

РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ 1(20)' 2011

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

ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА
МАРКОВ Алексей Сергеевич

НАУЧНЫЙ РЕДАКТОР
ЛОСЕВ Юрий Иванович

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»

ЗАПАРЬИЙ 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 экпсихологии 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. агентства 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

СОДЕРЖАНИЕ

I. ИСТОРИЯ, ПОЛИТОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Рындин И. Ж. Развитие удельной системы на Руси в правление преемников Александра Невского (1264-1304 гг.). [Часть 13].....	3
Носонов Я. Н. Падение государства ваххабитов (1811-1818).....	13
Якименко М. В. Отечественная историография межвоенного периода о характере революционных процессов в Европе 30-40-х годов XIX века.....	18
Якименко М. В. Вопросы типологического анализа европейских революций 1830-1840-х годов.....	25
Никонов О. А. Основные тенденции экономической политики Российской империи в Иране во второй половине XIX в.....	32
Савосина Ю. В. Обострение англо-советских противоречий в конце 1920-х годов.....	41
Алещик Е. В. Складывание антигитлеровской коалиции.....	46
Орешкина А. В. Военно-политическая обстановка в районе Африканского Рога (конец XX - начало XXI вв.).....	54
Сафронов Б. В. Форум Азиатско-Тихоокеанского экономического сотрудничества (АТЭС) в Лос-Кабосе в 2002 году.....	62
Горбунов Б. В. Из истории создания «Рязанской энциклопедии».....	68
Касаткина В. С. Модернизация социально-экономических систем и институтов.....	76

II. ФИЛОСОФИЯ

Кашников Б. Н. Частные военные компании и теория справедливых войн.....	83
Смирнов А. В. Кризис исторической науки и проблема повседневности.....	95

III. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Алексеева Л. Ф., Шабаловская М. В. Связь характеристик ментальности с произвольной активностью личности в юношеском возрасте на начальном этапе профессионального становления.....	102
Митина Л. М., Соловьёв В. Ю. Личностно-профессиональное развитие специалистов социотехнического типа профессий.....	109
Герова Н. В. Анализ профессиональной деятельности студентов гуманитарного направления педагогических профилей в аспекте информационной подготовки.....	117
Богомолов Е. В. Теоретические положения, определяющие методологию подготовки учителя информатики к комплексному использованию личностно ориентированного и синергетического подходов.....	122
Ефимова Н. С. Психологическая безопасность личности педагога: структура, содержание, функции.....	126
Жижина М. В. Виды психологической компетентности в социальном поведении.....	132
Костикова Л. П. Педагогическое проектирование процесса формирования лингвосоциокультурной компетентности студентов гуманитарного вуза.....	138
Марков А. С., Иоаниди А. Ф. Психолого-педагогическая проблема поддержания высокого уровня военно-профессиональной направленности курсантов военных вузов.....	145
Подосинников С. А. Психологический анализ основных принципов исследования конкурентоспособности личности.....	152
Попович А. Э. Профессиональное, жизненное и личностное самоопределение как основные условия становления личности старшеклассника.....	157
Радюкин Е. Е., Морозова О. А. Исследование теории алкогольной аддикции в отечественной и зарубежной психологии и других науках.....	162
Слепенкова Е. А. Исследовательская направленность профессиональной подготовки учителей отечественной школы в постреволюционный период (1920-е годы).....	169
Соломченко М. А., Прохоров Р. А. Межпредметные связи как средство развития познавательной активности студентов факультета физической культуры и спорта.....	175
Чернышёва О. В. Профилактика стрессовых и кризисных ситуаций у военнослужащих, проходящих военную службу по призыву.....	182
Голицина М. Н. Философские и педагогические знания в контексте основных особенностей профессиональной культуры студентов-переводчиков.....	194
Гюрджян Г. А. Траектории трансформации профессиональной идентичности на вузовском этапе профессионализации (на примере будущих специалистов в сфере безопасности жизнедеятельности).....	200
Долгорукова М. Ю. Социально-психологический анализ феномена «сглаза».....	206
Кабалевская А. И. Гендерные стереотипы участников дорожного движения.....	212
Кузина М. В. К вопросу о механизмах формирования Я-концепции в период ранней взрослости.....	219
Кузьмин Т. А. Экспериментальное изучение уровня притязаний старшего подростка в учебной деятельности.....	225
Игонин А. С. Гуманитарные технологии формирования гражданской позиции личности.....	232
Кан Л. И. Специфика лингвострановедческого чтения.....	239
Матвеева А. В. Формирование экологической компетентности школьников при изучении экологии городской биоты.....	245
Соловьева А. В. Индивидуализация образовательного процесса в военном вузе как ресурс профессионально-личностного развития курсантов.....	251

IV. ФИЛОЛОГИЯ

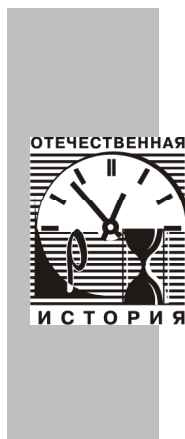
Губарева О. Н. Экспрессивная лексика в англоязычных и русскоязычных научно-учебных текстах.....	257
Шмунер А. С. Концептуальный анализ языковых единиц как канал проникновения в культурную картину мира народа.....	263

V. ГЕОГРАФИЯ

Дерябина М. В. Географический аспект в развитии научных представлений о туризме и рекреации.....	268

VI. БИОЛОГИЯ И МЕДИЦИНА

Иванов Е. С., Гладкова Э. А., Волоснова Л. Ф. Оценка экологического состояния воздушного бассейна г. Рязани.....	276
Иванов В. В. Факторы тромбоопасности при лапароскопических операциях у пациентов с ожирением.....	287
Summary.....	296
Authors.....	306



УДК 94(47).02

ББК 63.214-1

Отечественная история, генеалогия правящих династий

РАЗВИТИЕ УДЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ НА РУСИ В ПРАВЛЕНИЕ ПРЕЕМНИКОВ АЛЕКСАНДРА НЕВСКОГО (1264 – 1304 гг.) [Часть 13]

И. Ж. Рындин

Складывание удельной политической системы на Руси в условиях верховной власти татар над русскими княжествами. Окончательное становление «ярлычной» системы наследования княжеских столов. Распад единого политико-экономического пространства на Руси. Влияние внутриордынской политической борьбы на политическую систему межкняжеских отношений в русских княжествах.

Ключевые слова

Удельная система межкняжеских отношений, ярлычная система наследования княжеских уделов, новые тенденции в политическом устройстве Руси, элементы родового права

Сразу же после смерти Александра Невского проявились новые тенденции в политическом устройстве Северо-Восточной Руси: великокняжеская власть перешла не к следующему по старшинству Ярославичу – Андрею, скомпрометировавшему себя перед татарской властью, а к более младшему Ярославу Тверскому. Хотя послов в Орду отправили оба князя, хан Берке дал ярлык Ярославу, минуя его старшего брата. Самый младший Ярославич – Василий – княжил в Костроме. Далее по старшинству следовали Дмитрий Святославич Юрьев-Польский (ум. в 1269 г.) и Михаил Иванович Стародубский (ум. в 1281 г.). В известии В. Н. Татищева о вокняжении Ярослава Ярославича говорится о том, что коня его вели князь Владимир Рязанский

и Иван Стародубский [2. С. 44]. Часть исследователей считает, что в последнем случае речь идет о Иване Всеволодовиче Стародубском, последний раз упоминаемом в 1247 г. [там же. С. 320]. В таком случае ему должно быть в это время 65 лет. До этого возраста в это время русские князья почти не доживали. Кроме того, перед Иваном упоминается рязанский князь Владимир. В это время Рязанским княжеством управлял Роман Ольгович. Логично предположить, что Владимир один из его сыновей, не доживший до раздела отцовского княжества между его братьями в 1270 г. Т. о. Иван Стародубский – это, скорее всего, сын Михаила Ивановича Стародубского – Иван-Каллистрат (ум. в 1315 г.).

Затем по старшинству следовали Ро-

ман Михайлович Черниговский, который перенес столицу княжества из Чернигова в Брянск, Семен Михайлович Новосильский (также перенесший свою столицу из Глухова в Новосиль), Мстислав Карачевский и Юрий Тарусский.

Далее по старшинству следовали Роман Ольгович Рязанский (ум. в 1270 г.), Даниил Романович Галицкий и его брат Василько Волынский, Борис Василькович Ростовский с братом Глебом Белозерским, Роман Владимирович Углицкий, Василий Александрович (ум. в 1271 г., оставленный отцом без удела), его братья Дмитрий Новгородский и Переяслав-Залесский, Андрей Городецкий и Даниил Московский.

