двусторонними паховыми грыжами, n=56	Пациенты с сочетанием паховых и вентральных грыж, n=92		Пациенты с множественными вентральными грыжами, n=112
		Паховая грыжа	Вентральная грыжа	
Малая	10	68	12	14
Средняя	38	20	45	46
Обширная	6	4	25	34
Гигантская	2	-	10	18

Все пациенты в предоперационном периоде прошли комплексное обследование, которое, кроме стандартного клинико-лабораторного комплекса включало также УЗИ органов брюшной полости, малого таза, ФГС, УЗИ сердца и спирографию с проведением компрессионной пробы. Сердечно-сосудистые заболевания (ИБС, гипертоническая болезнь) выявлены у всех 260 пациентов. Характер других сопутствующих заболеваний представлен в таблице 2. В исследование не включены пациенты с сердечной недостаточностью, дыхательной недостаточностью 3 и выше степеней.

Таблица 2

Сопутствующие соматические заболевания у пациентов оперированных по поводу вентральных грыж

Сопутствующие заболевания	Пациенты с двусторонними паховыми грыжами n=56		Пациенты с сочетанием паховых и вентральных грыж, n=92		Пациенты с множественными вентральными грыжами, n=112	
	N	%	n	%	n	%
Заболевания дыхательной системы	11	19,6	18	19,6	22	19,6
Заболевания мочевыделительной системы	23	41,0	31	33,7	41	36,6
Заболевания ЦНС	10	17,9	14	15,2	16	14,3
Гинекологические заболевания	2	3,6	4	4,3	48	42,9
Сахарный диабет	12	21,43	19	20,7	25	22,3
ИМТ 30,0 - 34,9 кг/м^2	29	51,8	52	56,5	56	50,0
ИМТ 35,0 - 39,9 кг/м^2	21	37,5	32	34,8	48	42,9
ИМТ ≥ 40 кг/м^2	6	10,7	8	8,7	8	7,1

Коррекцию сопутствующих заболеваний осуществляли с участием в лечебном процессе терапевта, эндокринолога, пульмонолога, невропатолога, уролога, нефролога и гастроэнтеролога. Симультанные операции выполнены у 42 (16,15%) пациентов: в 26 случаях выполнена холецистэктомия, в 6 случаях фундопликация с крурорафией, в 9 случаях гистерэктомия (надвлагалищная ампутация матки у 7

пациенток, экстирпация матки у 2 пациенток), 4 пациентки оперированы по поводу кист яичников. Консервативная миомэктомия выполнена у 2 женщин, 6 пациенткам выполнена диатермокаутеризация яичников. Количество симультанных этапов составило от 2 до 4.

На всех этапах оперативных вмешательств были использованы современные электрохирургические и ультразвуковые комплексы. В послеоперационном периоде наряду с комплексной реологической и противовоспалительной терапией применялись методы физиотерапевтического воздействия (лазеротерапия, ГБО и пр.).

Технические аспекты операций при двусторонних паховых грыжах у пациентов с ожирением

Эндовидеоскопические операции при двусторонних паховых грыжах выполняли под тотальной внутривенной анестезией с эндотрахеальной ИВЛ. Положение больного на спине в положении Тренделенбурга и наклоном операционного стола влево на 150. При таком положении внутренние органы смещались вверх, освобождая паховые область. Хирург и видеоассистент размещаются в изголовье больного. Монитор устанавливается в ногах больного справа от стола. Операционная сестра с инструментальным столиком располагается слева от операционного стола. Операцию выполняем из трех проколов. Первый - для лапароскопа делали в области пупка, и два других прокола – по наружным краям прямых мышц живота на уровне пупка. При этом 12 мм троакар для грыжевого стэплера вводили слева, а 5 мм – для ножниц и диссектора – справа от средней линии. Хирург использует двуручную технику, ассистент обеспечивает визуализацию операционного поля, работая лапароскопом. Только на этапе фиксации сетки, ассистент помогает удерживать сетку инструментом, через правый троакар, одновременно обеспечивая видимость лапароскопом. После ревизии паховых областей и уточнения диагноза, операцию начинаем с рассечения брюшины в паховой области. Сторона, на которой следует начинать работу, при двусторонней локализации грыж, не имеет значения, и выбор очередности зависит только от желания хирурга и субъективных установок клиники. Разрез брюшины делаем полуовалом над паховыми кольцами. Брюшину тупо отсепаровываем вниз до начала грыжевого мешка. Препаровку тканей в зоне медиального кольца производим до лонной кости. Диссекция тканей практически во всех случаях сопровождалается иссечением липом семенного канатика и удалением определенной части предбрюшинной жировой клетчатки.

В ряде случаев при косых паховых грыжах выделение грыжевого мешка представляет определенные технические трудности из-за достаточно плотных сращений листка брюшины с элементами канатика и мощного развития жировой ткани. Во время выполнения этого этапа, мы всегда контролировали целостность семявыносящего протока и сосудистых сплетений канатика. При прямых грыжах, как правило, таких трудностей мы не испытывали. Выделение брюшины производим до уровня бедренной ямки. Сетчатый имплантант с рассеченным наружным краем укладывали в проекции паховых колец. Нижнюю ножку сетки при этом заводили под выделенный семенной канатик. Это обеспечивает дополнительную точку опоры и способствовало более плотной укладки сетки в сложной по рельефу анатомической зоне. Фиксацию сетки производим грыжевым стэпплером. Скрепки накладываем по наружно-верхнему контуру сетки, фиксируя ее к плотным структурам. При накладывании скобок избегаем «критических зон» в области прохождения нижних эпигастральных сосудов, в зоне «рокового треугольника, в местах нахождения ветвей n. Ilioinguinalis,

n. genitofemoralis. Не закрывая брюшину, начинаем аналогичную операцию на противоположной стороне. В ряде случаев нами применяется метод закрытия грыжевых дефектов единым сетчатым имплантатом с расположением его предбрюшинно, а также сшивание двух имплантантов по средней линии с целью созданию дополнительных точек фиксации и предотвращения миграции имплантата.

Особенности техники герниопластики при двусторонних больших и гигантских пахово-мошоночных грыжах

При наличии большой пахово-мошоночной грыжи выделение грыжевого мешка с использованием только лапароскопической техники представляет значительные технические трудности и не является целесообразным. В таких ситуациях мы использовали комбинацию открытого и лапароскопического доступов. Выделение и иссечение большого грыжевого мешка мы производили открытым доступом через небольшой (не более 4 см) разрез в паховой области. Канатик дренировали, оставляя в элементах ниппельный дренаж, который выводили через отдельный прокол мошонки. Целостность канатика восстанавливали непрерывным викриловым швом. В случаях если наружное паховое кольцо было сильно расширено (3,5 см и более), мы производили его ушивание отдельными швами. Ушивание наружного пахового кольца укрепляет переднюю стенку и является важным дополнением к последующей лапароскопической герниопластике задней стенки канала. Однако, при этом изменяется анатомия паховых ямок, что может вызвать некоторые трудности при выполнении лапароскопического этапа операции. После ушивания раны мы переходили к закрытому этапу операции. Брюшину отсепаровывали по верхнему краю, освобождали культю грыжевого мешка от сращений и подготавливали паховую область к установке сетки. Отсутствие грыжевого мешка значительно сокращало время этого этапа операции. Операцию заканчивали перитонизацией сетки и в ряде случаев дренированием предбрюшинного пространства.

Хирургические подходы при симультанной коррекции паховых и вентральных грыж у пациентов с ожирением.

Анализ причин формирования и развития грыжи, как патофизиологического состояния имеющего собственные характеристики (размер, топография, состояние покровных, окружающих и прилежащих тканей) влияет на дифференцированный выбор оперативного доступа. Лапароскопически возможно выполнение герниопластики как в паховых областях, так и закрытие вентрального дефекта.

Мы считаем, что лапароскопический доступ рационально использовать у пациентов с грыжами боковой поверхности живота (например, после урологических вмешательств из люмботомического доступа), так при грыжах данной локализации в условиях ожирения всегда технически сложно использовать массив собственных мягких тканей, а интенсивность спаечного процесса в брюшной полости мала. Также правомерно использование данного вида доступа при формировании троакарных грыж, после предшествующих лапароскопических вмешательств. Как правило, это обуславливается малыми размерами дефекта апоневроза и слабой выраженностью спаечного процесса. Несомненно, данный вид хирургического доступа оптимально использовать при планировании как изолированных, так и симультанных оперативных вмешательств на органах брюшной полости, выполняемых вместе с лапароскопической герниопластикой. Лапароскопический доступ показан также при наличии нескольких грыж небольших размеров с локализацией в различных областях живота. Определенное значение имеет мотивация пациента, при критическом отношении к данной медицинской

проблеме и реалистичности ожиданий послеоперационных результатов.

Расположение хирургической бригады и портов определяется исходя из плана операции, топографии грыжевого выпячивания, а также субъективными причинами, связанными с установками клиники и индивидуальностью оперирующего хирурга.

Основными этапами эндовидеохирургической герниопластики по поводу сочетания паховых и вентральных грыж являются:

1. Введение первого троакара и наложение пневмоперитонеума в условиях спаечного процесса.
2. Ревизия органов брюшной полости, адгезиолизис, идентификация дефекта апоневроза и определение размеров имплантанта.
3. Выполнение собственно герниопластики.

Наложение пневмоперитонеума в условиях безусловного наличия спаечного процесса в брюшной полости рекомендуется проводить после УЗ-сканирования в месте минимально выраженного спайкообразования, и на максимально возможном расстоянии от грыжевого мешка. Мы используем несколько методик «первого вкола». Стандартная процедура с использованием иглы Вереша осуществима у пациентов с прогнозируемым слабым развитием спаечного процесса, подтвержденным данными инструментальных (УЗИ, МРТ) исследований. Во всех других случаях желательно использовать либо оптический троакар «Visiport», либо методику «открытой лапароскопии». Для этого разрезом 2-4 см рассекается кожа, подкожная клетчатка, на апоневроз накладываются две лигатуры (П-образный шов с шагом 1 см). Между ними рассекается апоневроз, а затем вскрывается брюшина. Вводится троакар, брюшная полость герметизируется путем завязывания лигатур.

Выполняется герниопластика в паховой области по описанной выше методике. После изменения положения лапароскопа и манипуляционных инструментов проводится разделение спаек в области грыжевого выпячивания в области вентральной грыжи. Идентификация границ грыжи в условиях пневмоперитонеума достаточно проста, так как грыжевой мешок четко контурируется как со стороны брюшной полости, так и снаружи. Расположение сетчатого имплантанта может быть как внутри (используются сетчатые имплантанты со специальным покрытием), так и внебрюшинно (предбрюшинно). Второй вариант более предпочтителен, так как исключается контакт внутренних органов, прежде всего кишечника, с синтетическим материалом. Брюшина отсепаровывается 2/3 окружности грыжевого мешка, причем начинать диссекцию следует отступя на 3-4 см от края грыжевых ворот. Размер сетчатого имплантанта выбирается таким, чтобы обеспечить достаточно свободную фиксацию на расстоянии 2-4 см от края грыжевых ворот. Следует отметить, что фиксация имплантанта осуществляется при внутрибрюшном давлении не более 12 мм рт ст, что обеспечивает меньшую степень образования складок после десуффляции. Для фиксации имплантанта рационально использовать герниостеплер со сгибаемой дистальной частью, например герниостеплер Endo Universal 65°, Рис.1.

У этого аппарата рабочая часть вращается на 360 градусов и может сгибаться на 20, 45 и 65 градусов с фиксацией в каждом положении. Данные конструктивные особенности позволяют закрепить сетку в самых труднодоступных местах. Фиксация сетки осуществляется по всему периметру с шагом между скобками не более 2 см. После этого отслоенный брюшинный листок фиксируется в нескольких местах, изолируя имплантант от брюшной полости. Данный прием технически проще осуществим при снижении внутрибрюшного давления. Фиксацию

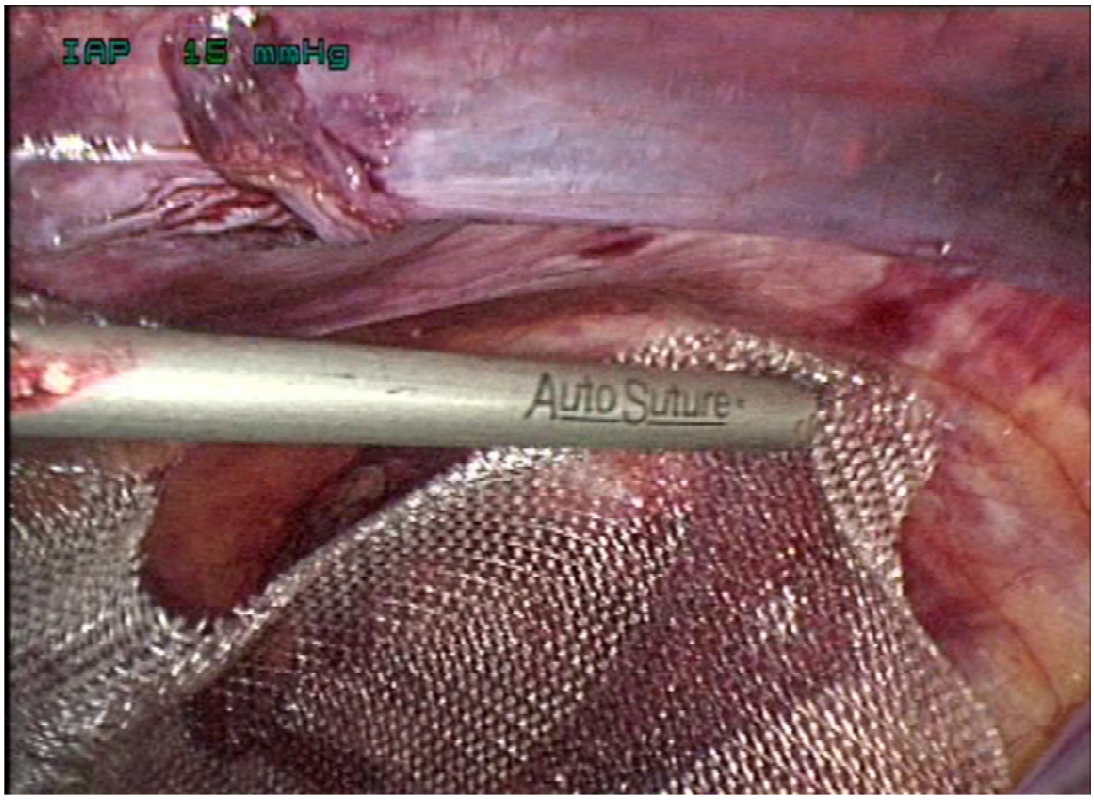


Рис. 1. Фиксация сетчатого имплантанта герниостеплером

брюшину по периметру возможно осуществить как с использованием эндошва, герниостеплера, а также используя иглу «Эндоклоуз», Рис 2.

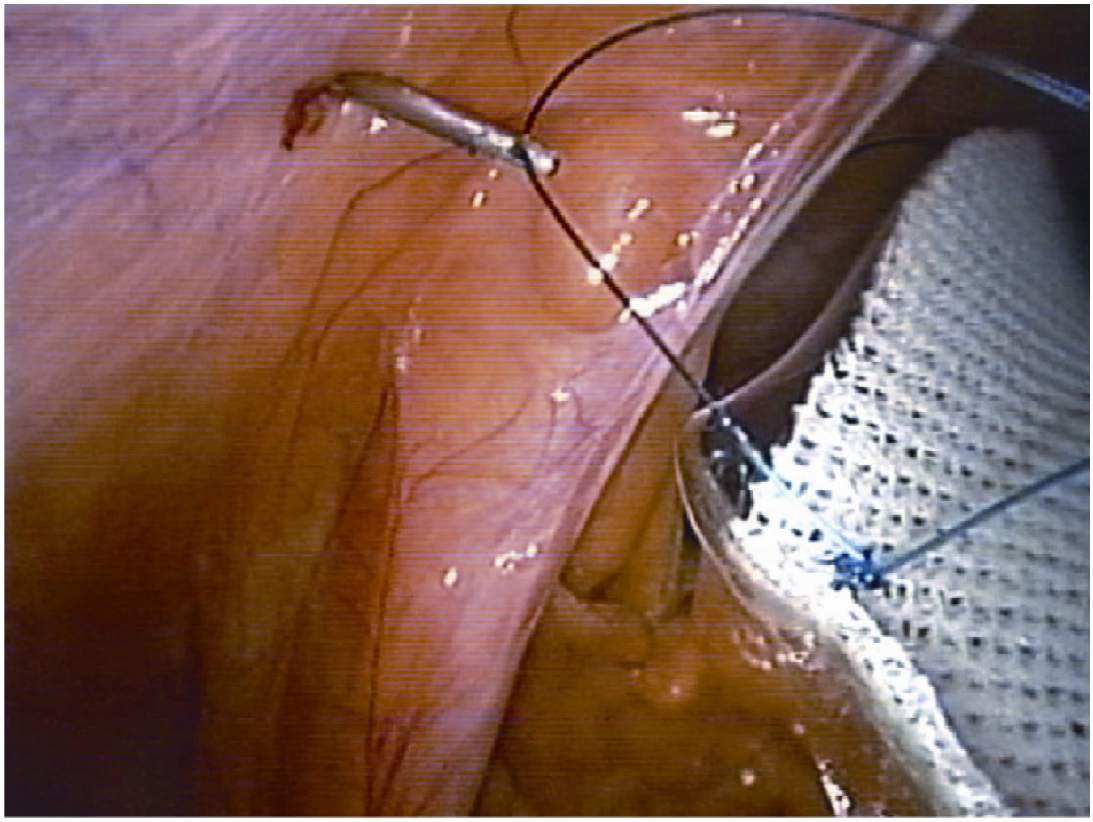


Рис. 2. Фиксация трансфасциальными швами иглой Endoclose

В большинстве случаев, возможно, использовать грыжевой дефект как место для введения троакара (Рис. 3) и выполнения лапароскопического этапа с последующей герниопластикой с использованием технологий мини-доступа.