Далее следовал сын Андрея Ярославича – Юрий Андреевич Суздальский, получивший Суздаль после смерти отца в 1264 г. После него следовал Давыд Константинович Галич-Мерский.

В следующем колене находились пинские князья: Демид (ум. после 1292 г.) и Юрий (ум. ок. 1292 г.) Владимировичи и Иван Глебович Степанский (ум. ок. 1292 г.). Из городских 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 Черным, князем можайским и ярославским.

К этому времени политическая система на Руси претерпела значительные изменения. С. М. Соловьев так охарактеризовал княжеские отношения той эпохи: «...прежние понятия о старшинстве исчезают: великие князья показывают ясно, что они добиваются не старшинства, но силы. Каждый князь, получив область Владимирскую [т. е. титул великого князя – И. Р.], старается увеличить свою собственность на счет других княжеств, ...все остальные князья не могут уже более доверять родственной связи, должны также заботиться о самих себе, всеми средствами должны стараться обрести силу,

потому что им оставалось по выбору: быть жертвою сильнейшего или других сделать жертвами своей силы» [1. С. 186].

Таким образом, именно *с этого периода можно говорить о «феодальной раздробленности» на Руси, а не датировать ее 1132 годом, как это делает значительная часть исследователей.*

Ярослав Ярославич прибыл с ханским ярлыком на великое княжение в сентябре 1264 г. К этому времени уже умер его старший брат Андрей, оставив Суздальское княжество сыну Юрию (Нижний Новгород и Городец получил Андрей Александрович), а новгородцы выслали от себя Дмитрия Александровича, призвав на княжение нового великого князя. В Псков Ярослав послал своего сына Святослава.

Видимо, татарский хан передал Ярославу только Владимирское великое княжество, поскольку с этого времени преемники Александра Невского уже не упоминаются с титулом киевских князей.

Т. о. основную вину за распад русской народности на отдельные части (как и крушение княжеского родового строя) также можно возложить татар. Потомки Александра Невского сохранили свое влияние лишь в Северо-Восточной Руси. Черниговское и Рязанское княжество фактически были независимыми. На Юго-Западе доминировало Галицко-Волынское княжество. А на Северо-Запад стали распространять свое влияние литовские князья.

По всей вероятности, жители западно-русских княжеств не видели большой разницы между князьями Рюриковичами и литовскими князьями, что наводит на мысль об их общем происхождении.

В 1264 г. в Полоцке был убит правивший там литовский князь Товтивил. В этом же году полоцкими князьями упоминаются Константин и Изяслав. М. М. Александров считает их представителями витебской линии полоцких князей [3. С. 116]. В том же году в Полоцке утвердился литовский князь Гердень.

В 1266 г. в Псков был призван горожа-

нами литовский князь Довмонт, в крещении получивший имя Тимофей. Он совершил с псковичами и своей дружиной несколько походов на Полоцк против князя Гердея, в результате чего тот был убит в 1267 г.

Ярослав Ярославич хотел было изгнать Довмонта из Пскова, поскольку до этого там сидел сын его Святослав, но новгородцы воспротивились этому. Великий князь возвратился во Владимир, оставив в Новгороде своего сыновца (т. е. племянника от брата) Дмитрия Александровича (1266 г.). В 1268 г. в Новгороде уже правит другой сынонец Ярослава – Юрий Андреевич, который, вместе с новгородцами, призывает Дмитрия Александровича Переяславского и самого великого князя к походу на немцев.

Интересен тот факт, что у Татищева Дмитрий назван князем ярославским [2. С. 46]. Можно, конечно, считать это опиской историка. Однако к этому времени династия ярославских князей пресеклась и, согласно русским обычаям, это княжество должно было перейти к другим линиям русских князей. Возможно, что из Новгорода великий князь перевел Дмитрия на ярославское княжение. Хотя считается, что можайский князь Федор Ростиславич в 1260/61 г. женился на Марии Васильевне Ярославской и стал смоленским князем, в летописях он впервые упоминается лишь в 1276 г. в связи со смертью великого князя Василия Ярославича. Т. о. судьба ярославского княжеского стола до этого времени остается неясной. Это не единственный факт передачи ярославского стола великим князем представителям других княжеских ветвей. Под 1288 г. в летописи сообщается: «седе Андрей Александрович на Ярославле, а Александр Федорович на Углич Поле» [4. Стб. 526]. Согласно «Житию Федора Ростиславича», в это время ему татарский хан пожаловал Черниговское княжение, после того как был казнен Роман Михайлович Брянский. По мнению М. М. Алек-

сандрова, неизвестный науке князь Александр Федорович является сыном Федора Ростиславича [3. С. 191]. В дальнейшем эта ситуация будет рассмотрена более подробно.

Можно предположить, что распад единого политико-экономического пространства на Руси начался уже в правление Александра Невского, который был признан татарами великим князем киевским, а затем и владимирским. Очевидно, это было связано с возможностью того или иного князя собирать дань с подвластных ему земель. Видимо, Александру удалось организовать отправку дани из Владимиро-Суздальских княжеств и из Великого Новгорода. Чернигов и Рязань платили дань самостоятельно. Галицко-Волынское княжество представляло собой в это время совершенно самостоятельную силу. Наконец, после татарского нашествия часть западнорусских княжеств, не желая платить дань татарам, стали искать помощи у литовских князей. На основании имеющихся источников, не ясно каким образом один из этих князей – Миндовг – получил Новогрудское княжество. Вскоре ему подчинились слонимский, городенский и волковский князья, т. е. вся Черная Русь. Полочане пригласили к себе племянника Миндовга – Товтивила.

В сфере влияния великого князя владимирского оказался и Смоленск, который не был покорен татарами, однако, искал поддержку против Литвы у владимирского князя, а в 1274 г. смоленский князь Глеб Ростиславич добровольно признал власть татар.

Остается неясна принадлежность Киева в этот период. Хотя не остается никаких сомнений в том, что этот город во 2-й половине XIII в. полностью утратил свое значение.

Таким образом, когда-то единое политическое пространство Руси распалось на 5 составляющих. Наиболее сильные позиции были у великого князя владимирского. Однако единственной внешнеполи-

тической акцией великого князя Ярослава Ярославича был поход под Раковор против немецких рыцарей, в котором приняли участие подвластные ему князья: Дмитрий Александрович Переяслав-Залесский, Юрий Андреевич Новгородский, Константин Полоцкий, Довмонт Псковский, сыновья Ярослава – Святослав и Михаил.

В 1269 г. умер юрьевский князь Дмитрий Святославич, передав престол сыну Ярославу. В 1270 г. произошел конфликт великого князя с новгородцами. Возможно, он был связан со смещением с новгородского княжения Юрия Андреевича, который за год до этого совершил с новгородцами успешный поход против немцев к Пскову. Вероятно, великий князь сам решил управлять Новгородом, что вызвало недовольство горожан. Ярослав вместе с сыном Святославом был вынужден покинуть город. Новгородцы стали звать к себе Дмитрия Александровича из Переяславля, но тот был на стороне великого князя. Ярослав Ярославич обратился за помощью к татарам и, получив татарское войско, вместе с Дмитрием Александровичем Переяславским и Глебом Ростиславичем Смоленским двинулся на Новгород. За новгородцев заступился младший Ярославич – Василий Костромской, который уговорил хана возвратить татарское войско. Ярославу пришлось мириться с новгородцами, которые приняли его к себе, существенно ограничив власть князя.

В том же году в Орде был убит по не совсем понятным причинам рязанский князь Роман Ольгович. Его сыновья разделили отчину на три части: Федор стал править в Рязани, Ярослав в Пронске, а Константин – в Переяславле-Рязанском.

После смерти Ярослава Ярославича великокняжеский стол без всяких затруднений занял его брат Василий Костромской. В Твери стал править Святослав Ярославич (его младший брат Михаил умер незадолго до смерти отца). Уже пос-

ле смерти Ярослава Ярославича у него родился сын, которого тоже называли Михаилом. Существует мнение, что был один Михаил, который по ошибке летописца упоминается еще до своего рождения.

В Черниговской земле верховным князем считался Роман Михайлович Брянский, который совершил ряд успешных походов против литвы.

Интересный симбиоз литовских и русских князей наблюдался в это время в Западной Руси. Как известно, Миндовг, получив верховную власть в Литве, отдал Новогрудок с Черной Русью сыну Войшелку, но тот, желая уйти в монастырь, уговорил отца выдать сестру за сына Даниила Романовича Галицкого Шварна, а Новогрудок со Слонимом и Волковыйском отдать его брату Роману Даниловичу. Это произошло в 1255 г. А уже в 1260 г. галицкое войско шло освобождать схваченного литвой князя Романа.