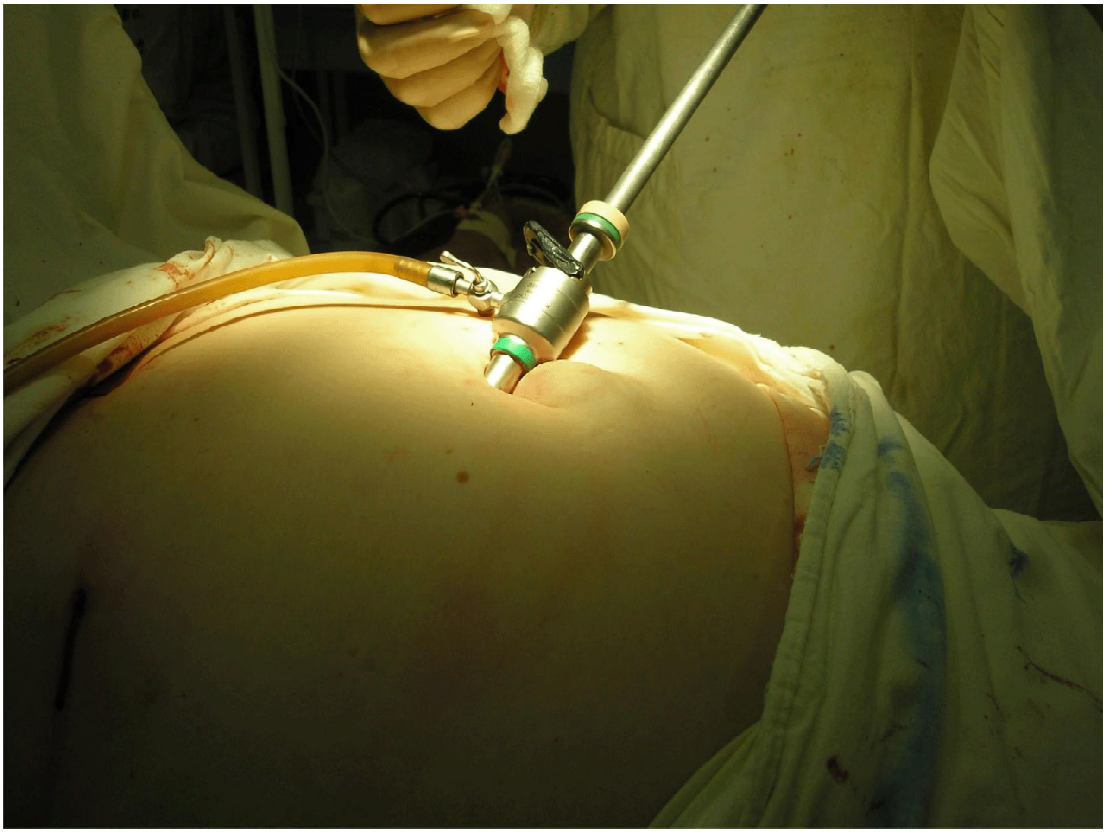


Рис. 3. Введение лапаропорта через параумбиликальный доступ при выполнении симультанной герниопластики (лапароскопической паховой и по Мейо пупочной)

В выборе этого способа начала оперативного вмешательства определяющее значение имеет состояние кожи и/или кожного рубца в месте формирования грыжевого выпячивания. Необходимость коррекции рубца (выраженное истончение кожи, нередко с наличием трофических изменений) обуславливает выполнение того или иного приема пластической хирургии, что и определяет характер доступа.

Чаще всего проводится выделение и резекция грыжевого мешка в области вентрального дефекта, апоневроз частично ушивается, с последующим введением через рану лапаропорта. После выполнения лапароскопического этапа проводится закрытие грыжевого дефекта с использованием той или иной аллопластики как правило с использованием технологий минидоступа.

При наличии у пациента паховой грыжи (одно- или двусторонней) в сочетании с вентральным грыжевым дефектом, расположенным в параумбиликальной области и/или нижних отделах передней брюшной стенки проводят вскрытие грыжевого мешка, проводят разделение спаек и интимных сращений с париетальной брюшиной. Через данный доступ можно пальпаторно выявить синтопию органов в месте паховой грыжи, что особенно актуально при рецидивных грыжах и особенно скользящих с фиксированным грыжевым содержимом, а также при атипических формах грыж (запирательные, сосудистые грыжи). После ревизии и разделения спаек в обла-

сти внутреннего пахового кольца, выполняется оперативный реконструктивный прием в паховой области (как правило, операция Лихтенштейна). После этого проводится аллопластика грыжевого дефекта на передней брюшной стенке. Таким образом, формируется непрерывность передней брюшной стенки с использованием нескольких доступов.

При наличии у пациента нескольких вентральных грыж различной локализации следует достаточно тщательно подходить к проблеме предоперационного планирования хирургического вмешательства.

После клинического осмотра и разметки грыжевых ворот, проводится УЗ исследование, для определения степени перифокальной атрофии мышечно-фасциальных структур. Исходя из полученных результатов, а также синтопии имеющихся рубцов и анатомических структур (артерий, нервов) оценивается возможность выполнения симультанной пластики из единого разреза.

Выполнение пластики из единого доступа с объединением грыжевых мешков оправдано только в случаях с единым инициальным патогенетическим механизмом их формирования, например: при наличии множественных грыж в пределах одной анатомической зоны (например - множественные грыжи после лапаротомии в правом /левом подреберье в сочетании с грыжей белой линии живота эпигастральной локализации), при нескольких грыжах расположенных по средней линии (например после срединной лапаротомии, пупочной грыжи и грыжах белой линии живота).

Во всех других клинических вариантах, возможно, выполнить пластику через один доступ, но в большинстве случаев является нерациональным и не физиологичным объединять грыжевые дефекты апоневроза.

Выполнение герниопластики при вентральных грыжах, при определенной мотивации и реалистичности ожиданий пациента, возможно комбинировать с эстетическими вмешательствами (липосакция, дерматолипэктомия) на передней брюшной стенке. Особенно это целесообразно при формировании птоза тканей передней брюшной стенки. Воссоздание непрерывности, опорности передней брюшной стенки и векторной направленности действия мышц в реконструируемых тканях, с целью создания функционально активной анатомической области может осуществляется с помощью единого имплантанта.

Такой комплекс изменений, как избы-

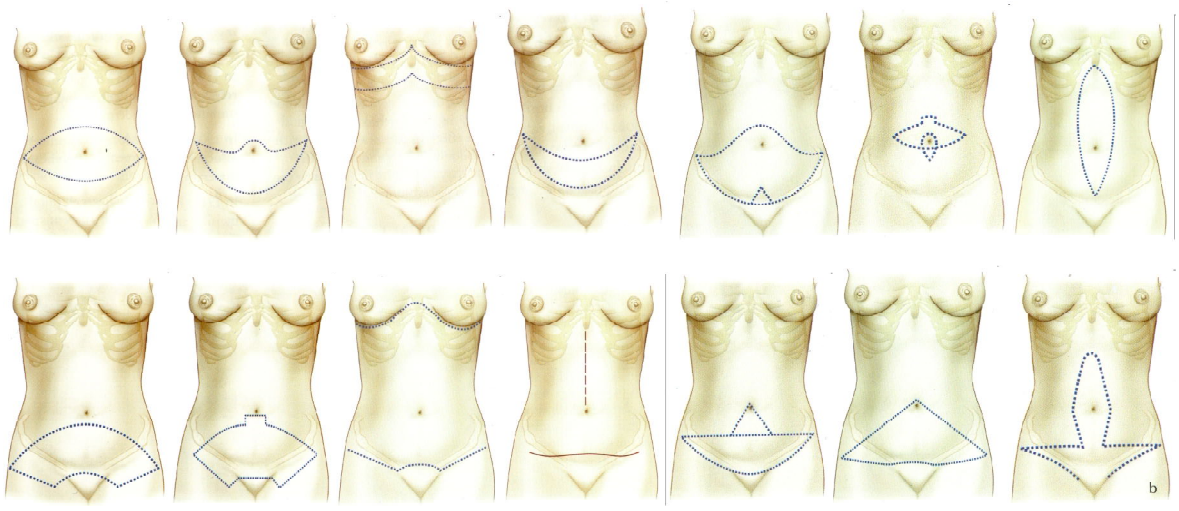


Рис. 4. Варианты горизонтальных, вертикальных и комбинированных доступов при выполнении абдоминопластики

ток кожи и подкожной жировой клетчатки, деформация и перерастянутость мышечно-фасциальной системы, послеоперационные рубцы служат основными точками хирургического воздействия при абдоминопластике.

Однако во многих случаях нижний поперечный доступ является неадекватным клинической ситуации, поэтому достаточно широко используются срединные вертикальные и комбинированные разрезы (Рис. 4).

Следует отметить, что выбор доступа должен обеспечить рациональный объем иссечения избытков кожи, поскольку после реконструкции мышечно-фасциальной основы всегда встает вопрос о выполнении дерматолипэктомии.

В качестве примера можно привести случаи сочетания паховых грыж с послеоперационной грыжей с локализацией ее ниже пупка. Чаще всего такой вариант встречается у лиц, через 1-3 года после проведения аденомэктомии (особенно двухэтапной). А также данный клинический вариант встречается при сочетании вентральных грыж в правой подвздошной области (чаще всего после аппендектомии) с обширными пупочными, или грыжами развившимися после нижне-срединной лапаротомии.

При сочетании одно- и двусторонних паховых грыж и вентральным грыжевым дефектом с локализацией в нижних отделах живота, оперативное вмешательство может быть выполнено из срединного разреза с использованием единого, непрерывного имплантанта.

После иссечения измененного участка кожи над грыжевым выпячиванием, проводим выделение грыжевого мешка, резекцию его избытков и определяем края грыжевых ворот. Выполнив диссекцию в надапоневротическом слое до паховых связок рассекаем переднюю стенку пахового канала. Берем на держалку семенной канатик, выделяем и обрабатываем грыжевой мешок. Нередко задняя стенка пахового канала настолько истончена, что формируется пролапс внутрибрюшных органов. Сетчатый имплантант укладываем под семенной канатик, фиксируем узловым швом к семенному бугорку. Расправив сетку над апоневрозом, проводим ее под семенным канатиком противоположной стороны и фиксируем узловым швом к контрлатеральному лонному бугорку. Затем непрерывным или единичными узловыми швами фиксируем сетку на всем протяжении паховых связок. Внизу сетка фиксируется к апоневрозу на расстоянии 0,5-1,0 см от края лонной кости (сетку ни в коем случае нельзя фиксировать к надкостнице лонной кости, так как в дальнейшем при движении (разгибание туловища, поворот туловища) будет создаваться натяжение, что приведет к болевому синдрому). Вверху сетка фиксируется к апоневрозу на расстоянии не менее 5 см от края грыжевых ворот. Обычно пространство над сеткой дренируется на 1-2 сутки 2-мя трубчатыми дренажами.

Inlay-техника, по сравнению с описанной выше onlay-техникой, является более сложной и требует от хирурга не только пространственного видения плоскостного и объемного соотношения анатомических структур и грыжевого дефекта, но и знания о формировании композитных лоскутов ткани и уровней диссекции ткани в зависимости от типа магистрального и коллатерального кровоснабжения.

Оперативное вмешательство обычно начинаем с разреза по средней линии. После выделения грыжевого мешка отслаиваем (обычно с помощью гидропрепаровки) задний листок апоневроза прямой мышцы живота. Берем на держалки медиальные края наружной косой мышцы и выделяем ее до передней подмышечной линии латерально.

Рассекаем апоневроз прямой мышцы по латеральному краю, тем самым, как бы объединяя два пространства: одно расположенное за прямой мышцей живота, другое между косыми мышцами живота. В

результате у нас получилось единое пространство для расположения имплантанта за прямой и наружной косой мышцами. Сетка обычно фиксируется к пупартовой связке, апоневрозу внутренней косой мышцы по переднеподмышечной линии и заднему листку апоневроза прямой мышцы контрлатеральной стороны. Используя данную методику мы создаем 2 композитных лоскута впереди имплантанта используя 2 уровня диссекции.

Имплантант закрывается наружной косой мышцей, что достигается ее мобилизацией до выше указанных границ. По средней линии, возможно использовать для отграничения от подкожно-жирового слоя передний апоневроз прямой мышцы живота контрлатеральной стороны. Создание двух композитных лоскутов с 2х плоскостной диссекцией не нарушает естественного, физиологического сосудистого гемоциркуляционного механизма и иннервации анатомических структур, причем как в вертикальном, так и в плоскостном градиентах. Применяя данную технологию мы создаем своеобразный «каркас» в нижнем сегменте живота (функция опорности и непрерывности), который не является статичным и не препятствует физиологическому объему движений.

Проводя транспозицию наружной косой мышцы при унилатеральном грыжевом дефекте и медиальную пликацию прямых мышц мы восстанавливаем векторность действия сил в области передней брюшной стенки. Тем самым принцип композитной пластики является более рациональным и с точки зрения физической компенсации векторов действия силы внутрибрюшного давления и покровных структур.

При сочетании вентральных грыжи с локализацией в подвздошно-паховых областях и по средней линии живота, оправдано выполнение операции типа Рамиреса. В таких случаях из срединного доступа с иссечением рубца проводят выделение грыжевого мешка. Проводится надапоневротическая диссекция до передней подмышечной линии. Рассекается апоневроз по латеральному краю прямых мышц живота. Выполняется срединная пликация прямых мышц живота различными способами в зависимости от местных условий. Закрытие дефекта апоневроза на протяжении латеральный край прямых мышц – медиальный край косых мышц живота осуществляется сетчатым имплантатом.

При сочетании грыжевых дефектов в подреберье (например справа после холецистэктомии, слева после спленэктомии) с грыжей белой линии живота (с расположением ее выше пупка), или с послеоперационной в области средней линии живота (после верхней, верхнее-срединной лапаротомии) также возможна симультанная коррекция единым имплантантом. Показанием к выбору данного метода является выраженная атрофия срединных структур, с формированием достаточно выраженного «висцеропролапса». В таких случаях весь комплекс тканей: наружная и внутренняя косые мышцы, прямая мышца механически отделены от места фиксации, и частично осевой иннервации и кровоснабжения. Как правило, пациенты с таким сочетанием грыж оперируются на достаточно «запущенных» стадиях (обширные и гигантские грыжи), и выполнить герниопластику используя функциональную методику достаточно сложно.

Выводы

1. В лечении двусторонних паховых грыж у пациентов с ожирением, с учетом всех объективных критериев, предпочтение стоит отдавать лапароскопическому доступу.

2. При гигантских и обширных паховых грыжах у пациентов с ожирением возможно применение комбинированной герниопластики: выделение и обработки грыжевого мешка проводится через минидоступ с последующей эндовидеоскопической предбрюшинной имплантацией сетки.

3. Лапароскопический доступ показан также при наличии нескольких вентральных грыж небольших размеров с локализацией в различных областях живота.

4. При сочетании вентральной и паховых грыжи непрерывность передней брюшной стенки восстанавливается с использованием доступа через вентральный дефект с лапароскопической пластикой паховых грыж и последующим закрытием дефекта на передней брюшной стенке.

5. Выполнение пластики из единого доступа с объединением грыжевых мешков оправдано только в случаях с единым инициальным патогенетическим механизмом их формирования. В ряде случаев, возможно, выполнить пластику грыжевых ворот через единый доступ, но без объединения апоневротических дефектов.

6. Выполнение герниопластики при вентральных грыжах, при определенной мотивации и реалистичности ожиданий пациента, возможно, комбинировать с эстетическими вмешательствами (липосакция, дерматолипэктомия) на передней брюшной стенке.

7. В большинстве случаев следует использовать комбинацию аллопластических материалов с собственными тканями передней брюшной стенки, при этом преимущества имеют in- и sublay способы расположения имплантата.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Андреев А. Л., Лукьянчук Р. М. Сравнительный анализ результатов оперативного лечения больных с паховой грыжей // Неотложная и специализированная хирургическая помощь. Первый конгресс московских хирургов. Тез. докл., Москва, 19-21 мая 2005. – М.: ГЕОС, 2005. – 245 с.

2. Грубник В. В., Лосев А. А., Баязитов Н. Р., Парфентьев Р. С. Современные методы лечения брюшных грыж. – Киев: Здоровье, 2001. – 280 с.

3. Митин С. Е., Пешехонов С. И., Чистяков Д. Б. Операция Лихтенштейна или лапароскопическая герниопластика – что проще, безопаснее и надежнее, что лучше? // Актуальные вопросы герниологии. М-лы конф., Москва, 9-10 октября, 2002. – С. 38-40.

4. Пришвин А. П., Сингаевский С. Б. Оптимизация методики лапароскопической герниопластики при устранении пахово-мошоночных грыж // Эндоск. хир. – 2002.– №3. – С. 46.

5. Тимошин А. Д., Юрасов А. В., Шестаков А. Л., Федоров Д. А., Колесников С. А., Косовский Ю. А. Тактика лечения паховых грыж в общехирургическом стационаре // Актуальные вопросы герниологии. М-лы конф., Москва, 9-10 октября, 2002. – С. 66-67.

6. Рутенбург Г. М. Эндовидеохирургия в лечении паховых и бедренных грыж // Избранные лекции по эндовидеохирургии / Под редакцией академика В. Д. Федорова. – СПб.: ООО «Фирма «КОСТА», 2004. – 216 с.

7. Тимошин А. Д., Юрасов А. В. Малоинвазивные вмешательства в абдоминальной хирургии. – М.:Триада –Х, 2003 – 216 с.

8. Шевченко Ю. Л., Лядов К. В., Стойко Ю. М., Феденко В. В., Ромашкин-Тиманов М. В., Ермаков Н. А. Ошибки, опасности и осложнения оперативного лечения паховых грыж // Неотложная и специализированная хирургическая помощь. Первый конгресс московских хирургов. Тез. докл., Москва, 19-21 мая 2005. – М.: ГЕОС, 2005. – С. 273.

9. Berndsen F., Petersson U., Montgomery A. Endoscopic repair of bilateral inguinal hernias-short and late outcome // Hernia. – 2001.– Vol. 5. – № 4. – P. 192-195.

10. Kald A., Fridsten S., Nordin P., Nilsson E. Outcome of repair of bilateral groin hernias: a prospective evaluation of 1,487 patients // Eur J Surg. – 2002. – Vol. 168. – №3. – P. 150-153.

11. Krahenbuhl L., Schafer M., Schilling M., Kuzinkovas V., Buchler M.W. Simultaneous repair of bilateral groin hernias: open or laparoscopic approach? // Surg Laparosc Endosc. – 1998. – Vol.8. – №4. – P. 313-318 prospective evaluation of 1,487 patients // Eur J Surg.- 2002.– Vol. 168. – №3. – P. 150-153.

12. Sarli, L., Iusco D.R., Sansebastiano G., Costi R. Simultaneous repair of bilateral inguinal hernias: a prospective, randomized study of open, tension-free versus laparoscopic approach // Surg-Laparosc-Endosc-Percutan-Tech. – 2001. – Vol.11. – № 4. – P. 262-267.

13. Sarli L., Pietra N., Choua O., Costi R., Thenasseril B., Giunta A. Prospective randomized comparative study of laparoscopic hernioplasty and Lichtenstein tension-free hernioplasty //Acta Biomed Ateneo Parmense. – 1997. – Vol. 68. – № 1-2. – P. 5-10.

14. Schmedt, C. G., Daubler P., Leibl B. J., Kraft K., Bittner R. Simultaneous bilateral laparoscopic inguinal hernia repair: an analysis of 1336 consecutive cases at a single center // Surg-Endosc. – 2002. – Vol. 16. – № 2. – P. 240-244.

15. Thumbe V. K., Evans D. S. To repair or not to repair incidental defects found on laparoscopic repair of groin hernia: early results of a randomized control trial // Surg Endosc. – 2001. – Vol. 15. – № 1. – P. 47-49.

16. Velasco J. M., Gelman C., Vallina V. L. Preperitoneal bilateral inguinal herniorrhaphy evolution of a technique from conventional to laparoscopic // Surg Endosc. – 2006. – Vol. 10. – № 2. – P. 122-127.

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВРАЧЕЙ МО РФ
КАФЕДРА ДЕРМАТОВЕНЕРОЛОГИИ, г. МОСКВА

УДК 616.71-006.3.04
ББК 55.83

медицина

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ФОТОДИНАМИЧЕСКОЙ ТЕРАПИИ БАЗАЛЬНО-КЛЕТОЧНОГО РАКА КОЖИ С НАНЕСЕНИЕМ АППЛИКАЦИОННОЙ ФОРМЫ ФОТОДИТАЗИНА И ОЦЕНКА ОТДАЛЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ЛЕЧЕНИЯ

М. С. Колбина

Определены показания для фотодинамической терапии базально-клеточного рака кожи с использованием аппликационной формы фотосенсибилизатора фотодитазина. Проведена оценка эффективности данного метода лечения базально-клеточного рака кожи у военнослужащих и лиц пожилого возраста на базе Главного военного клинического госпиталя имени акад. Н. Н. Бурденко. Проанализированы отдаленные результаты лечения.

Ключевые слова
Базально-клеточный рак кожи, фотодинамическая терапия, фотодитазин, аппликационное нанесение фотосенсибилизатора

Онкологические заболевания являются одной из самых актуальных проблем медицины. Это обусловлено постоянным ростом заболеваемости. По данным ВОЗ в мире проживает более 60 млн. онкологических больных и ежегодно регистрируется до 9 млн. новых случаев, а в России – 2,3 млн. и около 0,5 млн. больных. Онкологические заболевания по уровню смертности занимают второе место после сердечно-сосудистых заболеваний. Этот показатель в РФ в 2008 году составил 13,7% [3. С. 244; 10. С. 256; 15. С. 157]. Среди злокачественных новообразований кожи наиболее часто встречается базально-клеточный рак кожи (БКРК), составляя в России 267,8 случаев на 100 тыс. населения [4]. Частое рецидивирование базалиом, преимущественная локализация на открытых участках (головы и шеи), увеличение числа первично-множественных форм обуславливает важное практическое значение совершенствования методов лечения [2. С. 7–12; 9. С. 4–12; 14. С. 296–318]. Поиск эффективных и щадящих методов терапии БКРК ведется в разных направлениях, одним которых является фотодинамическая терапия (ФДТ) [12. С. 229–237].

С 1992 года в России для лечения злокачественных новообразований кожи применяется метод ФДТ [8. С. 25]. ФДТ при раке кожи проводится, как правило, в случаях неудачи предшествующего традиционного лечения, невозможности выполнения хирургической операции из-за сопутствующей патологии, при локализации опухоли в труднодоступных для иссечения местах (угол глаза, нос, ушная раковина и др.), при наличии

множественных опухолевых очагов поражения (например, при синдроме Горлина-Гольца) [13. С. 32]. Положительный эффект при лечении БКРК методом ФДТ колеблется в пределах 70-100% и зависит стадии и локализации опухолевого процесса, химической структуры и дозы фотосенсибилизатора (ФС), параметров лазерного облучения [6. С. 6–10; 9. С. 4–12; 11. С. 673–686]. Полный регресс опухолей регистрирует у 75 – 80% больных, а длительность безрецидивного периода колеблется от 2 мес. до 5 лет [6. С. 6–10].

Метод основан на способности ФС накапливаться в опухолевой ткани и под воздействием кванта света определенной длины волны вызывать фотохимические реакции, приводящие к гибели раковых клеток [7. С. 18–24]. ФС можно вводить системно (перорально или внутривенно) или местно (аппликационно или интерстициально). Применение ФДТ с внутривенным введением ФС противопоказано при легочно-сердечной недостаточности в стадии декомпенсации, заболеваниях почек и гепатобилиарной системы, вегетососудистой дистонии по гипотоническому типу, беременности, повышенной кожной фоточувствительности, идиосинкразии к фотосенсибилизатору [1. С. 307–308]. Для профилактики кожной фототоксичности с момента парентерального введения ФС необходимо соблюдать световой режим. Его длительность зависит от вида ФС. Избежать вышеперечисленных недостатков и побочных реакций на ФДТ можно при аппликационном введении ФС [7. С. 18–24].

В настоящее время одним из эффективных ФС является фотодитазин – фотосенсибилизатор II поколения (хлоринового ряда). Он синтезирован в 1991-1994 гг. А. Мещеряковой (РФ) в виде субстанции хлорина e_6 из цианобактерии рода *Spirulina.* Данная субстанция гетерогенна с содержанием около 8 производных хлоринового ряда. Первая лекарственная форма фотодитазина получена А.Решетниковым в 1994-1998 гг. А чистый хлорин e_6 – по новой технологии Г. Пономаревым в 2000-2005 гг. Он был зарегистрирован как «N-диметилглюкаминовая соль хлорина Е6». Данная лекарственная форма производится ООО «ВЕТА-ГРАНД» (Москва, Россия) в виде 0,5% геля-пенетратора для наружного применения. Фотодитазин ® зарегистрирован в МЗ и СР РФ в 2006 году (регистрационное удостоверение № ФС 012а2006/4192-06 от 27 декабря 2006 г.) [5].

Цель исследования – разработать методики фотодинамической терапии с применением аппликационной формы фотосенсибилизатора фотодитазина при различных клинических формах и локализациях базально-клеточного рака кожи. Оценить эффективность данного метода лечения.

Материалы и методы. Работа выполнена на базе Главного военного клинического госпиталя им. Н. Н. Бурденко. Под наблюдением было 93 больных . Мужчин было 70 (75,3%), женщин – 23 (24,7%). Возраст больных колебался от 39 до 91 года, составляя в среднем 71,8 ±10,2. Отбирались пациенты преимущественно с поверхностными и опухолевидными формами БКРК. Диагноз подтверждали цитологическим методом. Дополнительное гистологическое исследование проведено только 12 больным (12,9%). В процессе работы для удобства оценки эффективности проводимой терапии все поверхностные очаги (134 или 73,6%) были разделены на 2 подгруппы в зависимости от диаметра:

- до 10 мм (108 опухолей или 80,6%)
- более 10 мм (26 опухолей или 19,4%)

Очаги, относимые к опухолевидной форме (48 или 26,4%) имели высоту до 1 мм.

Оценка эффективности ФДТ с аппликационным нанесение ФС фотодитазина проводилась у больных с первичным и рецидивным БКРК. В связи с эти прове-

дена оценка репрезентативности групп больных (табл. 1). Данные табл. 1 свидетельствуют, что практически по всем показателем выборки больных первичным и рецидивным БКРК были репрезентативными, что обосновывает возможность сравнения обеих групп при оценке эффективности метода ФДТ с аппликационным нанесение ФС фотодитазина

Обследование больных перед проведением ФДТ включало:

- общий анализ крови
- общий анализ мочи
- результаты коагулограммы
- анализ биохимических показателей сыворотки крови (холестерин, АЛТ, АСТ, билирубин, глюкоза)
- реакцию микропреципитации на сифилис
- тесты на ВИЧ-инфекци
- онкомаркеры
- ЭКГ

Пациентов информировали о механизмах действия ФДТ, возможных побочных эффектах и осложнениях. Детально давались советы о возможности их предупреждения. Каждый пациент подписывал информированное согласие на проведение лечения методом ФДТ, фотосъемки и дерматоскопии очагов поражения. Все исследования проводились в соответствии с протоколами, утвержденными Фармакологическим комитетом РФ и Комитетом по этике при Федеральном органе контроля качества лекарственных средств. Для унификации клинических данных и оценки эффективности терапии были разработаны специальные медицинские карты.

Лечение в большинстве случаев проводилось в амбулаторных условиях. Для ФДТ использована аппликационная форма ФС фотодитазина. Методика проведения ФДТ с аппликационным нанесением ФС включала несколько этапов:

I этап – разметка полей облучения. Границы полей облучения должны выходить на 5 мм за пределы видимого или пальпируемого края опухоли**.** Их отмечали на коже пациента медицинским маркером, чернилами или фломастером.

II этап – нанесение ФС фотодитазина на очаг поражения так, чтобы он покрывал весь отмеченный участок с опухолью из расчета 0, 2 мл/см^2. Процедура выполнялась в затемненном процедурном кабинете. Допускалось использование искусственного освещения (50-100 Люкс). После нанесения препарата для исключения воздействия естественного освещения накладывалась повязка полиэтиленовая пищевая пленка, фиксируемая пластырем

Обязательным условием было наличие у больного одежды из непрозрачных плотных тканей (хлопчатобумажные, шерстяные и др.) для дополнительной защиты очагов поражения от света. Время экспозиции ФС на коже составляло 10-40 мин. и зависело от формы опухоли, первичности или рецидивирования процесса, площади очага поражения, размера опухоли, ее локализации. За этот период времени происходило селективное накопление ФС в ткани опухоли.

III этап – освобождение очага поражения от повязки в ФС и проведение лазерного облучения. Облучение опухолей проводилось на лазере «Аткус-2» и фототерапевтическом светодиодном аппарате «АФС Полироник». Длительность облучения зависела от размера опухоли и составляла от 60 сек. до 15-20 мин. ФДТ проводилась на все очаги с использованием дозы световой энергии от 150 до 500 Дж/см^2. На поверхностные очаги давалась доза 150-300 Дж/смI, на опухолевидные образования – 300-500 Дж/смI. Количество сеансов №1-2. Оценка эффективности терапии проводилась по нескольким критериям. Полный регресс (ПР) – полное исчезновение опухоли. Частичный регресс (ЧР) – опухоль сократилась более чем на 50%. Без эффекта (БЭ) – уменьшение размеров опухоли меньше, чем на 50% или отсутствие изменения размеров опу-

холи. Результаты ФДТ больных БКРК оценивали через 2 месяца.

Результаты собственных исследований. ПР опухолей при первичном (91,1%) и рецидивном (68,0%) БКРК наблюдался более чем у 3/4 больных. ЧР опухолей отмечен у остальных пациентов. Иными словами, положительный эффект от лечения зарегистрирован у всех больных независимо от характера течения процесса. Высокий процент ЧР при рецидивном БКРК объясняется характером патологии больных. Для доказательства преимущества ФДТ перед другими видами лечения на этапе исследований отбирались больные с обширными и осложненными формами БКРК, которые рецидивировали после традиционных методов лечения.

Отдаленные результаты лечения БКРК методом ФДТ оценивались по частоте возникновения рецидивов опухоли после ее полной резорбции при диспансерном наблюдении за больными. Частота рецидивов при лечении больных БКРК методом ФДТ с аппликационным нанесением ФС ФД была в 2,6 раза выше при рецидивном процессе, чем при первичном (29,4% против 11,3%). Данную ситуацию можно объяснить низким накоплением и неравномерным распределением ФС в очаге из-за выраженных рубцово-склеротических изменений после предшествующего лечения опухоли при рецидивном процессе. Это создает благоприятные условия для сохранения жизнеспособности опухолевых клеток в глубине рубцовой ткани и является одной из главных причин неполной резорбции опухолей и их рецидивирования.

Рецидивы БКРК возникали, как правило, в течение 1,5 лет после ФДТ, в среднем через 6 мес.

Выводы. На основании полученных данных можно сделать вывод, что фотодинамическая терапия с применением аппликационной формы фотодитазина является эффективным методом лечения поверхностных и опухолевидных форм БКРК высотой до 2 мм. Данный метод не имеет побочных реакций и осложнений, не требует соблюдения светового режима, поэтому может быть рекомендован больным старческого возраста с отягощенным соматическим анамнезом.