В 1264 г. умер король Галиции Даниил Романович, сделавший своей столицей г. Холм. Его владенья были разделены между его сыновьями: Лев получил Галич, Шварн – Холм и королевский титул, Мстислав – Луцк (Роман к этому времени уже умер). В Слониме правил сын Романа от его второй жены Елены Глебовны Волковыйской – Василько. Другой его сын – Михаил – позже утвердился в Друцке.

В 1263 г. Миндовг был убит своим племянником Тренятой, который ненадолго стал верховным правителем Литвы. Он был убит бывшими слугами Миндовга. Войшелк в это время был в Пинске, откуда с пинским войском пошел к Новогрудку, а оттуда в Литву, где был признан великим князем. Ему помогал его шурин Шварн Данилович, который стал королем Галиции после смерти отца в 1264 г. Когда в 1268 г. Войшелк ушел в монастырь, он сделал Шварна великим князем литовским. В следующем году Шварн умер. Королевский титул перешел к его старшему брату Льву, но утвердиться в Литве последнему не удалось, даже после убий-

ства им Войшелка. Князем литовским стал Тройден.

В 1269 г. скончался Василько Романович Волинский, передав свое княжество сыну Владимиру.

Т. о. на момент вокняжения Василия Ярославича во Владимире (1272 г.), в других частях Руси правили: король Галиции Лев Данилович, Роман Михайлович Брянский, Федор Романович Рязанский, Черной Русью управлял литовский князь Тройден.

После вокняжения во Владимире Василия Ярославича, Дмитрию Александровичу удалось заручиться поддержкой новгородцев и ненадолго вновь вокняжить в Новгороде. Однако вскоре он был вынужден уступить Новгород великому князю, которого поддержал тверской князь Святослав Ярославич. Поход на Новгород было единственным военным мероприятием Василия Ярославича, который скончался в 1276 г. в Костроме.

В Кострому на похороны съехались князья: Борис Василькович Ростовский, Глеб Василькович Белозерский, Михаил Иванович Стародубский, Дмитрий Александрович Переяславский, Федор Ростиславич Ярославский.

Великим князем без всяких споров стал Дмитрий Александрович, хотя был еще жив его дядя Михаил Иванович Стародубский (ум. в 1281 г.). К более старшему колену принадлежали Борис и Глеб Васильковичи, Роман Владимирович Углицкий. Очевидно, к этому времени ни у кого сомнений уже не вызывал тот факт, что великим князем владимирским мог стать только потомок Ярослава Всеволодовича, которому, в свое время, Батый дал верховную власть на Руси.

Вместе с великим княжением Дмитрий приобрел и новгородский стол. Его брат Андрей правил в Нижнем Новгороде, Городец и Костроме, другой брат – Даниил – в Москве; Юрий Андреевич – в Суздале, Давыд Константинович правил в Га-

личе-Мерском и Дмитрове, Святослав Ярославич – в Твери, Ярослав Дмитриевич – в Юрьеве-Польском. В Стародубе сидел двоюродный дядя Дмитрия – Михаил Иванович, в Ростове – Борис Василькович, на Белоозере – Глеб Василькович, в Углич-поле – Роман Владимирович. Это были князья из Дома Всеволода Большое Гнездо. Ярославль к этому времени перешел к представителю смоленских князей Федору Ростиславичу Черному.

Утверждению последнего в качестве ярославского князя, видимо, способствовало не только согласие ростовских и других князей, но и расположение татарского хана (по всей вероятности – Менгу-Тимура), дочь которого стала его второй женой. Как известно, с возмужанием сына Федора Михаила, он был изгнан из Ярославля и вернулся туда лишь после смерти сына при поддержке татар.

К великому князю владимирскому тяготели и старшие братья Федора – смоленские князья Глеб и Михаил Ростиславичи. Мелкие смоленские князья также ориентировались на Владимирскую Русь.

Т. о. на великокняжеский престол не смели претендовать ни Михаил Иванович Стародубский – дядя сыновей Александра Невского, ни старшие двоюродные братья его – Васильковичи и Роман Владимирович. Казалось бы, положение Александровичей было достаточно прочное, т.к. никто не осмеливался оспаривать у них великокняжеский престол. Но случилось доселе не виданное. Свои права на престол предъявил младший брат Дмитрия – Андрей. Судя по всему, его подбил на этот шаг бывший боярин Василия Ярославича Семен Тенгилеевич, который участвовал в конфликте своего князя с его племянником и после смерти бездетного Василия Ярославича остался не у дел.

Дмитрий, очевидно, потерял великокняжеский престол из-за того, что после смерти хана Менгу-Тимура в 1280 г., он не поехал на утверждение в своих правах к новому хану – Туда-Менгу. Зато в ставку

хана приехали другие князья, в т. ч. и Андрей Александрович.

Интересен тот факт, что Андрея поддерживали почти все северорусские князья и в 1281 г. ему удалось утвердиться во Владимире. Затем Дмитрию с помощью хана Ногая удается себе великокняжеский стол, но перед своей смертью он его снова потерял. В задачу настоящей работы не входит подробное рассмотрение междоусобной борьбы между двумя братьями.

Уже на следующий год после вокняжения во Владимире Дмитрия Александровича, умер ростовский князь Борис Василькович (1277 г.). Примечательно, что ему унаследовал его брат Глеб Белозерский. Таким образом, *в последней четверти XIII в. в удельных княжествах еще некоторое время сохранялись отдельные элементы родового права*. В следующем, 1278 г., умер и Глеб и тогда «по нем седости два князя в Ростове Дмитрий да Константин, Борисовы дети Васильковича» [5. С. 156]. Михаилу Глебовичу досталось от отца Белоозеро. Однако, того согласия, которое царило при Васильковичах, их преемники достигнуть не смогли. Сначала Дмитрий Борисович, видимо, желая укрепить свое положение, «потымал» волости у Михаила Глебовича «неправдою великою» [6. С. 175]. Через год возникла распря между самими Борисовичами. В результате чего Константин уехал во Владимир к великому князю Дмитрию Александровичу за помощью. Последнему удалось примирить братьев, но ненадолго. В 1285 г. умер бездетным Роман Владимирович Углицкий и Углич возвратился к ростовским князьям, причем, он достался старшему брату, Дмитрию, а Константин остался в Ростове. Следует, отметить, что Углич в это время Борисовичи могли получить только с согласия великого князя. А. Е. Пресняков считает, что этому способствовала политическая ситуация того времени: только что возвративший себе великокняжеский престол Дмитрий

Александрович нуждался в союзниках, а конкретнее – в противовесе активному союзнику его брата Андрея – Федору Ростиславичу Ярославскому.

Необходимо отметить также, что в период войны княжеских партий Дмитрия и Андрея Александровичей происходила некоторая чехарда с владельцами целого ряда княжеств, которая, как правило, не нашла свое отражение в научных работах, посвященных этому периоду. Не ясна судьба Переяславского княжества во время изгнания Дмитрия Александровича (1281 – 1283 гг.).

Ярославский и смоленский князь Федор Ростиславич Черный был верным союзником Андрея Александровича. Очевидно, что после возвращения Дмитрия Александровича он потерял Ярославль, где вокняжил его сын Михаил. Сам Федор ушел княжить в Смоленск, где в 1285 отразил набег сторонника Ногая и Дмитрия Александровича князя Романа Брянского. Последний в 1288 г. был казнен в Орде по приказу хана, очевидно, за свою связь с Ногаем. М. М. Александров выдвигает версию, что после этого брянским (а следовательно и черниговским) князем стал Федор Ростиславич Смоленский, что и отражено в его житии [3. С. 190 – 191]. В Ярославле в это время утвердился Андрей Александрович, а некий Александр Федорович (по мнению М. М. Александрова – сын Федора Ростиславича) получил Углич-поле. А. Горский считает Михаила и Александра Федоровичей одним и тем же лицом [там же. С. 191]. Он же выдвигает версию о том, что в это же время Федор Ростиславич получил Городец, что никак не подтверждается источниками.

В 1290 г. власть в Орде перешла к ставленнику Ногая хану Тохте. Горский считает, что в этот период к ориентировавшейся на Ногая Рязани отошла часть бассейна Протвы, принадлежавшая до этого Смоленску и Чернигову [3. С. 191 – 192].

В 1292 г. в результате «дедюновой рати»

великокняжеская власть вновь перешла к Андрею Александровичу. Федор Ростиславич овладел Ярославлем и Переяславлем. Последний он был вынужден оставить в 1294 г., очевидно, в пользу сына умершего Дмитрия Александровича – Ивана, который до этого княжил в Костроме.