Таблица 1

Характеристика больных первичным и рецидивным базальноклеточным раком кожи

Характеристика групп	Первичный БКРК (N=68)		Рецидивный БКРК (N=25)	
	Абс.	%	Абс.	%
Пол:				
• мужской	52	76,5	18	72,0
• женский	16	23,5	7	28,0
Средний возраст (годы)	72,4±11,2		69,2±10,4	
Клиническая форма БКРК:				
• поверхностная	101	75,9	33	67,3
• опухолевидная	32	24,1	16	32,7
Диаметр поверхностной формы:				
• до 10 мм	84	63,2	24	49,0
• более 10 мм	17	36,8	9	51,0
Число очагов:				
• единичные	45	66,2	17	68,0
• множественные	23	33,8	8	32
Среднее число опухолей	1,96±1,42		1,93±1,63	

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Волгин В. Н., Соколова Т. В., Ламоткин И. А., Садовская М. В. Применение интерстициального введения фотодитазина при фотодинамической терапии базально-клеточного рака кожи. Всерос. науч.-практ. конф. с межд. участ.: Современные алгоритмы диагностики и стандарты лечения в клинической медицине. – М., 2008.

2. Дубенский В. В., Гармонов А. А. Современные аспекты эпидемиологии, патогенеза, клиники и лечения базально-клеточного рака кожи // Вестн. дерматол. и венерол. 2004.

3. Злокачественные новообразования в России в 2007 году (заболеваемость и смертность). Под. ред. В. И. Чиссова, В. В. Старинского, Г. В. Петровой. – М.: ФГУ «МНИОИ им. П.А. Герцена Росмед – технологий» 2009.

4. Организационная технология взаимодействия кожно-венерологической и онкологической служб по оказанию специализированной помощи больным с предопухолевой и злокачественной патологией кожи. Мин. здрав. РФ, метод. указ. № 2003/60. М., 2003.

5. Пономарев Г. В., Тавровский Л. Д., Зарецкий А. М., Ашмаров В. В. и др. Фотосенсибилизатор и способ его получения. – Патент РФ №2276976 от 27 мая 2006.

6. Романко Ю. С., Каплан М. А., Попучиев В. В. и др. Базально-клеточный рак кожи: проблемы лечения и современные аспекты фотодинамической терапии // Рос. журн. кож. и вен. бол. 2004.

7. Рябов М. В., Странадко Е.Ф., Волкова Е. Н. Фотодинамическая терапия местнораспространенного базально-клеточного рака кожи // Лазерная медицина. – 2002.

8. Сухова Т. Е. Особенности клиники и течения базалиомы в Московской области и разработка метода фотодинамической терапии базалиомы на основе отечественного фотосенсибилизатора Фотосенса: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. – М., 2001.

9. Цыб А. Ф., Каплан М. А., Молочков В. А., Миронов и др. О применении фотодинамической терапии в лечении солитарных и множественных базалиом // Рос. журн. кож. и вен. болезней. – 2000.

10. Чиссов В. И., Старинский В. В., Петрова Г. В. Злокачественные новообразования в России в 2003 году (заболеваемость и смертность). – М., 2005.

11. Goldberg D. P. Assessment and surgical treatment of basal cell skin cancer // Clin. Plast. Surg. 1997.

12. Karrer S., Szeimies R.M., Hohenleutner U. et al. Role of lasers and photodynamic therapy in the treatment of cutaneous malignancy // Am. J. Dermatol. – 2001. – Vol. 2.

13. Lo Muzio L. Nevoid basal cell carcinoma syndrome (Gorlin syndrome) // Orphanet J. Rare Dis. Italy. 2008.

14. Rass K., Tilgen W. Treatment of melanoma and nonmelanoma skin cancer // Adv. Exp. Med. Biol. Germany. 2008.

15. Roewert-Huber J., Lange-Asschenfeldt B., Stockfleth E., Kerl H. Epidemiology and aetiology of basal cell carcinoma // Br. J. Dermatol. 2007.

БИБЛИОГРАФИЯ:

ИСТОРИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА, ИЗДАННАЯ В РЯЗАНИ ИЗДАТЕЛЕМ А. И. ЦЕПКОВЫМ И ИЗДАТЕЛЬСТВОМ «АЛЕКСАНДРИЯ»

«Полное взаимное равнодушие разделяет русскую историческую литературу и русскую читающую публику: обе очень редко встречаются друг с другом и еще реже вспоминают друг о друге. Надобно признаться, что это равнодушие хорошо заслужено обеими сторонами. В последнее десятилетие не появилось ни одного нового труда по русской истории, который сильно приковал бы к себе внимание общества. Зато и общество, с своей стороны, ничем не заявило живого интереса к своему прошедшему, не подсказало науке никакого серьезного исторического вопроса, не дало знать, зачем, для каких насущных потребностей, умственных или нравственных, ему нужно знать свое прошлое».

Русский историк Василий Осипович Ключевский (1841–1911)

«И были полки Ольговы…»

Издательская группа «Прогресс» «Культура», Москва, 1994. – 512 с. с иллюстрациями миниатюр из Радзивиловской летописи и Лицевого Летописного Свода.

(Составление, комментарий, карты, родословные таблицы, схемы – А. И. Цепков, тираж 3000 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет).

Содержание:

Свод летописных известий о Рязанском крае и сопредельных землях до 50-х годов XVI в.

Выписки и фрагменты из древнерусских источников к истории Рязанского княжества.

А. И. Цепков. Материалы к истории рязанского боярства, списки епископов, родословные таблицы князей и карты. Комментарии составителя.

А. И. Цепков. Рязанские землевладельцы XIV–XVI веков.

Издательство «РИНФО», Рязань, 1995. – 332 с. (Тираж 3000 экз., формат 60x84 $^{1}/_{16}$, твердый переплет).

Содержание:

В книге дан обширный материал по землевладению в Рязанском крае в XIV-XVI вв. с разработкой родословных схем землевладельцев. Описано более 80 старинных родов. Приводятся карты и таблицы их владений. Отдельным разделом выделены материалы, представляющие собою первоисточник по землевладению Рязано-Муромской епархии, Солотчинского, Ольгова, Терехова, Спасского, Троицкого и др. монастырей. Помещен раздел о царском дворе 1610-1613 гг. и «Роспись царским кушаньям».

Славянские хроники.

Издательство «Глаголъ», Санкт-Петербург, 1996. – 480 с. (Автор-составитель А. И. Цепков, тираж 1500 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет, 16 стр. цв. иллюстраций миниатюр из синодика рязанского Спасского монастыря и синодика рязанского Борисоглебского собора).

Содержание:

А. И. Цепков. Походы, битвы, знать Древней Руси до 1240 года.

А. И. Цепков. Материалы к истории Рязано-Муромского княжества.

Генрих Латвийский. Хроника Ливонии. (В переводе С. А. Аннинского, 1938 г.).

Галл Аноним. Хроника и деяния князей или правителей польских (перевод Л. М. Поповой, 1961 г.).

А. И. Цепков. Схема русского летописания.

Писцовые книги Рязанского края XVI век. Том I, выпуск 1.

Издательство «Русское слово», Рязань, 1996. – 664 с.

(Редактор-составитель А. И. Цепков, тираж 1000 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет, черно-белые иллюстрации из Летописного Лицевого Свода).

Содержание:

В. Н. Сторожев. Писцовые книги Рязанского края XVI век (переиздание труда, выпущенного в Рязани в 1898 году).

А. И. Цепков. Экономика Рязанского края конца XIV– середины XVI вв. по письменным источникам.

Писцовые книги Рязанского края XVI–XVII вв. Том I, выпуск 2.

Издательство «РИНФО», Рязань, 1997. – 694 с.

(Редактор-составитель А. И. Цепков, тираж 1000 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет).

Содержание:

В. Н. Сторожев. Писцовые книги Рязанского края XVI–XVII вв. (переиздание труда, выпущенного в Рязани в 1900 году).

А. И. Цепков. Русские грамоты (публикуются 106 грамот XII–XVвв. по ГВНП и ДДГ).

Писцовые книги Рязанского края XVII в. Том I, выпуск 3.

Издательство «Узорочье», Рязань, 1998. – 688 с.

(Редактор-составитель А. И. Цепков, тираж 700 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет, 688 с.).

Содержание:

В. Н. Сторожев. Писцовые книги Рязанского края XVII вв. (переиздание труда, выпущенного в Рязани в 1904 году).

А. И. Цепков. Краткое описание приходов и церквей Скопинского уезда Рязанской губернии за 1914 год по данным клировых ведомостей.

Карты: Общий план города Рязани с пригородами 1909 г.; Церкви Скопинского уезда Рязанской губернии в 1914 г.

А. И. Цепков. Рязанский край и соседние земли до середины XIII века

В своем роде уникальная книга, где исследуется социально-экономическое, политическое и культурное развитие Рязанской земли – крупнейшего феодального образования Древней Руси. Освещаются вопросы по исторической географии, флоре и фауне, археологии, палеотопонимике, архитектуре, а также торгово-экономическим связям, военному делу, культуре и быту. Издание содержит богатый иллюстративный и картографический материал. Книга уже сейчас является редкостью.

Тираж – 500 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет.

Рязань: «Александрия», 2001. – 784 с.

А. И. Цепков. Рязанский край и соседние земли до середины XIII века (2-е издание, переработанное, исправленное и дополненное)

В настоящем издании исследуется социально-экономическое, политическое и культурное развитие Рязанской земли – одного из крупнейших феодальных образований Древней Руси. Освещаются вопросы по исторической географии, флоре и фауне, археологии, палеотопонимике, архитектуре, а также торгово-экономическим связям, военному делу, культуре и быту. Издание содержит богатый иллюстративный и картографический материал. Предназначено для историков, археологов, работников музеев, краеведов и всех, кто интересуется прошлым нашей Родины.

Тираж – 500 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет.

Рязань: «Александрия», 2010. – 768 с. (Том 1).

Рязань: «Александрия», 2010. – 704 с. (Том 2).

КНИЖНАЯ СЕРИЯ «РУССКИЕ ЛЕТОПИСИ»

Симеоновская летопись (серия «Русские Летописи», т. 1)

Издательство «Узорочье», Рязань, 1997 г. – 638 с.

(Подготовка текста, оформление, карты, родословные таблицы, иллюстрации, серия, редакция – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет, цветные иллюстрации).

Содержание:

Симеоновская летопись.

Сокровенное сказание монголов (перевод С. А. Козина).

Генеалогические схемы русского летописания.

Приложения (таблицы, схемы, указатели).

Воскресенская летопись, т. I (серия «Русские Летописи», т. 2)

Издательство «РИНФО», Рязань, 1998. – 645 с.

(Подготовка текста, оформление, карты, родословные таблицы, иллюстрации, серия, редакция – А. И. Цепков. Тираж – 1500 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет).

Содержание:

Воскресенская летопись.

Путешествие Ибн-Фадлана на Волгу. (Перевод академика И. Ю. Крачковского).

Древнерусская архитектура. Приложения (таблицы, карты, указатели).

Воскресенская летопись, т. II (серия «Русские Летописи», т. 3)

Рязань, 1998. – 624 с.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция — А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет).

Содержание:

Воскресенская летопись.

Опись городов 1678 г. (Дополнения к актам историческим, собранныя и изданныя Археографическою коммиссиею. СПб., 1875).

Тарханные ярлыки Тохтамыша, Тимур-Кутлука и Саадет-Гирея.

Ярлыки, сиречь жалованныя грамоты, иже давали первые Цари Ординские, и сущии по них вси, святейшим преосвященным Митрополитом Киевским и всея Руссии,

легость церковным домом и людем православным. Приложения (указатели).

Львовская летопись, т. I (серия «Русские Летописи», т. 4)

В конце XVIII в. летопись была издана Н. А. Львовым (отсюда и название летописи). Оригинал издания Н. А. Львова был утерян, но в начале XX в. А. Е. Пресняков обнаружил Эттеров список Львовской летописи (ГПБ, F. IV. 144), который был положен в основу издания 1910-1914 гг. Летопись XVI в. обнаруживает особенную близость к Архивному списку Софийской I летописи и к Софийской II летописи.

Изд.: Летописец русской от пришествия Рюрика до кончины царя Иоанна Васильевича. СПб., 1792. Ч. 1-5; ПСРЛ, т. 20, СПб., 1910-1914.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет).

Рязань, 1999. – 720 с.

Содержание:

Львовская летопись.

Рукопись Жолкевского.

Львовская летопись, т. II (серия «Русские Летописи», т. 5)

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет).

Рязань, 1999. – 648 с.

Содержание:

Львовская летопись.

П. П. Винклер. Гербы городов, губерний, областей и посадов Российской империи, внесенные в полное собрание законов с 1649 по 1900 год.

Рогожский летописец, Тверская летопись (серия «Русские Летописи», т. 6)

Рогожский летописец – летопись 1-й половины XV в. Единственный список Рогожского летописца середины XV в. (ГБЛ, F. 247, Рогожск. собр., № 253) был открыт в начале XX в. Н. П. Лихачевым. Время составления, видимо, не ранее 50-х гг. XV в. (время пребывания Дмитрия Шемяки в Новгороде). В ряде случаев Рогожский летописец передает известия близкие к Троицкой точнее, чем Симеоновская летопись.

Изд.: ПСРЛ, Пг., 1922. Т. 15, вып. 1 (фототипическое воспроизведение: М., 1965).

Тверская летопись – летопись XVI в., содержит крупные фрагменты тверского летописания с конца XIII по конец XV в. Тверская летопись дошла до нас в трех списках XVII в. западнорусского происхождения – Погодинском (ГПБ, собр. Погодина, № 1414; по которому издана в ПСРЛ), Забелинском (ГИМ, Музейн. собр., № 288 б) и Толстовском (ГПБ, F. IV. 214). Разные части Тверской летописи близки к летописям: Ермолинской, Новгородской I, Рогожскому летописцу. Судя по заметкам, помещенным в тексте под 6496 и 6527 гг., составителем летописи был ростовец.

Изд.: ПСРЛ, СПб., 1863. Т. 15 (фототипическое воспроизведение: М., 1965).

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет).

Рязань, 2000. – 608 с.

Содержание:

Летописец Рогожский.

Летописный сборник, именуемый Тверской летописью.

Наказ, данный стольнику Илье Даниловичу Милославскому и дьяку Леонтию Лазоревскому при отправлении послами в Царьград (5 марта 1643 г. царем Михаилом Федоровичем).

Ермолинская летопись (серия «Русские Летописи», т. 7)

Названа по фамилии русского архитектора и строителя В. Д. Ермолина, работавшего в 1462-1472 гг. Летопись охватывает период конца XV в. Академиком А. А. Шахматовым был открыт единственный список Ермолинской летописи (ГБЛ, Музейн. собр., № 8665), он же дал название летописи. Ермолинская летопись проявляет особый интерес к Белоозеру и другим северо-русским землям. В начальной части летописи своеобразные рассказы о смерти князей Олега и Святослава, волхвах и др.

Изд.: ПСРЛ, СПб., 1910. Т. 23.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет).

Рязань, 2000. – 560 с.

Содержание:

Ермолинская летопись.

Родословная книга.

Московский летописный свод конца XV в. (серия «Русские Летописи», т. 8)

Летопись XVI в. обнаружена академиком М. Н. Тихомировым. Это великокняжеская летопись в своей основной редакции до 1479 г. совпадает с Летописным сводом Московским великокняжеским 1479 г. После 1479 г. в летописи следует подробный текст за 1480-1492 гг., близкий к тому, который читается в Летописном своде Сокращенном, Летописях Симеоновской, Воскресенской и др.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет).

Рязань, 2000. – 656 с.

Содержание:

Московский летописный свод конца XV века.

Академик Д. С. Лихачев об академике А. А. Шахматове.

Типографская летопись (серия «Русские Летописи», т. 9)

Летопись кон. XV – нач. XVI вв. дошла до нас в двух редакциях – Синодальной и Академической. Синодальный список (ГИМ, Синод. собр., № 789) впервые опубликован в конце XVIII в., а в 1921 г. Типографская летопись была издана А. А. Шахматовым в ПСРЛ по двум спискам – Синодальному и Толстовскому (РНБ, F. IV. 218).

Наиболее впечатляющим рассказом является «Повесть о стоянии на Угре в 1480 г.».

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет).

Рязань, 2000. – 576 с.

Содержание:

Типографская летопись.

Гельмольд. Славянская хроника.

Новгородская первая летопись старшего и младшего изводов (се-

рия «Русские Летописи», т. 10)

Одна из древнейших русских летописей. Представляет собой один из главных источников по изучению культуры, быта и общественно-политической жизни Новгорода Великого периода независимости. Известна в 2-х изводах (редакциях). Старший, представленный пергаменным Синодальным списком XIII–XIV вв. (ГИМ, Синод. собр., № 786), имеет дефект, т. к. утрачены 16 первых тетрадей (с начала летописи до 1016 года) и одна тетрадь с изложением событий 1273-1298 годов. Младший извод близок к Синодальному списку, но продолжает его до 40-х годов XV в. Известны 2 основных списка младшего извода – Академический (БАН, 17.8.36) и Комиссионный (ЛОИИ, собр. Археогр. ком., № 240). Значение летописи отметил в своих трудах А. А. Шахматов.