Таким образом, к моменту смерти Дмитрия Александровича и окончательного утверждения на великокняжеском престоле его брата Андрея Александровича политическая конфигурация северорусских княжеств представляла собой следующую структуру.

Великому князю, помимо Владимирского княжества, принадлежали Новгородское, Костромское и Городецкое. В Новгород Андрей отправил наместником Романа Глебовича из смоленских князей, а в Кострому вскоре отправил сына Бориса. Младший брат Андрея, Даниил Александрович, княжил в Москве. В Суздале княжил Михаил Андреевич, в Галиче-Мерском – Василий Константинович, в Твери – Михаил Ярославич, в Юрьеве-Польском – Ярослав Дмитриевич, в Стародубе-на-Клязьме – Иван-Каллистрат Михайлович. В 1294 г. умер ростовский князь Дмитрий Борисович, Ростов перешел к его брату Константину, а Углич, где до этого сидел Константин, достался его сыну Александру (сын Дмитрия – Михаил умер малолетним). После смерти Михаила Глебовича Белозерского (1293 г.) на Белоозере сидел его сын Федор Михайлович. В Переяславле-Залесском княжил Иван Дмитриевич; в Ярославле и Смоленске – Федор Ростиславич.

Это были князья, подчинявшиеся великому князю Андрею Александровичу. Все они, за исключением Федора Ростиславича, принадлежали к Дому Всеволода Большое Гнездо. Среди других смоленских князей в это время упоминается Андрей Вяземский [8. С. 68].

Другое политическое образование, самостоятельно уплачивавшее дань Орде, а,

следовательно, не подчинявшееся великому князю владимирскому, в это как раз в это время потеряло своего главу – князя Федора Романовича (ум. в 1294 г.). Его младшие братья – Ярослав и Константин – сидели, соответственно, в Пронске и Переяславле-Рязанском. У Федора не было сыновей и во главе Рязанского княжества, по-видимому, встал Ярослав Пронский. После его смерти в 1299 г. княжество возглавил Константин Романович. Совершенно не известна в это время судьба Муромского княжества. По-видимому, оно окончательно потеряло связь с Рязанью и попала в сферу влияния великого княжества Владимирского.

Третье политическое объединение на территории Руси, образовавшееся после подчинения татарам, было бывшее Черниговское княжество, главным городом которого в это время был Брянск. Его история мало изучена из-за скудности исторических источников, дошедших до нашего времени. Как уже говорилось выше, скорее всего, после казни татарами в 1288 г. Романа Михайловича Брянского, какое-то время Чернигов и Брянск подчинялись Федору Ростиславичу Черному. Затем, по данным Любечского синодика, в Чернигове вокняжил сын Романа Михайловича – Олег (ум. в 1307 г.). Судьба Брянска в это время не ясна. Скорее всего, он остался за смоленскими князьями.

Не известно также, когда умерли братья Романа Брянского – Семен Глуховский и Новосильский, Мстислав Карачевский и Юрий Тарусский. После смерти Семена, его сыновья разделили владения отца: Александр стал князем новосильским, а Михаил – глуховским. Карачевское княжество также разделилось на несколько частей: Карачев достался Святославу Мстиславичу, Звенигород – Андрею Мстиславичу, Козельск – Титу Мстиславичу. Что досталось второму по старшинству Мстиславичу – Пантелеймону – не известно. Возможно, что это христианское имя Святослава. Путивльским князем

в это время был Иван Иванович [7. С. 120], липецким – Александр, убивший рыльского князя Олега, мстя тому за убитого брата Святослава.

Четвертым политическим образованием на территории Руси, образовавшимся в результате нашествия татар, было Галицкое королевство. В 1294 г. королем Галиции был Лев Данилович. Его брат Мстислав Луцкий в 1288 г. унаследовал от двоюродного брата Владимира Васильковича Волынское княжество. Вскоре к нему перешел и Волковский. Сын Льва – Юрий попытался было утвердиться в Бресте, Каменце и Бельске, но был выбит оттуда дядей.

Мстислав умер около 1291 года и все его владения отошли Льву и его сыну Юрию [8. С. 67]. В Слониме и Друцке правили племянники Льва и Мстислава – Василько и Михаил Романовичи. В это же время упоминаются: князь поросский Юрий, князь пинский Демид Владимирович и князь степанский Владимир Иванович [8. С. 68].

Пятый анклав раздробившейся Русской земли включал в себя земли, подчинившиеся Литве, которой в рассматриваемый период времени управлял Витень, сын Пугувера. Среди князей этих земель в конце XIII в. упоминается витебский князь Михаил Константинович (1298 г., В.Л. Носевич считает его сыном Константина Ростиславича – старшего брата смоленских Ростиславичей [8. С. 150]), что касается Полоцка, что по одной версии в это время там правил брат Витеня – Воин [7. С. 113; 8. С. 147], по другой – псковский князь Довмонт (ум. в 1299 г.) [9. С. 72].

После того как Андрей Александрович окончательно утвердился на великокняжеском престоле, обнаружилось, что из всех северорусских князей его поддерживают только его верные союзники по борьбе со старшим братом: Федор Ростиславич Ярославско-Смоленский и Константин Борисович Ростовский. Среди противников великого князя находились:

его младший брат Даниил Московский, его племянник Иван Дмитриевич Переяслав-Залесский и двоюродный брат Михаил Ярославич Тверской. К 1296 г. напряжение между двумя коалициями князей достигло такого накала, что с большим трудом удалось предотвратить военные действия между ними. Очевидно, что главной причиной сложившегося противостояния князей являлся спор о принадлежности Переяславля-Залесского. Великий князь считал его великокняжеской волостью, а его оппоненты считали наследственной волостью его племянника Ивана Дмитриевича. Андрей не прекращал попыток завладеть Переяславлем как мирным путем, так и с использованием силы (1298 г.). Даниил и Михаил твердо стояли за своего племянника, не давая его в обиду.

Видимо, результатом противостояния двух княжеских группировок явилось 2-летнее княжение в Новгороде малолетнего сына московского князя Ивана Даниловича (1296 – 1298 гг.), впоследствии получившего прозвище Калита. В 1298 г. Новгород вновь вернулся к Андрею, который отправил туда сына Бориса.

В 1297 г. власть в Смоленске захватил племянник Федора Ростиславича – Александр Глебович. Федор пытался отбить Смоленск, но безуспешно. В 1299 г. он скончался, оставив Ярославль своим детям от татарской царевны – Давыду и Константину. В Брянске утвердился другой племянник Федора – Роман Глебович. Святослав Глебович правил в Можайске.

В 1299 г. умер рязанский князь Ярослав. Его преемник и брат Константин Романович в 1301 г. во время битвы попал в плен к Даниилу Московскому. В Рязани стал править сын Константина – Василий.

В 1302 г. Иван Дмитриевич неожиданно умер, завещав свою вотчину дяде Даниилу Московскому. Несмотря на то, что Андрей посадил в Переяславле своих наместников, Даниилу без особого труда удалось захватить город, где на Андрея

смотрели как на врага, помня печальную участь его старшего брата.

В 1302 г. умирает углицкий князь Александр Константинович, передав престол сыну Юрию.

В том же году в Костроме умирает старший сын Андрея – Борис. Другой его сын Михаил позже унаследует от отца Нижний Новгород и Городец [10. С. 64; 11. С. 125 – 126]. Существует версия о том, что Михаил Андреевич владел еще и Муромским княжеством, где местная династия пресеклась по мужской линии [12. Таб. 10].

Переяславцы так сильно держались за

Московский княжеский Дом, что, когда в 1303 г. скончался Даниил Александрович, они не отпустили княжившего у них его старшего сына Юрия на похороны, боясь, что Андрей захватит их город в отсутствие князя. В этом же году Юрий Московский захватил Можайск, а можайского князя Святослава Глебовича привел в Москву.

В том же году скончался пронский князь Михаил Ярославич, передав престол брату Ивану.

В 1304 г. Андрей умер и началась новая эпоха соперничества между князьями. Примечательно, что он был похоронен не в стольном Владимире, а в своей вотчине Городце.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Соловьев С. М. История России с древнейших времен. – Кн. 2. – М.: Мысль, 1988.
2. Татищев В. Н. История Российская. – Т. V – VI. – М.: Ладомир, 1996.
3. Александров М. М. Русские земли-княжества IX – XV веков. – М.: Новый хронограф, 2009.
4. ПСРЛ. – Т. 1. – М., 1962.
5. ПСРЛ. – Т. 10. – СПб., 1885.
6. ПСРЛ. – Т. 7. – СПб., 1856.
7. Сычев Н. В. Книга династий. – М.: Восток – Запад, 2005.
8. Насевич В. Л. Пачаткі Вялікага княства Літоўскага. Падзеі і асобы. – Мінск: Палымя, 1993.
9. Нарбут А. Н. Генеалогия Украины. – Вып. 1. – М., 1996.
10. Борисов Н. С. Иван Калита. – М., 1997.
11. Кучкин В. А. Формирование государственной территории Северо-восточной Руси в X – XIV вв. – М.: Наука, 1984.
12. Коновалов Ю. В., Шафров Г. М. Генеалогические таблицы по истории европейских государств. – Вып. 1. – Екатеринбург, 1993.