Изд.: Летописец новгородский, начинающийся от 6525 (1017) г. и кончающийся 6860 (1352) г. М., 1781; Новгородский летописец, начинающийся от 946 и продолжающийся до 1441 г. Продолжение ДРВ. СПб., 1786. Ч. 2. С. I-IV, 257-712; Новгородская летопись по Синодальному харатейному списку. СПб., 1875; Новгородская летопись по Синодальному харатейному списку. СПб., 1888; ПСРЛ. Т. 3. СПб., 1841; Новгородская первая летопись старшего и младшего изводов. М.-Л., 1950.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет).

Рязань: «Александрия», 2001. – 656 с.

Содержание:

Новгородская первая летопись старшего и младшего изводов.

Ипатьевская летопись (серия «Русские Летописи», т. 11)

Рукопись, найденная Н. М. Карамзиным, представляет собой общерусский летописный свод южной редакции конца XIII – начала XIV в. Ее текст доходит до 1292 и включает в себя 3 основных памятника – Повесть временных лет (ПВЛ), Киевскую и Галицко-Волынскую летописи. Летопись сохранилась в 7 списках: 1. Ипатьевский список 1-й четв. XV в. (БАН, 16.4.4), заканчивается записями о пинских и степанских князьях 1292. Рукопись принадлежала Ипатьевскому Костромскому монастырю; 2. Хлебниковский список (РНБ, F.IV.230) XVI в. юго-зап. происхождения. Восходит к тому же оригиналу, что и Ипатьевская летопись, и иногда восполняет пробелы первой. Остальные 5 списков связаны с Хлебниковским и исследователями, как правило, не привлекаются; 3. Погодинский список (РНБ, собр. Погодина, № 1401) нач. XVII в. дефектен, конец утрачен. Точная копия Хлебниковского списка; 4. Краковский список (из Пулавской библиотеки князей Чарторыйских) кон. XVII в. сделан с русской копии 1621; 5. Ермолаевский список (РНБ, F.IV.231) конца XVII – начала XVIII вв.; 6. РНБ F.IV.237 – копия с Ермолаевского списка; 7. БАН, 21.3.14, 1651.

Изд.: ПСРЛ. Т. 2. 1843 (2-е изд. под ред. А. А. Шахматова. СПб., 1908; фотомеханич. переизд. М., 1962; 3-е изд. Пг., 1923. Т. 2. Вып. 1); Летописный рассказ событий Киевской, Волынской и Галицкой Руси от ее начала до половины XIV в. М.: Изд. А. Клеванов, 1871; Летопись по Ипатскому списку. СПб.: Изд. Археогр. ком., 1871.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет).

Рязань: «Александрия», 2001. – 674 с.

Содержание:

Ипатьевская летопись.

Лаврентьевская летопись (серия «Русские Летописи», т. 12)

Рукопись XIV в., сохранившаяся в единственном пергаменном списке (РНБ, F.n.IV.2), переписанная в 1377 монахом Лаврентием по заказу великого князя суздальско-нижегородского Дмитрия Константиновича. Текст памятника обрывается на 1305 годе. В шести местах пропуски текста. Это единственная русская летопись, которая содержит «Поучение Владимира Мономаха». Список принадлежал до начала XVIII в. Владимирскому Рождественскому монастырю, затем перевезен в С.-Петербург, а в 1792 приобретен А. И. Мусиным-Пушкиным и подарен Александру I (рукопись была помещена в Публичную библиотеку). Первое полное издание летописи в ПСРЛ осуществлено в 1846 (до этого две попытки 1804 и 1824 не увенчались успехом). Со времени открытия Лаврентьевская летопись, как и Ипатьевская, и Новгородская I летопись, постоянно привлекала к себе внимание историков.

Изд.: ПСРЛ. Т. 1. 1846; 2-е изд. Л., 1926-1928. Вып. 1-3 (фототипич. воспроизведение. М., 1961); Летопись по Лаврентьевскому списку. СПб.: Изд. Археогр. ком., 1872; 2-е изд. СПб., 1897.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет).

Рязань: «Александрия», 2001. – 586 с.

Содержание:

Лаврентьевская летопись.

Новгородские летописи (книга 1, книга 2)

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$, мягкий переплет).

Рязань: «Александрия», 2002. – 602 с.

Содержание:

Летопись по сборнику архивному, или Малиновского.

Отрывок из разряда новгородских летописей.

Роспись, или краткий летописец новгородских владык.

Летописец новгородский церквам божиим.

Прибавление к новгородским летописям.

Повесть о приходе царя Иоанна IV в Новгород.

Об осаде Тихвинского монастыря шведами.

Отрывки из летописного сборника:

Первый отрывок;

Второй отрывок.

КНИЖНАЯ СЕРИЯ «ВИЗАНТИЙСКАЯ ИСТОРИЧЕСКАЯ БИБЛИОТЕКА»

Никита Хониат. История со времени царствования Иоанна Комнина. Т. 1 (1118-1185); Т. 2 (1186-1206).

История Византии XII в. описана довольно подробно двумя современниками: Иоанном Киннамом и Никитой Хониатом (середина XII в. – 1213, по другим данным 1155–1217). Начиная издавать новую книжную серию «Византийская историческая библиотека», мы в первых томах выпускаем в свет великолепный первоисточник – двухтомник Никиты Хониата, который отличается от сочинения Киннама независимым взгля-

дом, яркостью изложения событий, обилием деталей.

Труд Никиты Хониата является, пожалуй, единственным источником по истории последних десятилетий XII в. События описаны с позиции человека, пережившего трагедию падения Византийской империи. При бегстве из Константинополя в 1204 г. Хониат, как истинный ученый, спасал не имущество, а свою рукопись, плод многолетнего труда, которую он начал еще молодым наблюдательным писателем, а завершил зрелым государственным мужем. Круговорот событий, когда каждое последующее вырастает из предыдущего – в продолжение или в отрицание его, – черта, свойственная композиционному развитию «Истории». У Никиты Хониата здоровый скепсис по отношению к религии, гаданиям, знамениям, астрологическим суевериям, любым проявлениям оккультизма как в виде гороскопов, так и в облике пророчествующих юродивых. Это свидетельствует о незаурядном уме и широком кругозоре, которые позволяют говорить о Никите Хониате как о выдающемся византийском историке.

Книги снабжены комментариями, родословными таблицами и картами.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$, мягкий переплет).

Рязань: «Александрия», 2003. – 441 с. (Том 1).

Рязань: «Александрия», 2003. – 455 с. (Том 2).

Византийские историки. Дексипп, Эвнапий, Олимпиодор, Малх, Петр Патриций, Менандр, Кандид, Ноннос и Феофан Византиец

Предлагаемый читателю очередной том из серии «Византийская историческая библиотека» смело можно назвать уникальным. Под его обложкой даны сочинения ранних историков Византийской империи, с которыми мало кто знаком, так как они были опубликованы почти 150 лет назад.

В отличие от хронистов они освещали сравнительно короткие отрезки времени и сосредоточивали главное внимание на современных им событиях. Сильная сторона трудов Дексиппа, Эвнапия, Олимпиодора, Малха, Петра Патриция, Менандра, Кандида, Нонноса и Феофана Византийца в том, что их работы гораздо менее компилятивны, чем работы хронистов. Они написаны на основании современных им документов, рассказов очевидцев и личного опыта и потому в большей степени несут отпечаток, дух тех времен.

Ранние византийские историки как бы лишены необходимой временной дистанции, которая позволяет подняться над политической борьбой партий, придворными интригами, спорами, борьбой честолюбия, сиюминутными страстями и т. д.

Находясь под влиянием античной историографии вслед за античными авторами – Геродотом, Фукидидом и Полибием,– византийские писатели стараются найти в исторических событиях причинные связи.

Ранневизантийские историографы в основном сосредоточивались в своих сочинениях на делах империи, прекрасно освещая ее внутреннюю жизнь. Стоит отметить, что их приверженность миродержавной имперской идеологии затрудняла им правильное понимание жизни варварских народов. С высокомерием потомков некогда могущественных римлян они интересуются жизнью своих соседей-варваров только с позиции пользы или вреда, которые те приносят Византийской империи.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$).

Рязань: «Александрия», 2003. – 432 с.

Георгий Пахимер. История о Михаиле и Андронике Палеологах. Том 1. (Книги 1–6 из 13).

Патриарх Фотий. «Сокращение церковной истории Филосторгия»

Георгий Пахимер (1242 – ок. 1310) принадлежал к поколению учеников Георгия Акрополита. Родившись в Никее, он после 1261 г. переезжает в Константинополь, где получает прекрасное образование, включавшее, помимо философии и риторики, физику и математику.

Пахимер создал письменный памятник, охватывающий период примерно с 1260 по 1308 г., написанный полумемуарно, полумонументально-исторически. В своей «Истории» он продолжил «Хронику» Георгия Акрополита, описав правление первых двух императоров из династии Палеологов. Кроме исторического труда, Пахимер писал философские, риторические и правовые сочинения, что говорит о его незаурядных способностях.

Георгий Пахимер – первый среди византийских историографов, с которым традиционно связывается в науке понятие гуманиста. Его творчество, не противореча в целом классическим византийским нормам, во многом близко по духу произведениям Палеологовского гуманизма.

Начиная с Пахимера ход истории обретает на страницах исторических трудов цикличный характер. Он принимается за свой труд, «чтобы время частыми периодическими сменами циклов не сократило многое». Снова время в истории греческой исторической мысли становится субстанцией, самостоятельной, активной категорией бытия.

Для нас хорошо и то, что Пахимер, говоря о следовании в повествовании только истине, которая является «душой истории», не отказывается ни от собственных оценок, ни от самостоятельных суждений.

* * *

Патриарх Фотий (ок. 820 – ок. 897) – исключительно разносторонний человек, имя которого упоминается при изложении истории Византии и ее культуры. Хитроумный политик, вдохновитель деятельности Кирилла-Константина и Мефодия, трезвый и оригинальный литературный критик, очень много сделавший для становления зрелого византийского вкуса, Фотий имел прирожденное дарование педагога. Отсюда общекультурное значение его деятельности, намного превышающее его оригинальность как философа, но важное и для истории философии.

Фотий – это вдохновитель культурной деятельности целого поколения, он мастер интеллектуальной коммуникации.

Фотий был воспитателем сыновей императора Македонской династии Василия I (867–886): Константина, Льва, Александра и Стефана, так как он получил обширные познания по грамматике, поэтике, риторике, философии, математическим и естественным наукам.

Начиная с Фотия в Византии с новой силой вспыхивает интерес к описаниям произведений архитектуры, в которых главное место занимают любование и восхищение красотой.

Именно он, став патриархом в 858 г., приказал покрыть мозаиками с изображением святых золотой зал дворца, Палатинскую (дворцовую) часовню, а также начать мозаичные работы в соборе св. Софии, объявив во всеуслышание об особой важности искусства.

Фотий составил первый библиографический труд средневековья – «Миробиблион» (буквально: «Множество книг»), или «Библиотека», где собраны сведения о 280 произ-

ведениях древнегреческих и византийских авторов, причем несколько десятков из этих сочинений известны только по описанию Фотия. Помимо «Миробиблиона», ему принадлежат и другие труды.

Интерес Фотия к античной литературе породил даже обвинение его в язычестве: о нем говорили, что во время богослужения он не читал молитв, а бормотал стихи светских поэтов.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$).

Рязань: «Александрия», 2004. – 568 с.

Иоанн Киннам. Краткое обозрение царствования Иоанна и Мануила Комнинов (1118–1180).

Георгий Акрополит. Летопись великого логофета Георгия Акрополита.

Иоанн Киннам (после 1143 – ок. 1203) – византийский историк, живший практически одновременно с другим замечательным историографом – Никитой Хониатом. Рассказ Иоанна Киннама о правлении императора Иоанна Комнина (1118–1143) сходен с повествованием Хониата и, возможно, имеет общий источник, но в дальнейшем оба автора расходятся и становятся независимыми, опираясь преимущественно на личные впечатления и рассказы очевидцев. «Сокращенное изложение» Иоанна Киннама дошло до нас в единственной рукописи и обрывается на середине фразы, доходя до 1176 г. Имеется мнение, что уцелевшая рукопись передает не первоначальный текст, а сокращенный вариант хроники.

В его «Истории» он именуется «императорским грамматиком», т. е. Киннам исполнял секретарские обязанности при императорском дворе. Предположительно, в этой должности историк сопровождал императора Мануила I Комнина в ряде известных военных походов на Балканах в 60-е годы XII века. Киннам в своем труде описывает боевую тактику, вооружение, ход различных войн, кроме того, его интересовали философские диспуты. С василевсом Мануилом писатель многократно беседовал об Аристотеле. В «Истории» отражены теологические споры 1166 г.

В своем сочинении историк выступает прежде всего как апологет Мануила I Комнина, образ которого стоит в центре всего повествования. Он – фигура исключительная, для которой нет даже равного антигероя.

Для Иоанна Киннама Ромейская империя – единственное образцовое государство. Отсюда резкое отрицательное отношение к крестоносцам (чуждое Никите Хониату), как «к варварам», и одобрение политики Византии на расширение экономического и политического влияния и захват чужих территорий.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$).

Рязань: «Александрия», 2003. – 472 с.

Никифор Григора. Римская история, начинающаяся со взятия Константинополя латинянами.

Никифор Григора (нач. 1290-х гг. – ок. 1360), ученый, философ, эрудит, родился в Ираклии Понтийской. Он обучался в Константинополе логике и риторике у патриарха Иоанна Глики, а философии и астрономии – у виднейшего византийского гуманиста Феодора Метохита. Это во многом предопределило его судьбу – судьбу ученого, литератора и автора многочисленных научных и литературных произведений.

В возрасте до 30 лет Григора оказался в центре интеллектуальной и религиозно-политической жизни Константинополя, войдя в круг самых приближенных людей императора Андроника II Палеолога. При дворе он выступал в роли влиятельного советника, посла, учителя и ритора. При Андронике III Григора принял активное участие в догматических дебатах, особенно страстно проявляя себя в антилатинской полемике. С изменением политической ситуации он был заточен в 1351 г. в монастырь Хоры, где находился вплоть до воцарения Иоанна V Палеолога (1354 г.).

Научные и философские воззрения писателя нашли свое отражение в одном из самых объемных трудов византийской историографии – сочинении Григоры «Ромейская история», охватывающем период с 1204 по 1359 г.

История для историографа – своего рода «летопись действий и жестов человеческого ума», обязывающего историка «показать все, что служит во славу человеку». Такая гуманистическая нацеленность не только декларируется автором, но и воплощается непосредственно на страницах его сочинения. Оттого Григора не просто излагает в «Истории» события или описывает ситуации, но воспроизводит и тексты богословских трактатов, и полемические диалоги, и философские рассуждения, и пространные речи действующих лиц, являющиеся «зерцалом деяний» исторических героев.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$).

Рязань: «Александрия», 2004. – 448 с.

Летопись Византийца Феофана от Диоклетиана до царей Михаила и сына его Феофилакта Сказания Приска Панийского

«Хронография» Феофана Исповедника (752–818 гг.) охватывает промежуток времени с 284 по 813 гг. Произведение содержит погодную хронику событий, используя точку отсчета – александрийскую эру от «сотворения мира» (начало эры отнесено на 1 сентября 5493 г. до н. э.). Ценность работы Феофана в том, что он использовал не дошедшие до нашего времени источники. А это чрезвычайно важно для исследователя истории Византии.

Сочинение историка пронизано монашеской идеологией. В изложении событий автор видит выражение божественной воли, которая подчас оттесняет человеческую деятельность. Феофан резко отрицательно относится к иконоборческим правителям, а также к тем императорам, которые усиливали налоговое бремя и проводили карательные меры. У него роль монашества выдвинута на передний план. Детально описываются случаи частичной конфискации монастырского имущества и в то же время замалчиваются факты безвозмездного изъятия земель светских противников иконоборчества. Наряду с сочинением патриарха Никифора «Опровержение», работа Феофана представляет особый интерес при исследовании иконоборческой политики отдельных императоров. Правда, Никифор понимает иконоборчество шире, чем Феофан.

* * *

Во фрагментах до нас дошло сочинение Приска Панийского. Оно необычайно ярко и правдиво рисует картину столкновения римского и варварского миров в эпоху великого переселения народов.

Знаменитый путешественник и дипломат, грек Приск Панийский родился в первой четверти V в. в городе Паний (Фракия), получил великолепное философское и риторическое образование, о чем свидетельствуют не только его прозвища – Софист и Ритор,

но и его действительно глубокие и разносторонние знания.