УДК 94(53)+94(620).03
ББК 63.3(6Еги)+63.3(536)

ПАДЕНИЕ ГОСУДАРСТВА ВАХХАБИТОВ (1811-1818)

Я. Н. Носонов

Статья посвящена анализу процессов и событий одного из важнейших и определяющих периодов в долгой истории египетско-аравийских отношений – войны 1811-1818 гг. В XVIII-XIX вв. Египет и Аравия входили в состав переживавшей упадок Османской империи. Усиливавшийся дисбаланс в структуре политических отношений, затяжной кризис османской системы провинциального управления, ослабление жесткого контроля центра над арабскими владениями открыли широкие возможности для развития противоборства социальных сил на периферии, выразившегося в междоусобицах и мятежах.

Ключевые слова

Османская империя, Хиджаз, Мухаммед Али, Аравийская война, Саудицы, ваххабиты, арабо-мусульманский мир

На заре XIX столетия воинственно-му эмирату Саудицев с помощью пламенных проповедей, цепи интриг и кровавой агрессии удалось наконец присоединить к себе Хиджаз. Объединив под своей эгидой почти всю Аравию, ваххабиты достигли не только блестящей военной и политической победы. Не менее важно то, что с утверждением в священных землях ислама решительные правители молодого государства стали претендовать на религиозное лидерство во всем мусульманском мире.

Османские падишахи рассматривали растущее ваххабитское государство как серьезную угрозу своему господству, особенно в арабских провинциях. Однако все их первоначальные попытки подавить вах-

хабизм были безрезультатны. Единственная реальная возможность разгромить ваххабитов заключалась в использовании силы, которая была бы потенциально способна выполнить богоугодную миссию. Выбор османов пал на Мухаммеда Али – одного из наиболее дееспособных вассалов, которого они были вынуждены наделить практически неограниченными полномочиями в Египетском пашалыке сразу же после хиджазской катастрофы.

Его глобальные планы создания собственной арабо-мусульманской империи с самого начала были ясны для многих очевидцев событий. Дальновидный и предприимчивый паша рассчитывал, отвоевав священные города Аравии, укрепить свой авторитет во всей Османской

империи, завоевать популярность и, используя приобретенный для себя, а не для султана религиозный статус «покровителя священных мест», приступить к осуществлению своей главной задачи – создания собственной мусульманской империи. Победы его над ваххабитами сделали имя его народным во всем государстве.

3 сентября 1810 г., по свидетельству аль-Джабарти, паша созвал диван, и посланник султана Иса-ага в торжественной обстановке зачитал указ о выступлении египетских войск в Хиджаз [1, с. 288]. Однако сама экспедиция началась лишь спустя почти год – летом 1811 г., через полгода после известной кровавой резни мамлюкских предводителей в каирской Цитадели, когда Мухаммед Али физически устранил значительное число своих опасных соперников. Война в Европе временно снимала угрозу вторжения какой-либо европейской державы в Египет и благоприятствовала проведению аравийской кампании [2, с. 221].

Во главе экспедиции в Хиджаз паша назначил своего шестнадцатилетнего сына Тусун-бея, приставив к нему многоопытных советников. Получив подкрепления из Египта, Тусун повел свои войска на Медину. Решающее сражение произошло в декабре 1811 г. у селений Манзалат ас-Сафра и Джадида на пути в город Пророка. Армия Тусуна, преследуя бедуинов племени харб, с которым он не успел установить дружеских отношений, зашла в узкий горный проход у Вэди Сафра и попала под удары отборного войска ваххабитов, о прибытии которого египетское командование не имело понятия. Египетская армия, насчитывавшая 8 тыс. человек, обратилась в повальное бегство. «Их сердца были охвачены ужасом» [5, с. 320]. Личная храбрость Тусуна не спасла положения, и его войско было наголову разгромлено, потеряв более половины состава. Лишь увлеченность ваххабитов грабежом покинутого лагеря избавила египетскую армию от поголовного уничтожения, и жалкие остатки войск Тусуна с

трудом добрались до Янбо. Скопившиеся близ порта отступавшие в беспорядке солдаты устремились к судам; при посадке началась давка, паника, перестрелки. Солдаты «торопились пуститься в брод по горло в воде, точно ифриты гнались за ними, чтобы схватить их» [1, с. 320]. Ваххабиты не стали атаковать город и сохранили тем самым в руках египтян важный плацдарм [3, с. 225].

Печальным и удручающим было возвращение поверженных воинов на родину. Каир потрясло их тяжелейшее состояние апатии и безысходности. «Цвет их лица и внешний вид, – свидетельствует летописец, – очень изменились, их животные и верблюды изнурены до крайности. День за днем входили они в город и расходились по домам» [6, с. 325].

Одной из причин поражения стал разлад в военном руководстве египетского корпуса. Амбиции и претензии на верховенство со стороны ряда военачальников мешали выработке единого плана ведения боя и общей стратегии кампании.

Видимые неудачи первых месяцев аравийской войны не лишили египтян уверенности в своих силах. Египетские агенты, не жалея денег и обещаний, сумели создать опору в хиджазских городах и привлечь на свою сторону шейхов крупнейших бедуинских племен. При их поддержке они со свежими войсками, прибывшими из Египта, перешли в наступление. В ноябре 1812 г. египтяне овладели Мединой, в январе 1813 г. взяли Мекку, город-оазис Таиф и ключевой красноморский порт Джидду. Мухаммед Али был осыпан драгоценными подарками, а его сын Тусун, возглавлявший аравийскую экспедицию, получил ранг паши Джидды. Однако даже после этих впечатляющих военных успехов, положение египетской армии нельзя было назвать благополучным. Она несла огромные потери, причем не столько в ходе военных действий, сколько из-за смертности в результате непрекращающихся эпидемий, нестерпимой жары и голода. Когда

египетский корпус уже не досчитывался 8 тыс. человек, а ваххабиты усилили натиск на Хиджаз, осадили Медину и развернули партизанскую войну на египетских коммуникациях, Мухаммед Али принял решение лично возглавить свои войска в Аравии. Однако попытки проникнуть вглубь Аравии кончились неудачей

Мухаммед Али понимал, что если он не одержит в Аравии решительной победы, его положение в Египте пошатнется. Нисколько не обескураженный преследовавшими его неудачами, он начал предпринимать решительные меры для продолжения кампании. Дополнительными налогами были обложены египетские феллахи, новые подкрепления, боеприпасы, снаряжение поступали в Джидду, ставшую главным армейским складом. Прибыло несколько сот конников из числа ливийских бедуинов, преданных паше [3, с. 234]. В конце 1814 – начале 1815 г. ваххабиты сконцентрировали у Басальи большую армию. В январе 1815 г. произошло сражение, победу в котором одержало войско Мухаммеда Али. Аль-Джабарти рассказывает, как 19 февраля 1815 г. с караваном из Хиджаза прибыло сообщение о том, что «паша одержал победу над бедуинами, овладел Турабой и взял там добычу, верблюдов и пленных» [4, с. 487].

В результате решительных действий Мухаммеда Али как главнокомандующего ваххабиты были разгромлены в Асире и в стратегически важных районах между Хиджазом и Недждом. Это был серьезный удар по могуществу ваххабитов на юге. Однако в мае 1815 г. Мухаммеду Али пришлось срочно покинуть Аравию и выехать в охваченный волнениями Египет. Весной 1815 г. Тусун-бей нанес ряд поражений ваххабитам и вынудил Абдаллу заключить мир. По условиям этого договора Хиджаз перешел под управление египтян, а ваххабиты сохранили за собой только районы Центральной и Северо-Восточной Аравии Неджд и Касым. Однако условия мира изначально не устраи-

вали ни ваххабитов, считавших их униженными, ни османского султана, жаждавшего полного разгрома Саудидского эмирата, ни самого Мухаммеда Али.