На государственной службе, в свите вельможи Максимина, занимавшего высокие посты при императоре Феодосии II (408 – 450), Приск участвовал в византийском посольстве к правителю гуннов Аттиле (?– 453).

Судя по дошедшему тексту, Приск в течение всего путешествия и пребывания византийцев в ставке Аттилы вел подробный дневник. Эти записи легли в основу знаменитого сочинения Приска, известного нам под названием «Сказания Приска Панийского».

Важность произведения Приска заключается прежде всего в том, что оно написано очевидцем. Талантливый и умный дипломат, он был тонким наблюдателем. Много почерпнув из бесед с послами западных государств (они одновременно с византийцами находились при дворе Аттилы), Приск написал действительно ценное историческое сочинение. Именно от него мы многое узнаем о жизни, быте, нравах гуннов, их обычаях, языке, обращении с покоренными народами. Никто из современных писателей не оставил такого яркого, списанного с натуры, жизненно правдивого портрета великого вождя гуннов Аттилы, как Приск.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет).

Рязань: «Александрия», 2005. – 608 с.

Эклога. Византийский законодательный свод VIII в. Византийская Книга Эпарха

Под одной обложкой мы переиздаем два замечательных письменных памятника Византии:

1.«Эклога» – византийский законодательный свод VIII в., принадлежащий к числу законодательных памятников, особо популярных в Византии и соседних с ней славянских государствах.

2.«Византийская Книга Эпарха» – сборник уставов константинопольских цехов X в., дошедший до нас лишь в одной рукописи.

Объединение двух исторических источников в одну книгу дает возможность исследователю изучать в комплексе как византийское право, так и социально-экономические процессы, проходившие в Византии в то время. Увидеть и понять взаимоотношение византийского и славянского права, познакомиться с организацией византийского ремесла и торговли и т. д., было бы крайне затруднительно без данных документов.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет).

Рязань: «Александрия», 2006. – 592 с.

Геопоники. Византийская сельскохозяйственная энциклопедия X века. О растениях. Трактат Альберта Великого

Переиздавая замечательную византийскую сельскохозяйственную энциклопедию X века в книжной серии «Византийская историческая библиотека», мы показываем читателю, что жизнь в любую историческую эпоху, будь то Древняя Греция или Древний Рим, Испания времен переселения народов или Норвегия времен викингов, Византия или Древняя Русь, Китай эпохи воюющих царств или Индия царя Ашоки, не ограничивается войнами, походами, сражениями, дипломатией, интригами и т. п. Во все времена люди думают о хлебе насущном. Для простого народа занятие сельским хозяй-

ством куда важнее стратегических планов какого-либо полководца по захвату чужих земель. На протяжении сотен, тысяч лет человек приобретал, обобщал, передавал из поколения в поколение опыт ведения и организации управления сельским хозяйством.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет).

Рязань: «Александрия», 2006. – 560 с.

Епископ Себеос. История императора Иракла. Никифор Вриенний. Исторические записки (976–1087)

В настоящий том книжной серии «Византийская историческая библиотека» включены два произведения. Это «История» епископа Себеоса и «Материал для истории» Никифора Вриенния.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет).

Рязань: «Александрия», 2006. – 400 с.

КНИЖНАЯ СЕРИЯ «ИСТОЧНИКИ ИСТОРИИ»

Книги окладные монастырям, церквам и часовням Рязанской епархии, учиненные при преосвященном Иосифе, митрополите Рязанском и Муромском, в 1676 году. Книга 1.

Окладные книги – великолепный первоисточник по истории Рязано-Муромской епархии и приходов, в нее входящих. Этот письменный памятник очень важен не только для исследователей, но интересен и полезен для жителей Рязанской, Тамбовской, Тульской, Липецкой, Воронежской, Московской и других областей.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$).

Рязань: «Александрия», 2004. – 448 с.

Книги окладные монастырям, церквам и часовням Рязанской епархии, учиненные при преосвященном Иосифе, митрополите Рязанском и Муромском, в 1676 году. Книга 2.

Духовная и светская жизнь взаимосвязаны, связь их не абстрактная, а что ни есть реальная. История показывает невозможность существования одного без другого. Окладные книги подтверждают взаимообусловленность этих двух ипостасей.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$).

Рязань: «Александрия», 2004. – 486 с.

Свод письменных источников по истории Рязанского края XIV–XVII вв. Рязанские акты и грамоты.

Свод проиллюстрирован картами, схемами, генеалогическими таблицами.

Цель, на решение которой направлено издание Свода,– публикация максимального количества известных актов и грамот, относящихся к истории Рязанской земли XIV–XVII вв. (Рязанская земля в тот период это современные Рязанская, Тамбовская, Липецкая, Воронежская области, часть Московской, Тульской, Пензенской и Владимирской областей).

Отсутствие публикации полного корпуса актового материала, относящегося к истории обширной Рязанской земли вышеназванного периода, не дает возможности исследователям использовать в полной мере уникальную базу первоисточников по изучению социально-экономических и политических процессов, протекающих в Рязанском великом княжестве, а также Русском централизованном государстве. Эта проблема сильно влияет не только на исследования по истории, но и на труды смежных с историей дисциплин.

Новизна поставленной задачи заключается в том, что до настоящего времени такая работа нигде не проводилась, оттого ценность Свода только возрастает.

Издание первых четырех томов является начальным звеном для выхода в свет других томов Свода.

Том первый

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет).

Рязань: «Александрия», 2005. – 704 с.

Том второй

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет).

Рязань: «Александрия», 2005. – 672 с.

Том третий

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет).

Рязань: «Александрия», 2005. – 688 с.

Том четвертый

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет).

Рязань: «Александрия», 2005. – 672 с.

Гейденштейн Р. Записки о Московской войне (1578—1582)

Шлихтинг А. Новое известие о России времени Ивана Грозного

Штаден Г. О Москве Ивана Грозного

Под одной обложкой даны три сочинения иностранных авторов непосредственно имеющих отношение к истории России царствования Ивана IV Грозного (1530–1584). Это: Гейденштейн Рейнгольд – известный польский историк и дипломат, статс-секретарь польского короля Стефана Батория (1533–1586). Именно Баторий основал в 1579 г. в Вильно Академию, а как полководец участвовал в Ливонской войне (1558–1583).

Шлихтинг Альберт, немецкий дворянин из Померании. В 1564 г. попал в плен к русским во время похода Ивана Грозного на Ливонские земли. С 1568 по 1570 гг. служил переводчиком и слугой у придворного врача А. Лензея и потому был неплохо осведомлен о политической и придворной жизни в России. Осенью 1570 г. бежал в Литву, где издал первоначально краткую записку «Новости из Московии, сообщенные дворянином А. Ш. о жизни и тирании государя Ивана», а потом – «Краткое сказание о характере и жестоком правлении Московского тирана Васильевича», в которых подробно описал опричнину Ивана Грозного.

Штаден Генрих (ок. 1542–?), родился в г. Ален (Германия), немецкий авантюрист.

Находился в России в 1564–76 гг. как опричник. Он автор записок «О Москве Ивана Грозного». В 1576 г. покинул Россию. В конце 70-х – нач. 80-х гг. вынашивал планы немецкого и шведского нападения на Россию.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70х100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет).

Рязань: «Александрия», 2005. – 608 с.

Стрейс Я. Три путешествия

В очередном томе книжной серии «Источники истории» издается сочинение 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.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70х100 $^{1}/_{16}$).

Рязань: «Александрия», 2006. – 496 с.

Английские путешественники в Московском государстве в XVI веке

Мы продолжаем публикацию источников истории, которые к сегодняшнему дню стали раритетами. Одним из таких письменных памятников является книга «Английские путешественники в Московском государстве в XVI веке». В ней содержится множество интересных и любопытных известий, сообщений, выводов и пожеланий английских путешественников, которые, пытаясь открыть Северный морской путь в Китай, побывали в Московском государстве, на Волге, Каспии, Кавказе, в Средней Азии и Персии.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70х100 $^{1}/_{16}$).

Рязань: «Александрия», 2007. – 400 с.

Записки Станислава Немоевского (1606–1608) Рукопись Жолкевского

В данном томе книжной серии «Источники истории» публикуются записи двух поляков – участников событий «Смуты» в России Станислава Жолкевского и Станислава Немоевского.

Названные авторы, как и такие, как Иосиф Будило, Станислав Борша, Матвей Шаум, Самуил Бельский, многим исследователям не доступны. Можно сказать, остаются в тени, что, мягко скажем, неправильно. Непочтительное, неуважительное отношение к источнику надо исправлять, чем мы и занимаемся.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70х100 $^{1}/_{16}$).

Рязань: «Александрия», 2007. – 496 с.

Сибирские летописи. Краткая сибирская летопись (Кунгурская).

Сибирские летописи с Краткой сибирской (Кунгурской) летописью, где даны 154 рисунка, являются очень важными историческими источниками времен освоения Сибири русскими. Эти источники бесценны. Их невозможно чем-либо заменить.

Издание Сибирских летописей – это превосходный подарок русской культуре. Читайте, изучайте, мыслите и делайте выводы.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$). Рязань: «Александрия», 2008. – 688 с.

Посольство Кунраада фан Кленка к царям Алексею Михайловичу и Феодору Алексеевичу

В сочинении «Посольство Кунраада фан Кленка к царям Алексею Михайловичу и Феодору Алексеевичу» дается картина быта и внешних отношений России непосредственно перед эпохой преобразований, предпринятых Петром I.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$).

Рязань: «Александрия», 2008. – 560 с.

Меховский М. Трактат о двух Сарматиях.

Сокровенное сказание монголов

В очередной том книжной серии «Источники истории» вошли два источника: сочинение Матвея Меховского «Трактат о двух Сарматиях» и памятник мировой истории и культуры «Сокровенное сказание монголов».

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 700 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$).

Рязань: «Александрия», 2009. – 512 с.

Марко Фоскарино. «Донесение о Московии».

Аксель Гюльденстиерне. «Путешествие герцога Ганса Шлезвиг-Голштинского в Россию».

Томас Смит. «Путешествие и пребывание в России».

Георг Паерле. «Записки Георга Паерле».

В настоящем томе опубликованы четыре иностранных источника, которые рассказывают о Русском государстве времен царей Ивана IV Грозного, Бориса Годунова и Лжедмитрия I. Каждый из них представляет исключительную ценность, т. к. помогает лучше и правильнее понять Россию середины XVI – начала XVII веков.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 700 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет).

Рязань: «Александрия», 2009. – 400 с.

Сочинения Григория Скибинского.

Переписная книга домовой казны патриарха Никона

«Сочинения Григория Скибинского» и «Переписная книга домовой казны патриарха Никона» заслуживают особого внимания. Это не только редкие письменные источники, но и замечательная источниковедческая база, которая, без сомнения, хорошо сослужит исследователю в его научной работе.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 700 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$).

Рязань: «Александрия», 2009. – 512 с.

Генрих Латвийский. «Хроника Ливонии»

Написана очевидцем и участником событий, чрезвычайно детальная, весьма точная в подробностях и богатая содержанием, Хроника Ливонии по праву занимает одно из

первых мест в средневековой историографии (С. Аннинский).

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 700 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$).

Рязань: «Александрия», 2009. – 384 с.

Лаврентий из Бржезовой. «Гуситская хроника»

«Гуситская хроника» Лаврентия из Бржезовой по праву считается чрезвычайно важным памятником исторической мысли XV века. «С широким творческим размахом, необыкновенной живостью и художественным совершенством воссоздает Лаврентий бурные годы от 1414 до начала 1422 г.»

В хронике описываются события, связанные с возникновением и первыми годами гуситского движения.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 700 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$).

Рязань: «Александрия», 2009. – 304 с.

Козьма Пражский. Чешская хроника.
Галл Аноним. Хроника и деяния князей, или правителей, польских.

Книга объединяет две средневековые хроники по ранней истории Чехии и Польши. Их авторами являются Козьма Пражский и Галл Аноним. Эти письменные памятники трудно переоценить, т. к. они имеют огромное культурно-историческое значение. Кроме истории Чехии и Польши, они содержат интересные сообщения о Венгрии, Германии и Древней Руси.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 700 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$).

Рязань: «Александрия», 2009. – 416 с.

Похождение в Землю Святую князя Радивила Сиротки
Приключения чешского дворянина Вратислава

В книге представлены два редких и ценных письменных памятника конца XVI века. Автором первого сочинения является князь, литовский магнат Николай-Христофор Радзивилл Сиротка (1549—1616 гг.), второго – чешский дворянин Вратислав из Дмитровичей (ум. в 1635 г.).

Оба исторических источника представляют значительный интерес не только для историков, но и для всех мыслящих и любознательных читателей.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 700 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$).

Рязань: «Александрия», 2009. – 448 с.

Письма и донесения иезуитов о России конца XVII и начала XVIII вв.
Иржи Давид. Современное состояние Великой России, или Московии

Книга содержит корпус уникальных и малодоступных документов о России конца

XVII – начала XVIII века. Они написаны членами «Общества Иисуса» (ордена иезуитов) и являются прекрасными письменными источниками, которые по достоинству оценят не только исследователи, но и все любители прошлого нашего Отечества.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 700 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$).

Рязань: «Александрия», 2010. – 336 с.

Маркиз де ла Шетарди в России 1740-1742 годов.

В книге дан перевод рукописных депеш французского посольства в Петербурге. Подробно описываются события, свидетелем которых был Иоахим Жак Тротти маркиз де Шетарди (1705–1758), в 1739–1743 гг. посол французского короля Людовика XV при Российском императорском дворе, одна из ключевых фигур государственного переворота 1742 г.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 700 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$).

Рязань: «Александрия», 2010. – ок. 550 с.

КНИЖНАЯ СЕРИЯ «АНТИЧНАЯ ИСТОРИЧЕСКАЯ БИБЛИОТЕКА»

Юстин. Эпитома сочинения Помпея Трога «Historiae Philippicae» Диодор. Историческая библиотека. Книга XVII.

Произведения Юстина и Диодора Сицилийского открывают новую книжную серию «Античная историческая библиотека».

Читатель должен всегда помнить о том, что наследие Древней Греции и Рима оказало грандиозное влияние на все стороны жизни народов Европы. Античность пронизала своим великолепием византийскую культуру, эпоху Ренессанса, период Французской революции и время немецкого классицизма. Вследствие огромного влияния античных идей и традиций на человеческое общество история классической древности и древние языки заняли особое, сохранившееся в течение веков место в европейской науке и образовании. Политику и религиозное мышление, литературу и искусство, философию и юриспруденцию невозможно представить себе в современном мире без античного наследия.

Вот почему мы решились на такое предприятие, как выпуск в свет трудов древнегреческих и древнеримских авторов.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет).

Рязань: «Александрия», 2005. – 560 с.

Феофраст (Теофраст). Исследование о растениях.

Феофраст (Теофраст) из Эреса (Лесбос) (372—288 гг. до н. э.), древнеэллинский философ, ученик и друг Аристотеля, после его смерти возглавил в Афинах перипатетическую школу. Феофраст считался самым разносторонним ученым античности. Им написаны работы по философии, риторике, по этике, страноведению, музыке, искусствоведению, религии, политике и др.

Диоген Лаэртский писал о нем: «Был он человек отменной разумности и трудолюбия».

Феофраст являлся выдающимся исследователем растительного мира и заслуженно назван в истории науки «отцом ботаники».

Его труд «Исследование о растениях», написанный около 2300 лет назад, справед-

ливо ценился в древности как никем не превзойденный. Вплоть до XVI в. н. э. работу Феофраста никто не мог превзойти, а это говорит само за себя.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70х100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет).

Рязань: «Александрия», 2005. – 560 с.

Катон, Варрон, Колумелла, Плиний. «О сельском хозяйстве» Катон. «Земледелие»

Сочинения Катона, Варрона, Колумеллы и Плиния Старшего изумительный источник, который содержит уникальные, подробные и обширные сведения о сельском хозяйстве Древнего Рима.

Несмотря на то, что авторы этих трудов жили за 2000 лет до нас, содержание их работ остается крайне полезным и актуальным в наше время. Например, если бы в России вели сельское хозяйство по Катону, то страна от изобилия не знала бы нужды в продовольствии.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 700 экз., формат 70х100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет).

Рязань: «Александрия», 2009. – 624 с.

Филострат (старший и младший). «Картины». Каллистрат. «Статуи». Феофраст. «Характеры». А. И. Цепков «Гетеры»

Надо всегда помнить, что европейская и мировая культура своими корнями уходят в античную цивилизацию, культуру древних эллинов и римлян. А Древняя Эллада – родина античных философии и демократии, истории и религии, литературы и права и т. д.

В настоящем томе дано описание произведений искусства античности, которые очаровательны и вызывают восхищение. Книга рассчитана на широкий круг читателей.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 700 экз., формат 70х100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет).

Рязань: «Александрия», 2009. – 416 с.

КНИЖНАЯ СЕРИЯ «ГЕЛИОС»

Г. И. Попов. «Русская народно-бытовая медицина»

В книге собран обширный и ценный этнографический материал, который всесторонне исследует жизнь и быт крестьян великорусских губерний. Этот материал доставлялся сельскими священниками, учителями, землевладельцами, земскими начальниками, фельдшерами и отчасти самими крестьянами. Число таких сотрудников и корреспондентов, имеющих самое тесное и близкое отношение к народной жизни, достигло по 23 губерниям до 350. Содержанием материала явились главным образом личные наблюдения сотрудников и отчасти печатные источники.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70х100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет).

Рязань: «Александрия», 2010. – 472 с.

Д. И. Ростиславов. Опыт исследования об имуществе и доходах наших монастырей.

Предлагаемая книга Д. И. Ростиславова (16.9.1808 – 18.2.1877) написана на богатейшем фактическом материале и рассказывает о доходах и имуществе монастырей Рус-

ской православной церкви. Чтобы написать свой труд, автор лично побывал в 20 губернских городах, встретил множество затруднений и не везде имел полный успех. И все же работа получилась необычайно ценной и значимой.

Издание рассчитано не только на узкий круг специалистов, но и на широкий круг читателей, особенно людей верующих.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 1000 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет).

Рязань: «Александрия», 2010. – 496 с.

Сборник «Монастырские тюрьмы в царской России».

Какими только перипетиями история не удивляет человечество. Пример тому – монастырские тюрьмы. Они стали черным пятном на христианском знамени любви к ближнему, которое невозможно отмыть никакими способами. Недаром монастырские тюрьмы сравнивали с инквизицией и канцелярией тайного приказа за жестокость и человеконенавистничество. Монастырские казематы убивали не только тело, но и, что еще страшнее, – душу.

По нашему мнению, сознательно мыслящий человек должен прочитать настоящую книгу, ибо в ней дан материал, который проливает необыкновенно яркий свет на условия духовной и религиозной жизни народа в течение веков.

Сборник содержит следующие работы: Пругавин А. С. Монастырские тюрьмы в борьбе с сектантством. – М., 1905; Он же. Старообрядческие архиереи в Суздальской крепости. – М., 1908; Колчин М. А. Ссыльные и заточенные в острог Соловецкого монастыря в XVI–XIX вв. – М., 1908.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 700 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет).

Рязань: «Александрия», 2010. – 352 с.

КНИЖНАЯ СЕРИЯ «АЛЕКСАНДРИЙСКИЙ МЕТРООН»

А. И. Цепков. Извлечения материала для словаря по истории Древнего Рима.

Материал для словаря содержит свыше 1 тыс. статей, в которых освещается культура, религия и социально-экономические отношения Древнего Рима, от его основания (753 г. до н. э.) до падения Западной Римской империи (476 г. н. э.). В предлагаемом издании читатель найдет сведения о более чем 280 древнеримских интеллектуалах: историках, писателях, поэтах, философах, ораторах, актерах, врачах, юристах и т. д. Кроме того, текст дополнен перечнем афинских архонтов (496 – 293 гг. до н. э.) и списком римских консулов (509 г. до н. э. – 337 г. н. э.); дан краткий анализ этапов развития римских публично-правовых институтов и источники права. Без сомнения, книга вызовет интерес не только у специалистов, но и у широкого круга читателей.

(Подготовка текста, оформление, карты, иллюстрации, серия, редакция и др. – А. И. Цепков. Тираж – 700 экз., формат 70x100 $^{1}/_{16}$, твердый переплет).

Рязань: «Александрия», 2010. – 480 с.

КНИЖНАЯ СЕРИЯ «МАТЕРИАЛЫ ПО ИСТОРИИ И АРХЕОЛОГИИ РОССИИ»

Материалы по истории и археологии России. Том 1.

Рязанское издательство «Александрия» представляет первый том книжной серии «Материалы по истории и археологии России». Книга, в основном, содержит статьи российских археологов, что естественно, так как посвящена памяти одного из ведущих рязанских археологов – Виктора Павловича Челяпова.

SUMMARY

Ryndin I. Y. The Reform of Great Princes' Power during the Reign of Yaroslav Vsevolodovich (1238-1246) and Alexandr Nevsky (1249-1263) [Part 12] // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 3 – 12. [0,8 п. л.]

Key words

The relative's system of interprinces' relations, the charter system in heritage of princes' domains, horizontal principle in heritage of Russian princes, the system of collective sovereignty, Orda's investiture.

Summary

The investigation of political system which was build after the establishing of tartar power over Russian Lands. The destruction of relative prince's power and creation of new political system. The article investigates by stages the processes of generation of new princes' power in North-West Russia and destruction of united political structure into several political units.

Tleptsok R. A. The North Caucasus: to a Question of Judgement of the Russian Geopolitics of XIX Century // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 13 – 19. [0,6 п. л.]

Key words

Russian empire, geopolitics, the North Caucasus, colonization

Summary

Article is devoted the analysis малоисследованных approaches to understanding of the Russian geopolitics of historical realities of XIX century and its Caucasian specificity. The special attention concentrates on theoretically significant positions, for various reasons not exposed to the accented research attention.

Kirina Y. N. Islamic Fundamentalism. The Problem of Differentiation of Two Notions «Fundamentalism» and «Political Islam» // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 20 – 25. [0,5 п. л.]

Key words

Islamism, integrism, political Islam, terrorism, Islamic fundamentalism, Islam, Pan–Islamism, ideology, Koran, Hasan al-Banna, Maududy, the Muslim Brotherhood

Summary

In this article the author tries to retrace the ideological evolution of Islam in modern world and particularly the phenomenon of Islamic fundamentalism. The author makes an attempt to differentiate such notions as «Islamism», «integrism», «political Islam», «terrorism» and actually «Islamic fundamentalism», and to examine the main characteristics and the history of development of this notions.

Safronov B. V. Forum Asia – Pacific Economical Communication in Chile in 2004 Year // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 26 – 31. [0,5 п. л.]

Key words

Transparency, calls, epidemic, corruption, investments, free trade, enterprise

Summary

The present article deals with questions connected with organization of Forum APEC in November 2004 in Chile. The main questions of Forum were fight against terrorism and corruption, epidemics and diseases, questions of two sided relationships. The questions of cooperation with WTO and participation of Russia in the organization were also touched upon.

Stepanov G. V. Voluntary Political Abstainers: the Political Credo of Modern German Youth // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 32 – 41. [0,8 п. л.]

Key words

Youth, demography, Germany, political indifference, political parties, democracy, youth politics, youth study, value change

Summary

The article focuses on the attitude of modern German youth towards the politics. The author believes that modern youth of Germany is more and more dissociating from the political life of its country. Such behavior is often manifested in denying of party membership, absenteeism, disinterest in political issues and could be explained with reconsideration by the youth of its political role, value change and distrust of the state and political parties.

Ignatyev V. A. Religion and Morals in Representations L. N. Tolstoy and in the Mirror of the Science // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 42 – 61. [1,6 п. л.]

Key words

L. N. Tolstoy, morals, religion, antinomia, spirituality in religious and secular understanding, ethologic, struggle and mutual aid

Summary

The comparative analysis of judgements of L. N. Tolstoy and scientific representations about a parity(ratio) and value of morals (morals) and religion is lead(carried out). Substantiated conclusions about occurrence of morals up to and irrespective of occurrence of religion, about an opportunity of social progress and formation in a society of high morals without the reference(manipulation) to idea of supernatural forces and their influences on the person are made.

Kashnikov B. N. Private Military Companies as a Contemporary Moral and Political Problem // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 62 – 73. [1,0 п. л.]

Key words

Private military companies, war, modernity, democracy, law

Summary

The Private Military Companies constitute one of the speediest developing branches of the contemporary economy. Unlike the private companies producing arms, these companies do participate in the arm conflicts. There are several divisions of PMC, which may be classified on the basis of their closeness to the «point of the spear» from the companies' providers of ammunition and logistics, to the companies participating directly in warfare. The emergence of such companies causes a great deal of ethical and moral-political problems. Such as: Does the nature of the state necessary change with the decline of the state monopoly on violence? Does the nature of the war change? Are the principles of just war and humanitarian law still applicable with PMC? Are the PMC still mercenaries? The majority of these questions still have no definite answers.

Agapov Yu. V. Culture of consumption in sphere of educational activity // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 74 – 79. [0,5 п. л.]

Philosophy of culture , theory of culture

Key words

Culture of consumption, educational service, productive consumption, educational activity, consumer behavior the consumer relation.

Summary

The article is devoted to the analysis of phenomena and risks connected with absence of culture of manufacture and consumption of educational services. Conditions of formation and overcoming of consumer relations in sphere of educational activity reveal.

Goobin V. A, Kapustin S. V. The Technique of an Estimate of Quality Perception of the Nature // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 80 – 85. [0,5 п. л.]

General psychology, ecological psychology, teleology of the perception, philosophy of psychology.

Key words

Factors of perception, a degree of subjectivity, normalized and categorized the test stimuli, functional categories, stimulus function, three conditional zones of perception of the nature

Summary

This article presents a method of revealing and estimation of quality of perception of nature by the person on the psychology-pedagogical basis of the Moscow State Regional Institute. The given procedure is developed on the basis of a method of Q-sorting of objective definition of subjective reaction of the examinee. Distinctive feature of a practical part of research is the ecological validity of the received results in connection with correlation of statements of recipients and their own estimation. Verification of results of a theoretical part of research is carried out by introduction in experiment of opinion of the researcher in the form of the statements reflecting theoretical construct of perception of the nature by the person. It allows not only to reveal specificity of reaction to it examinees, but also to define degree of objectivity of the received results from the point of view of recipients, to confirm or deny a research hypothesis.

Korabelnikov A. A., Kostin K. K. Unter-Officers of Army of Germany and Approaches to Its Vocational Training // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 86 – 91. [0,5 п. л.]

Key words

Military pedagogics, pedagogical technologies, vocational training, training and education

Summary

In article approaches to vocational training of younger commanders in Armed forces of Germany are considered. The historical continuity in preparation of German military experts is shown. The analysis of social, educational and moral and psychological level of preparation of younger commanders is carried out. The review of psihologo-pedagogical technologies of younger commanders applied in vocational training in army of Germany is given. It is offered to make use of experience of military building of Germany during our military reform.

Osnitskiy A. K., Byakova N. V. Formation Experience of Regulyation at the Junior School Age // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 92 – 99. [0,6 п. л.]

Key words

Consciously selfregulation, experience of the selfregulation, components reflexive, value orientation, operational, accustomed actuating, cooperation

Summary

At the junior school age the most important new formations of a child's psyche are formed on the basis of the training activities. A child as a pupil takes part in the consciously operated, systematic, projected activities; the mechanisms of the goal-directed conscious self-regulation of the training activities and behavior are being formed. In this stage the main premises of the formation and integration of the holistic system of the conscious self-regulation of a child's activities are being embedded.

Panov V. I., Saraeva N. M. The notion of «psychological status» of the population region of ecological trouble (on the material on children population of the area of Transbaikalia) // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 100 – 111. [1,0 п. л.]

Key words

Psychological problems, the children population, ecologically unfavorable region, the analytical and synergetic approaches, ecopsychological researches, «psychological status», system «the Person – Living Environment», downward trend, area of Transbaikalia

Summary

This article is devoted to psychological problems of mental people who have long lived in an ecologically unfavorable region. Shows the difference between the analytical and synergetic approaches in ecopsychological research, introduced the notion «psychological status» of «the Person – Living Environment». Empirically observed downward trend in «psychological status» of children living in ecologically unfavorable area of Transbaikalia.

Romanov A. A., Makarenkova E. V. Experimental Pedagogy as a Developmental Factor for Theory and Practice in Russia High School Education at the Turn of the 20th Century // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 112 – 117. [0,5 п. л.]

Key words

Experimental pedagogy, pedagogical phenomenon, educational goal, moral upbringing, moral valued personality, teaching method

Summary

Various aspects of «experimental pedagogy» as a scholar phenomenon is analyzed. Experimental pedagogy had a crucial impact on schooling in Russia at the turn of the 20th century. The role of Conventions on Pedagogical Psychology and Experimental Pedagogy is discussed in the article. Moral valued personality is defined as a goal of education.

Zashikhin V. S., Romanov A. A. Forming Readiness for Overcoming Difficulties in Instructors' Academic Activities in Universities of Russia Federal Penitentiary Service // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 118 – 123. [0,5 п. л.]

Key words

Readiness for difficulties, inexperienced instructors, teaching process, overcoming difficulties, tutorship, training plan

Summary

The authors analyze the issues of instructors' readiness for overcoming difficulties arising in teaching process. The new approach to professional involvement of inexperienced instructors of teaching activities and service duties.

Belyaeva E. S. Formation of Cultural Creative Potential of the Higher School Students as the Base for their Spiritual Moral Development // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 124 – 130. [0,5 п. л.]

Key words

Higher professional education, cultural creative potential, creative pedagogical approach in teaching process, creative professional activity, creative cultural development, the polystructural system of cultural creative development

Summary

The article is devoted to the problem of educational optimization through the integration of the cultural component and creative professional formation for the spiritual moral development of higher school students. The list of the graduates' social characteristics is formed, special creative professional qualities are determined. The conditions for the cultural creative development are considered, the polystructural system of cultural creative development is defined.

Buyanova I. B. , Zhuina D. V. , Ershova S. M. Theoretical and Methodological Aspects of the Process of Tracking Students' Career in Teaching High School // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 131 – 135. [0,4 п. л.]

Pedagogy of higher education

Key words

Career, career support, technology, career, portfolio career advancement, professional development

Summary

The article is devoted to a problem of support of becoming of career of students in educational process of Pedagogical Institute: the essence of technology is opened, possible directions of support of becoming of career of the future teachers are offered.

Voznesenskaya N. V., Razinov A. V. The Information-Educational Environment of High School as the Basis of Formation of ICT-Competence of the Future Teachers // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 136 – 140. [0,4 п. л.]

Information Technology, High school

Key words

The information-educational environment, ICT-competence, e-learning

Summary

Article is devoted questions of formation of ICT-competence of the future teachers, the example of construction of the information-educational environment on the basis of toolkit MOSS 2007 in Mordovian Teacher's Training Institute named after M. E. Evsevyev.

Yerofeeva M. A.The maintenance students training to gender education of school-children // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 141 – 146. [0,4п. л.]

Key words

Professional training, gender education of schoolchildren

Summary

The analysis of methodological, theoretical, methodical and technological students training to gender education of schoolchildren is given in the article.

The close interrelation and functional dependence of all kinds of training were explored.

Zhizhina M. V. Personal Competence: Functions and the Significance // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 147 – 153. [0,5 п. л.]

Key words

Cultural, personal, psychological research of psychological personal competence

Summary

The competence is considered to be an integrated social psychological characteristic of a person and reflects his efficient cooperation with cultural environment. The article shows the significance of cultural and psychological competence in realization of life perspectives of a person, his professional achievements.

Kadakin V. V. , Kutnjak S. V. Assistance to Employment of University Graduates as a Condition of Career Making // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 154 – 159. [0,5 п. л.]

Key words

Professional career, employment of university graduates, system of assistance to students' employment, educational service market, professional plans of students.

Summary

The problems of employment of young teaching staff are considered in the article. The special attention is given to necessity of development of system of complex work to help the university graduates with employment both at the level of establishments of professional pedagogical education and at the level of regional and municipal education authorities.

Lechieva M. I. Ethnic Identity of the Modern Chechens Living in Territory of the Chechen Republic // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 160 –165. [0,5 п. л.]

Key words

The Ethnic group, ethnic identity, the ethnic status, ethnic self-identification

Summary

In article results of the experimental research of characteristics of ethnic identity undertaken for the first time as are presented one of socially-psychological characteristics of the Chechens living in territory of the Chechen Republic. Degree of expressiveness of the ethnic status is measured, dominating types of ethnic identity are revealed. The tendency of transformation of ethnic identity during the period with 2007 for 2009 is traced. The conclusions which have found the experimental acknowledgement are drawn, that the Chechens living in territory of the Chechen republic, perceive as a whole an image of the people as positive, give natural preference to own ethnocultural values, are ready to interethnic contacts and to peace intercultural interaction.

Petrenko A. A. The Main Tendencies of Creating and Developing Leader's Professionalism in the System of Current Education // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 166 – 171. [0,5 п. л.]

Key words

Leader's professionalism in education, educational process, informational technologies, modern development of education

Summary

This article describes problem of forming and developing leader's teacher in the modern system of current education. There are the main tendencies of creating and developing leader's professionalism, where nation pedagogical culture, modern technologies and innovations are underlined.