В 1816 г. невиданная в Аравии кровопролитная война возобновилась. В Хиджаз была послана египетская армия, которую сопровождали иностранные военные инструкторы. Во главе ее был поставлен старший сын Мухаммеда Али – Ибрахим, выдающийся полководец и человек железной воли. В 1817 г. в результате массированного наступления египтяне взяли Расс, Бурайду и Аназу. В начале 1818 г. они вступили в Неджд, взяли Шакру и в апреле 1818 г. подошли к Дирьей – сильно укрепленной столице ваххабитов, расположенной в центре каменистой пустыни Неджда. Наступил последний акт трагедии первого Саудидского государства Аравии – битва за Дирью. Ваххабиты стекались туда для участия в последнем сражении. 15 сентября 1818 г. после пятимесячной осады Дирья пала. Египтяне не оставили там камня на камне, и она исчезла с географических карт. Ваххабиты однозначно рассматривались Высокой Портой и ее эмиссаром Мухаммедом Али как непримиримые враги ислама, покусившиеся на глубинное ядро мусульманского вероучения. С мимбаров мечетей громкогласно провозглашалось, «что истребляющие /ваххабитов/ являются борцами за правое дело, а павшие в этой борьбе считаются мучениками» [5, с. 403]. Ваххабитский эмир Абдалла сдался на милость победителей и был казнен в Стамбуле. Уничтожая Дирью, войска Ибрахима покорили Катиф и аль-Хасу. Родственники эмира и главные ваххабитские вожди были взяты в плен и высланы в Египет. Но завоевателям так и не удалось подавить силы сопротивления и прочно укрепиться в стране. Горы и пустыни Аравии служили убежищем для недовольных и являлись очагами ваххабитских восстаний.

С точки зрения политики дальнего прицела – полного подчинения Хиджаза сво-

ей власти Мухаммед Али, не гнушавшийся подлого обмана, и умело игравший на легковерии людей, оказался в определенном выигрыше. Он лишил мекканского шерифа, обладавшего независимым нравом, власти и влияния, гарантировал себя от возможного перехода Галиба на сторону ваххабитов. В руки паши попали почти все прежние доходы шерифа, и это помогло ему финансировать многотрудную кампанию. Наконец, он выбивал из Порты возможность играть на его возможных, уже назревавших противоречиях с Галибом и использовать шерифа в целях подрыва безраздельного господства египтян над Хиджазом. Однако результатом вероломного поведения Мухаммеда Али было негодование жителей Хиджаза, в частности бедуинов, бегство к ваххабитам многих шерифских семей, опасавшихся за свою участь, и их активное участие в войне на стороне ваххабитов. К ваххабитам бежала также часть гвардии Галиба. Египетская оккупация Аравии послужила водоразделом во внешней политике Мухаммеда Али, который сорвал с себя маску покорного вассала Порты и перешел на позицию конфронтации с султанским двором. В начале 30-х гг. XIX в. сановники и духовные авторитеты Османской империи уже именовали Мухаммеда Али не доблестным борцом за правое дело ислама, идущим по пути бескомпромиссного джихада, а движимым корыстью пашей-властолюбцем.

Непрочность египетских позиций в Аравии проявилась уже через несколько лет после крушения эмирата Саудидов, который был возрожден в Неджде в середине 30-х гг. XIX в. Тем не менее, вплоть до окончательной эвакуации египтян из Аравии в 1840г. Мухаммед Али упорно удерживал Хиджаз, что подтверждало его приоритетное внимание к стратегически ключевому бассейну Красного моря. Хиджаз был преобразован в египетскую провинцию, которую возглавлял назначаемый Мухаммедом Али наместник. Египетские власти стреми-

лись четко контролировать действия сохранных на своем традиционном месте шерифов-теократов Мекки, которым отводилась роль марионеток при египетских губернаторах. Последний ставленник Мухаммеда Али, глава мекканской шерифской иерархии Мухаммед ибн Абд аль-Муин ибн Аун занимал этот высокий религиозно-административный пост еще в течение 11 лет после ухода египтян из Аравии.

Аравийская кампания 1811-1818 гг., вдохновлявшаяся призывами к восстановлению «истинной славы мусульманства», попранной поборниками ваххабизма, послужила прелюдией к дальнейшим военным мероприятиям египетского паши, в том числе его беспощадной борьбе с османским владычеством, которая также мотивировалась стремлением защитить ислам от посягательств и коррупции. Вместе с тем под покровом благой идеи реставрации «исламского правоверия» с заведомой очевидностью просматривались честолюбивые амбиции египетского Монарха, объектом вожелений которого был весь арабо-мусульманский мир.

Египетско-хиджазский «симбиоз» продемонстрировал свою жизнеспособность на протяжении столетий, с возникновения арабского халифата в VII в. Однако его жизнеспособность была ослаблена поздними мамлюкскими беями. Поставленный на грань исчезновения ваххабитами, он был временно восстановлен в рамках жесткого оккупационного режима. Но все же его постепенное угасание было предопределено прагматическим, лишенным эмоций и религиозной экзальтации подходом Мухаммеда Али к Хиджазу и Аравии в целом как к сфере его жизненно важных интересов и источнику беззастенчивого обогащения. Не столько доктринальные противоречия между ваххабизмом и суннитским традиционализмом, сколько политика «сильной руки», не признающая священных обязательств веры, привела к тому, что общность судеб Египта и Аравии стала достоянием истории.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Ал-Джабарты Абд ар-Рахман. Египет под властью Мухаммеда Али (1806-1821). Пер. с араб., предисл. и примеч. Х. И. Кильберг. – М., 1963.
2. Васильев А. М. История Саудовской Аравии (1745-1973). – М., 1982.
3. Васильев А. М. Пуритане ислама? Ваххабизм и первое государство Саудидов в Аравии (1744/45 - 1818). – М., 1967.
4. Клот-бей. Египет в прежнем и нынешнем своем состоянии. Ч. 1-2. – Спб., 1843.
5. Муравьев Н. Н. Турция и Египет в 1832 и 1833 годах. Ч. 1-2. – М., 1870.
6. Рафалович А. А. Путешествие по Нижнему Египту и внутренним областям Дельты. – Спб., 1850.



УДК 94(4)
ББК 63.1(2)6+63.3(4)52

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИОГРАФИЯ МЕЖВОЕННОГО ПЕРИОДА О ХАРАКТЕРЕ РЕВОЛЮЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ЕВРОПЕ 30 – 40-х ГОДОВ XIX ВЕКА

М. В. Якименко

В статье рассматриваются вопросы, связанные с освещением советской историографией межвоенного периода революционных процессов в Европе 30 – 40-х годов XIX века. Главные из них были о характере и движущих силах революций, их влиянии на русское общество, классовой борьбе, исторической роли Маркса, Энгельса и Бакунина.

Ключевые слова

Советская историография, французская революция 1830 и 1848 годов, Маркс и Энгельс, Бакунин

Уделяя особое внимание исследованию Великой французской революции конца XVIII века, советская историография обращалась также к изучению буржуазных революций, всколыхнувших страны Европы в 1830 г. и в 1848-1849 гг., преуспев однако в этой области в рассматриваемый период значительно меньше.

В первую очередь этот вывод можно распространить на исследование революции 1830 года во Франции. Непосредственно в послеоктябрьские годы этими сюжетами занимался лишь ученик Н. И. Кареева В. А. Бутенко, автор капитального труда «Либеральная партия во Франции в период Реставрации» [1]. В цикле статей, опубликованных в 1920-е годы, на основе анализа материалов Французского национального архива, В. А. Бутенко стремился определить характер экономической политики правительства Бурбонов и содержание классовых противоречий в канун революции 1830 года [2].

Общий вывод автора о том, что «не сочувствие либеральной программе, а тот же социальный инстинкт демократической Франции, не мирившейся с господством людей старого порядка, поднимал лишенную политических прав, по представлявшую собой единственную действительную политическую силу – народную массу к активным выступлениям в защиту либералов и их требований» [3, 278], не может быть оспорен. Обосновывая этот вывод, В. А. Бутенко указывал, что в 1827 году, когда уже была подготовлена почва для июльской революции, либеральная партия отказалась от революционных методов борьбы, перейдя по сути дела на позиции обороняющейся стороны, и все время стремилась сдерживать возмущавшее движение в рамках легальности. Поэтому последняя попытка примирения «между Францией и Бурбонами», имевшая место во время деятельности министерства Мартиньяка, могла, по словам Бутенко, иметь успех лишь при условии

удовлетворения либеральных требований социального характера, результатом которых должен был явиться «переход власти из рук представителей земельной аристократии в руки крупной и средней буржуазии» [4, 358], – вывод, имевший принципиальное значение.