Podosinnikov S. A. Technological Model of Development of Competitiveness of the Person // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 172 – 176. [0,4 п. л.]

Development psychology

Key words

Competitiveness, competitiveness of the person, model, abilities, activity, flexibility, competence, an orientation

Summary

In article, on the basis of the theoretical analysis of the scientific literature the technological model of development of competitiveness of the person is presented.

Tatianina T. V. The Theoretical Basis and Ideological Orientation Competency Approach to the Humanization of Higher Pedagogical Education // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 177 – 183. [0,5 п. л.]

Key words

Competence approach, a professional teacher competency, humanization of education, competence-oriented education programs

Summary

The article describes the innovative features and theoretical foundation for the lawfulness of the use of competency-stroke in the higher pedagogical education. The author indicates contradiction chivy trends shaping the professional competence of students in accordance with the context of humanitarian paradigm of higher vocational teacher education.

Falunina E. V. Social-psychological characteristic of children-migrant in polycultural education of modern Russia // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 184 – 189. [0,5 п. л.]

Key words

Ethnosocial environment, sociocultural adaptation, children-migrants(ethnic Russian –

local inhabitants, alien migrants – settlement of Russian Federation), children-migrants (crosscultural-migrants – from near and far abroad, ethnic-migrants – refugees, forced migrants, ethnolabour migrants – gastarbaiteren, ethnoeducational migrants – citizens of autonomous republics of Russian Federation)

Summary

Social, economic and political reasons of migration. The classification of migratory processes in Russia. The polycultural mentalnost and its variety.

Falunina E. V. The Model's Basing of Teacher's Preparation to the Work in Polycultural Russia's Education // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 190 – 193. [0,3 п. л.]

Key words

Polycultural matter of education, polycultural competence of pedagogues, polycultural educational environment, sociocultural deadaptation, pedagogical and psychological pedagogue's readiness by professional activity

Summary

The problem's urgency of future pedagogues's readiness by the job in polycultural ducation is based in this article.

Psychologic-pedagooical model of preparation in the system of higher profferssional education is presented.

Bezkrovnaya I. V. Disclosure of Main Motives that Influence Professional Self-determination of School Children // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 194 – 200. [0,5 п. л.]

Key words

Professional self determination, formation of primary motivation in choosing profession, job orientation, primary type of motivation

Summary

The article deals with the issue of primary causes that influence both adolescents' life journey and their decision on a job orientation. Different psychological approaches to this issue in Russia and abroad have been analyzed. The results of the experiment on the disclosure of primary motives are given here.

Budkina Yu. E. Technology of Pedagogical Support of Personal-Oriented Education in Military Institutions // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 201– 206. [0,5 п. л.]

Key words

Learner-centered education, personal development, quality of education, pedagogical diagnostics, professional competence, self-control

Summary

The author analyzes the nature of pedagogical support of cadets in the process of education. The technology of organizing academic activity offered by the author makes it possible to realize personal trajectory of cadets' development and significantly improves the quality of education. The article also maintains characteristics of structural and functional components of pedagogical diagnostics that enable to estimate the efficiency of professional specialist training wholly.

Zanozin D. A. The Development of Future Teachers' Analytical Abilities in the Process of Teaching Pedagogical Disciplines and Using Internet-Technologies // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 207 – 212. [0,5 п. л.]

Key words

Internet-technologies, teacher's professional analytical abilities, students' independent work

Summary

The article describes the experience of using internet-technologies while teaching pedagogical disciplines as the means of future teachers' professional analytical abilities development.

Lipskaya T. A. Possibilities of Metaphor in the Diagnostics of School Fears of Children of Junior School Age // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 213 – 219. [0,5 п. л.]

Pedagogical psychology

Key words

Metaphor, characteristics of metaphor, diagnostic possibility of metaphor, psychotherapeutic possibility of metaphor, developing possibility of metaphor

Summary

In the article are considered scientific aspects of metaphor, interpretation of metaphor in philosophy, linguistics, psychology. In the article are explored the diagnostic possibilities of metaphor in the work with the fears of children of junior school age. Making empirical research permits to say that metaphor has unequal solving possibilities regarding different characteristics of fear.

Mikova I. M. Academic Mobility: History and Modern Times // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 220 – 225. [0,5 п. л.]

Key words

The academic mobility, the international academic mobility, the ERASMUS programme, the Fulbright programme, globalization, internationalization

Summary

The article is devoted to research of international academic mobility, its history and modern condition. The concept of a phenomenon academic mobility is specified. The influence which is made by globalization on changes in higher education system is revealed. It is shown, that international students' flows become the main feature of global system of higher education. The analysis of history of academic mobility development in Europe during Middle Ages epoch is resulted. It is recommended to make use of experience of academic mobility development of western countries at the organization of the international interuniversity cooperation.

Sbitneva N. N. Integration Idea Development in Pedagogy // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 226 – 231. [0,5 п. л.]

Key words

Integration, integrative, all-round, detailed, harmonious

Summary

This article considers the aspect of integration idea development in pedagogy. Scientific works are analyzed from the point of view of all-round world perception. Making a conclusion, it is necessary to stress that integration in pedagogy has a specific way of development, which can be used in teaching practice.

Selezneva M. V. Interaction of subjects in the military higher school educational environment as the condition of development of the cadets' active creativity // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 232 – 237. [0,5 п. л.]

Key words

Ecopsychological types of interaction, pedagogical dialogue, active creativity, the educational environment of military higher school

Summary

In this paper it is applied models of pedagogical dialogue, the educational environment,

active creativity of the teachers and cadets as determinants of ecopsychological interactions. The paper reports the outcomes of a psychology-pedagogical experiment on studying influence ecopsychological types of interaction of teachers and cadets of military higher school on development the cadets' active creativity.

Murtazov A. K. Meteor Research as Assessment Method of Circumterrestrial Space Ecological State // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 238 – 247. [0,8 п. л.]

Key words

Meteors, circumterrestrial space, ecology, pollution, monitoring

Summary

Influence of meteor matter on near-space physical state as problem of circumterrestrial ecology is discussed. Results of bright meteors monitoring and risk assessment related to their collision with space techniques are presented.

Survey of advanced research for the next few years is provided.

Ivanov V. V. Surgery Hernia Diseases by Patients with Obesity: Some Technical Aspects Alloplastic Metods // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 248 – 259. [0,9 п. л.]

Key words

Hernioplasty, hernia unguinal, ventral hernia, alloplasty implants, obesity, laparoscopy surgery, plastic surgery

Summary

The article is devoted to the problem of technical aspects of the performed operational with different kinds of hernia diseases by patients with obesity. Here are given on the basis of some clinical experience tested on every day praxis connection of traditional and laparoscopic approaches, using alloplastic materials and local tissue for forming suppoting, uninterrapting and functioning of the front ventral abdominal cavity.

Kolbina M. S. Efficiency of Photodynamic Therapy of the Bazal-Cellular Skin Cancer with Putting of Application Form Photoditazin and the Estimation of the Remote Results of Treatment // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 6(19). – PP. 260 – 264.[0,4 п. л.]

Key words

Basal-cellular skin cancer, photodynamic therapy, photoditazin, application putting photosensitizer

Summary

Indications for photodynamic therapy of a basal-cellular skin cancer with use application photosensitizer forms photoditazin are defined. The estimation of efficiency of the given method of treatment of a basal-cellular skin cancer at military men and persons of advanced age on the basis of the Main military clinical hospital of a name N. N.Burdenko is spent. The remote results of treatment are analysed.

АВТОРЫ (AUTHORS)

АГАПОВ Юрий Васильевич – кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой методологии управления Рязанского областного института развития образования (РИРО)
Контактная информация: E-mail: agapov-u@mail.ru; тел. 8-(4912)-36-73-39

БЕЗКРОВНАЯ Ирина Васильевна – ассистент кафедры психологии Московского государственного областного социально-гуманитарного института (г. Коломна)
Контактная информация: E-mail: IrinaVmay@mail.ru; тел. 8-915-497-14-28

БЕЛЯЕВА Екатерина Сергеевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: ekbelyaeva@yandex.ru; тел. 8-(4912)-22-20-05

БУДКИНА Юлия Евгеньевна – старший помощник начальника научно-исследовательского отдела Рязанского высшего военного десантного командного училища имени В. Ф. Маргелова; аспирант Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: juli_budkina@mail.ru; тел. 8-(4912)-37-75-29

БУЯНОВА Ирина Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: bujanvu1@rambler.ru; тел. 8-(8342)-75-64-67

БЯКОВА Наталья Владимировна – кандидат психологических наук, ст. преподаватель кафедры психологии развития и педагогической психологии Шадринского государственного педагогического института
Контактная информация: E-mail: osnizak@mail.ru; тел. 8-(926)-228-84-60

ВОЗНЕСЕНСКАЯ Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и ВТ Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: voznesenskaya79@gmail.com; тел. 89879950003

ГУБИН Владимир Алексеевич – доктор психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина, заслуженный деятель науки РФ
Контактная информация: E-mail: mrgoobin@yandex.ru; тел. 8-(812)-465-66-99

ЕРОФЕЕВА Мария Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии и педагогики, зам. декана по ВР психологического факультета Московского государственного областного социально-гуманитарного института (Московская обл., г. Коломна); профессор РАЕ
Контактная информация: E-mail: advokat_max@bk.ru; тел. 8-916-917-34-16

ЕРШОВА Светлана Михайловна – преподаватель кафедры теоретических основ физического воспитания, аспирант кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: ershova-svetlana@mail.ru; тел. 8-962-592-99-49

ЖИЖИНА Мария Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
Контактная информация: E-mail: zhizhina5@mail.ru; тел. 89050326308

ЖУИНА Диана Валериевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной и прикладной психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: dianazhuina@yandex.ru; тел. 8-917-693-60-31

ЗАНОЗИН Дмитрий Александрович – ассистент кафедры общей педагогики Нижегородского государственного педагогического университета
Контактная информация: E-mail: dazanozin@yandex.ru; тел. 8-960-170-50-05

ЗАШИХИН Валерий Сергеевич – преподаватель кафедры социальной работы Удмуртского государственного университета
Контактная информация: E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru; тел. 8-912-767-43-99

ИВАНОВ Владислав Валериевич – кандидат медицинских наук, гл. внештатный хирург Министерства здравоохранения Рязанской обл. по спец. пластическая хирургия, ассистент кафедры хирургии и общеврачебной подготовки с курсом эндохирургии ФПДО Рязанского государственного медицинского ун-та имени академика И. П. Павлова, ст. ординатор хирургического отделения №2 Рязанской областной клинической больницы
Контактная информация: E-mail: ivanovvladislav@rambler.ru; тел. 8-(4912)-99-00-89
Подробнее http://spras.ru/fellow.html http://oplastike.ru/hirurgi/ivanov_vladislav_ valerievich/

ИГНАТЬЕВ Владимир Александрович – доктор философских наук, профессор кафедры философии Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: ignatjev.va@yandex.ru; тел. 8-(4912)-32-14-23

КАДАКИН Василий Васильевич – кандидат педагогических наук, ректор Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: reception@mordgpi.ru; тел. 8-(8342)-32-19-25

КАПУСТИН Сергей Владимирович – младший научный сотрудник, экологический психолог-менеджер НИЦ «Экология и промышленнная энерготехнология ОИВТ РАН, соискатель кафедры психологии Московского госуд.о обл. социально-гуманитарного ин-та
Контактная информация: E-mail: ser252016232009@yandex.ru; тел. 8-909-643-64-26

КАШНИКОВ Борис Николаевич – доктор философских наук, профессор кафедры практической философии Государственного ун-та – Высшей школы экономики, г. Москва
Контактная информация: E-mail: bnkashnik@mail.ru; тел. 8-916-963-74-36

КИРИНА Юлия Николаевна – аспирант кафедры новой и новейшей истории Московского педагогического государственного университета, старший преподаватель кафедры английского языка гуманитарных акультетов
Контактная информация: E-mail: Julie_1205@mail.ru; тел. 8-903-166-77-08

КОЛБИНА Мария Сергеевна – ассистент кафедры дерматовенерологии Государственного института усовершенствования врачей министерства обороны РФ (г. Москва)
Контактная информация: E-mail: kolbinamary@mail.ru; тел. 89165030519

КОРАБЕЛЬНИКОВ Александр Андреевич – доктор военных наук, профессор, главный ученый секретарь Академии военных наук, заслуженный деятель науки РФ, профессор кафедры тактики Военно-учебного научного центра Общевойсковой академии Сухопутных войск Вооруженных Сил РФ (ВУНЦ ОВАСВ ВС РФ), полковник
Контактная информация: E-mail: avn_kaa-49@mail.ru; тел. 8-915-441-49-31

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

КУТНЯК Светлана Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, проректор по воспитательной работе Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: kutniak@bk.ru; тел. 8-(8342)-32-46-26

ЛЕЧИЕВА Малка Исраиловна – кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии Чеченского государственного педагогического института (Чеченская республика, г. Грозный), докторант кафедры социальной психологии СПбГУ
Контактная информация: E-mail: mlechieva@yandex.ru; тел. 89633960027

ЛИПСКАЯ Татьяна Алексеевна – старший преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии Оренбургского государственного педагогического университета
Контактная информация: E-mail: tatyanalipskaya@yandex.ru; тел. 8-9228-15-31-44

МАКАРЕНКОВА Екатерина Михайловна – ассистент кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru; тел. 8-(4912)-25-89-54

МИКОВА Ирина Митковна – преподаватель Рязанского государственного радиотехнического университета
Контактная информация: E-mail: rose@mail.ryazan.ru; тел. 89105611857

МУРТАЗОВ Андрей Константинович – кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры экологии и природопользования Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, директор астрономической обсерватории РГУ имени С. А. Есенина, почетный работник общего образования РФ
Контактная информация: E-mail: a.murtazov@rsu.edu.ru; тел. 8-(4912)-28-12-97

ОСНИЦКИЙ Алексей Константинович – доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО; заведующий кафедрой общей психологии Московской гуманитарно-технической академии
Контактная информация: E-mail: osnizak@mail.ru; тел. 8-(926)-228-84-60

ПАНОВ Виктор Иванович – доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, профессор, заведующий лабораторией экопсихологии развития Психологического института РАО
Контактная информация: E-mail: ecovip@mail.ru; тел. 8-(916)-518-45-40

ПЕТРЕНКО Антонина Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: petr-antonina1@yandex.ru; тел. 8-(4912)-27-94-46

ПОДОСИННИКОВ Сергей Александрович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития, акмеологии Астраханского государственного университета
Контактная информация: E-mail: тел. моб. 8-917-170-50-09, тел. 8-(8512)-38-04-77

РАЗИНОВ Андрей Владимирович – начальник управления информационных технологий Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: avrazinov@mail.ru; тел. 8-(8342)-33-93-93

РОМАНОВ Алексей Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru; тел. 8-(4912)-25-89-54

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

САРАЕВА Надежда Михайловна – кандидат психологических наук, профессор, заведующая лабораторией региональных исследований психики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета имени Н. Г. Чернышевского (г. Чита)
Контактная информация: E-mail: saraiewa@mail.ru; тел. 8-(3022)-35-77-79

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

СБИТНЕВА Наталья Николаевна – преподаватель кафедры русского и иностранных языков Рязанского высшего военного десантного командного училища имени В.Ф. Маргелова (РВВДКУ); аспирант Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: natta200@mail.ru; тел. 8-(4912)-98-99-03

СЕЛЕЗНЕВА Маргарита Викторовна – преподаватель кафедры русского и иностранных языков Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища (военного института) имени генерала армии В. Ф. Маргелова; соискатель Психологического института РАО, г. Москва
Контактная информация: E-mail: selezneva-margarita@rambler.ru; тел. 8-(4912)-33-88-54

СТЕПАНОВ Григорий Викторович – аспирант кафедры теории и истории культуры Череповецкого государственного университета.
Контактная информация: E-mail: g-stepanov.84@mail.ru; моб. тел: 89637336507

ТАТЬЯНИНА Татьяна Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, докторант кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: tatianina@rambler.ru; тел. 8-(8342)-35-92-72

ТЛЕПЦОК Руслан Асланович – кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории исторического факультета Адыгейского государственного университета
Контактная информация: E-mail: bum102@yandex.ru; тел. 8-(8772)-53-06-14

ФАЛУНИНА Елена Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Братского государственного университета
Контактная информация: E-mail: falunina.elena@yandex.ru; тел. 8-(3953)-37-82-03

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 01.12.2010.
Подписано в печать 01.12.2010.
Тираж 1 200 экз.
Заказ № 766.
Отпечатано в ООО «Акварель-Т».
390000, Рязань, ул. Почтовая, 61, стр. 9а.