Бутенко все время стремился доказать, что основа конфликтов лежала «не в политической, а в социальной плоскости». Вопрос о том, какой класс придет к власти, был решающим. И лишь трусость и непоследовательность либералов помогли правительству расслоить оппозицию и на известное время отодвинуть угрозу революции, ускорить которую в конечном счете помогли сама династия и придворная камарилья. Династия не желала понять урока выборов 1827 года, заключает Бутенко, и полностью отвергла даже половинчатую и минимальную политику частичных уступок либерализму при сохранении «незыблемости основного социального устоя Реставрации – преобладания земельной аристократии» [4, 367]. Это сделало революцию неизбежной.

Первым исследованием революции 1830 года в рассматриваемый период советской истории, основанным на использовании коллекции брошюр того периода, явилась статья И. П. Завитневича, цель которой заключалась в доказательстве решающей роли в революции «фабричного пролетариата» [5]. Данные, показывающие наступление следующего (после Великой французской революции) этапа массового политического движения, весьма важны для понимания роли трудящихся в событиях, когда ни одна из партий эпохи Реставрации «не могла и не хотела возглавить массовое движение». Особенно обстоятельно этот вопрос автор рассматривает на примере тактики сен-симонистов Базара и Анфантена, вращавшихся в узком кругу интеллигенции и по-прежнему оценивавших любое участие в массовом движении «как признак недостаточного усвоения сущности и духа их учения» [5, 49].

Цикл работ советских историков о рево-

люции 1830 года во Франции, опубликованных в довоенный период, завершают несколько статей А. И. Молока, из которых наибольший интерес представляет его работа о воздействии событий, всколыхнувших столицу, на провинцию [6]. Автор пришел к заключению, что с особым сочувствием июльская революция была встречена в крупных торговых портах и промышленных центрах, причем решающую роль в закреплении победы на местах над легитимной монархией сыграли народные массы, в первую очередь рабочие.

А. И. Молок обратил внимание еще на одну особенность движения на местах – его антиклерикальную направленность. В то же время он отметил, что «в отличие от Парижа в провинции было почти незаметно в первый момент каких-либо следов выступлений республиканцев – гегемония орлеанистской, умеренно-либеральной буржуазии... была в провинции еще более полной, чем в столице» [6, 161].

Две другие статьи А. И. Молока посвятили рассмотрению откликов на французскую революцию 1830 года в России [7].

Таким образом, подводя общий итог работам советских историков в области изучения важнейших проблем французской революции 1830 года, приходится констатировать, что в течение всего времени (вплоть до Великой Отечественной войны) в ней преобладал фрагментарный подход к теме.

Более пристально, советская историография исследовала революционные движения в Европе в середине XIX века, в первую очередь французскую революцию 1848 г. Причины этого заключались в особенностях революции 1848 года, ибо ее кульминационный пункт – июньское выступление рабочих Парижа – явился первым крупным вооруженным столкновением между пролетариатом и буржуазией [8]. Обращаясь к историческому опыту буржуазных революций, советские историки и публицисты создали цикл работ, на первых порах научно-популярного и агитационного, а затем и исследователь-

ского характера, посвященных одному из важнейших этапов международного революционного движения.

Ряд работ [9], изданных как накануне, так и сразу же после Октябрьской социалистической революции, был написан с марксистских позиций и рассчитан на массового читателя. Некоторые из них, например, брошюра Ю. М. Стеклова, впервые были опубликованы еще задолго до Октября.

Примечательно, что революционные события 1848 года привлекли внимание и отдельных представителей русской университетской науки, которые впоследствии связали свою судьбу с Советской Россией. К их числу относится и ученик А. Н. Савина С. Д. Сказкин, отдавший в своей научно-популярной брошюре дань героизму французских трудящихся в июньские дни 1848 г., но вместе с тем призывавший к необходимой, по его мнению, для историка «беспристрастности» при оценке острых классовых столкновений и битв [10].

Толчок к созданию исследовательских работ был дан 75-летним юбилеем революций 1848-1849 гг., к которому оказался приуроченным выпуск специального сборника статей [11]. Среди них исследовательский характер носили статьи Ф. А. Ротштейна «48 год в Англии» и М. Н. Покровского «Ламартин, Кавеньяк и Николай I».

Ф. А. Ротштейну на основании изучения первоисточников, главным образом чартистской газеты «Northern Star», удалось ввести в научный оборот ряд новых данных, свидетельствовавших о связи английских чартистов с революционным движением на континенте в 1848 году. Среди статей других авторов сборника – Е. Варги, А. Луначарского, И. Скворцова-Степанова, Ю. Стеклова, – не основанных на документальных материалах, имеет концепционное значение статья Е. Варги, пытавшегося доказать наличие в революции не буржуазного, а «дворянско-националистического» содержания.

Спустя некоторое время после опубликования указанного издания революциям

1848-1849 гг. была посвящена уже относительно немалая по тому времени литература. Главным образом она касалась влияния революции 1848 года во Франции на Россию. Уже в первых работах на эту тему были показаны те охранительные меры, которые предпринимало царское правительство против распространения революционных идей в России [12].

Исследования А. С. Нифонтова, использовавшего многочисленные архивные материалы, работы И. Я. Браславского, А. А. Михайлова показали воздействие революции 1848 г. на все классы русского общества [13]. Нарастание в России кризиса феодально-абсолютистской системы должно было еще больше поляризовать различные социальные силы страны перед лицом надвигавшихся из Европы революций. И, как убедительно указывал А. С. Нифонтов, русский царизм стал на путь спасения европейских реакционных правительств именно в тот период, когда перед самой Россией возникла перспектива неизбежной буржуазной революции.

Большое место среди советских изданий о революции 1848 г. заняли документальные публикации, преимущественно свидетельства русских очевидцев революции 1848 г. во Франции [14].

Серьезным вкладом в изучение массового движения в революции 1848 г. явились содержательные статьи Г. С. Зайделя [15], а особенно работы А. И. Молока [16], использовавшего после своего пребывания в Париже документальные материалы Французского национального архива.

Г. С. Зайдель показал, что заранее разработанная программа, определенный план и тактика деятельности даже у «наиболее подготовленных к революционному взрыву элементов» отсутствовали. И лишь с 25 февраля 1848 г. можно говорить о какой-то организации в руководстве движением. Остатываясь на практической деятельности представителей различных группировок французского социализма и коммунизма в период революции 1848 года, Г. С. Зайдель

переоценил организаторскую деятельность бланкистов и бабувистов. Их истинная роль в революции 1848 года заставляет усомниться в правильности одного из основных выводов Зайделя в том, что эти «клубные революционеры» прекрасно понимали, что «необходимы длительная организация масс и подходящие исторические условия для того, чтобы совершить «последнюю революцию» [17, 77].

Работы А. И. Молока касались преимущественно вопросов, связанных с июньским восстанием рабочих Парижа. Отмечая огромное значение этого события в процессе становления пролетариата как класса, Молок пришел к выводу, что рабочие провинции не остались равнодушными к вопросу о том, кто победит на баррикадах Парижа. На большом конкретном материале он показал наличие единого фронта имущих классов города и деревни в борьбе против революционного пролетариата. Используя значительное количество самых разнообразных источников и базируясь на марксистской концепции восстания, Молок доказывал несостоятельность попыток буржуазной историографии отрицать величайшее политическое значение июньского выступления парижского пролетариата как огромного шага вперед по пути его движения к осознанию своих собственных классовых требований.

Революционные события 1848-1849 гг. в Германии (исключая общий очерк о революции Я. М. Захера [18]) рассматривались в советской историографии (Д. Б. Рязанов, А. И. Молок, Э. О. Цобель, Д. В. Фризман) преимущественно в связи с деятельностью в этот период К. Маркса. То же самое относится и к исследованию революции 1848 года в Австрии (Р. А. Авербух).

При изучении этой важнейшей темы специальное, даже приоритетное внимание советской историографии (что естественно объясняется условиями рассматриваемого периода) было обращено на публикацию трудов К. Маркса и Ф. Энгельса, относящихся к кануну германской револю-

ции 1848-1849 гг. Кроме издания отдельных работ «основоположников марксизма», вышедших в «Библиотеке марксиста» и других сериях Института К. Маркса и Ф. Энгельса, был осуществлен перевод третьего тома «Литературного наследия» Маркса, Энгельса и Лассалья [19], изданного Ф. Мерингом еще в 1902 году. К этому тому, впервые появившемуся на русском языке, была добавлена статья К. Маркса «Подвиги Гогенцоллернов», которая не могла быть включена в немецкое издание.

Статья Л. Перчика показала эволюцию К. Маркса от революционного демократизма к материализму и коммунизму, которую он проделал за время своего пребывания в редакции «Рейнской газетки» [20].

Немалое познавательное значение имела содержательная статья Э. Цобеля, посвященная деятельности Кёльнской общины Союза коммунистов в канун революции 1848 года. Использование новых материалов источникового (современные событиям брошюры и памфлеты, пресса) и исследовательского характера позволило автору всесторонне рассмотреть подготовку и ход кёльнского движения 3 марта 1848 г. «Участие в движении «друзей» Маркса и Энгельса и тактика вожаков его..., – отмечал Цобель, – требует тщательного исследования обстоятельств, в особенности организационных предпосылок мятежа» [21, 81]. Этот вопрос имел большое принципиальное значение, т. к. руководители этого движения Виллих, Аннекс и Готшальк, представлявшие Кёльнскую общину Союза коммунистов, в своих требованиях образования чисто пролетарских организаций и немедленного выступления против буржуазной демократии исходили из левацких позиций защиты авантюристического лозунга рабочей республики.

Тактика Маркса и Энгельса в период самой революции, необходимость их размежевания как с левацкими (Готшальк и др.), так и с реформистскими (С. Борн) течениями в германском рабочем движе-

нии, не могла не привлечь внимания советской историографии, тем более что оценка Борна, данная Марксом, считалась, по мнению некоторых исследователей этого вопроса, в первую очередь Ф. Меринга, слишком «резкой» [22].

Борьба Маркса и Энгельса на два фронта в целях создания условий для организации революционной пролетарской партии явилась предметом изучения Д. В. Фризмана [23]. Основываясь на марксистско-ленинских оценках движущих сил революции 1848 г., она доказывала, что Маркс и Энгельс, приступив к созданию самостоятельной рабочей партии, вынуждены были учитывать слабости рабочего класса Германии в тот период. Кроме того, решение этой задачи было возможно лишь после преодоления «мелкобуржуазного революционизма» Готшалка и «мирного экономизма» Берна. Д. В. Фризман вместе с тем отмечала, что участие Маркса и Энгельса в пролетарском движении 1848 г. не может быть ограничено только их работой в кёльнском рабочем Союзе. Важным этапом революционной деятельности Маркса явилась его поездка в Вену, где он пробыл с 28 августа по 6 сентября 1848 года. Этот факт совершенно неосвещенный в советской литературе, впервые был рассмотрен Р. А. Авербух [24].

Акцентируя внимание на классовом содержании августовских боев в Вене и их связи с движением европейского пролетариата, Маркс, по словам автора, настойчиво разъяснял задачи этого движения и решительно выступал против буржуазных демократов и либералов. Характеристика Марксом революционных событий в Вене нашла также самое широкое отражение на страницах «Новой Рейнской газеты».

Значение материалов «Новой Рейнской газеты» как одного из важнейших источников для изучения всего комплекса революционного движения 1848-1849 гг. отмечено в обзорной статье А. И. Молока [25]. Особое внимание этого же автора привлек

вопрос об отношении Маркса к июньскому восстанию 1848 г. в Париже [26]. Анализируя день за днем статьи «Новой Рейнской газеты», оценивающие характер революционных событий во Франции, А.И. Молок в ценной монографии показал, насколько глубоко и всесторонне Марксу удалось вскрыть суть этих событий. Попутно автор пытался опровергнуть утверждение некоторых исследователей (Ю. Стеклов и др.) о чисто стихийном характере июньского восстания, а также попытку поставить знак равенства между оценкой июньских дней у Маркса и у Чернышевского (Д. Б. Рязанов, Ц. Фридлянд).

Позиция Маркса и Энгельса по отношению к борьбе венгерского народа за свою независимость подверглась рассмотрению в монографии Р. А. Авербух, посвященной главным образом анализу внешнеполитических аспектов этой темы [27].

Обзор работ советских историков, касавшихся отдельных сторон европейских революций 1848-1849 гг., будет неполон, если не упомянуть группу исследований и документальных публикаций, посвященных М. А. Бакунину. В большей своей части они относятся к последнему периоду деятельности одного из крупнейших представителей международного анархизма — организации им «Альянса» и борьбе против Маркса и I Интернационала. Однако некоторые работы с большей или меньшей полнотой раскрывали участие Бакунина в Пражском восстании 1848 года.

Наиболее обстоятельно этот вопрос рассмотрен в трудах блестящего исследователя Ю. М. Стеклова [28]. Не считая Бакунина одним из зачинщиков этого восстания, вспыхнувшего, по мнению Стеклова, «совершенно неожиданно», историк акцентирует внимание на разработанном Бакуниным в то время плане анархистской крестьянской революции.

Отмечая весомую роль Бакунина в международном революционном движении и высокую степень его теоретической зрелости, Стеклов утверждал, что про-

грамма революции, предложенная Бакуниным, явилась самой передовой из всех тогда существовавших. «Можно смело сказать, — заявлял Стеклов, — что если бы она (программа Бакунина) была осуществлена, то революция 1848 года не окончилась бы таким позорным крахом и увлекла бы за собой славянские, по преимуществу крестьянские, народы. Но самой замечательной стороной бакунинского плана, — заключал Стеклов, — является то, что он предвосхищает существо Советской власти и как бы предсказывает в общих чертах ход русской Октябрьской революции 1917 года» [29, 255].

Эта концепция и основанные на ней выводы Стеклова не раз подвергались критике в советской историографии 1920-х и 1930-х годов. Итог ее был сформулирован Г. С. Зайделем [30], отметившим, что для Бакунина эпохи кануна и периода революции 1848 года было характерно полное равнодушие к рабочему движению и коммунизму, а его идея панславизма могла сыграть только контрреволюционную роль. Так что все попытки Стеклова «поднять» своего «героя» и представить

его творцом плана «не анархической, а скорее коммунистической» революции, как он специально подчеркивал, являлись явно несостоятельными.

Таким образом, тенденции к «преувеличению» по мнению большинства советских историков места бакунизма в международном революционном движении, характерные не только для трудов Ю. М. Стеклова, но и для ряда других представителей советской историографии 1920-х годов (В. П. Полонский, А. А. Корнилов) [31], к середине 1930-х годов в значительной степени уже были сведены на нет. Этому способствовало к тому же массовое распространение марксистской литературы, огромного числа специфически подобранных документальных публикаций по истории международного рабочего и социалистического движения, подготовленных к печати коллективом Института Маркса — Энгельса — Ленина.

Работы советских историков, посвященные важнейшим проблемам революций 1848-1849 гг., опубликованные в довоенный период, способствовали подготовке капитального коллективного труда, вышедшего в свет уже в период столетнего юбилея революции 1848 года [32].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бутенко В. А. Либеральная партия во Франции в период Реставрации // Записки Историко-филологического факультета имп. С.-Петербургского университета. — 1913. — Ч. СХV.

2. Бутенко В. А. Социальный состав либеральной оппозиции во Франции в эпоху Реставрации // Из далекого и близкого прошлого... — М.-Пг., 1923; он же. Перелом в истории реставрации Бурбонов // Анналы. — 1923. — Т. III; он же. Неудавшееся примирение (Из истории эпохи Реставрации во Франции) // Ученые записки Института истории РЛНИОН. — 1929. — Т. III.

3. Бутенко В. А. Соц. состав либеральной оппозиции во Франции в эпоху Реставрации.

4. Бутенко В. А. Неудавшееся примирение (Из истории эпохи Реставрации во Франции).

5. Завитневич И. К вопросу о руководстве массовым движением во время июльской революции (1830 — 1930) // Летописи марксизма. — 1930. — № III (XII).

6. Молок А. И. Как июльская революция 1830 г. была встречена в провинции // Историк-марксист. — 1936. — Кн. 6.

7. Молок А. И. Царская Россия и июльская монархия 1830 г. // Литературное наследство. — 1937. — Т. 29-30. ; он же. Царская Россия и революция 1830 года во Франции // Борьба классов. — 1936. — № 7.

8. Ленин В. И. Полн. собр. соч. — Т. 38.

9. Викентьев. Как французы добывали себе свободу. — М., 1918; Невский В. Уроки революции 1848 года (революция и контрреволюция во Франции). — Пг., 1917; Стеклов

Ю. Революция 1848 г. во Франции. – Пг., 1918.

10. Сказкин С. Д. Сорок восьмой год во Франции (февраль – июнь). – М., 1918.

11. 1848 – 1923: К 75-летию революции 1848 года. – М., 1923.

12. Шилов А. А. Революция 1848 г. и ожидание ее в России // Голос минувшего. – 1918. – № 4-6; Платонова Н. С. Николай I и революционное движение во Франции // Анналы. – 1922. – № 2; Балабанов М. С. Россия и европейские революции в прошлом. // Революция 1848 г. – Вып. 2. – Киев, 1924.

13. Нифонтов А. С. Влияние революции 1848 г. в России // Каторга и ссылка. – 1930. – Кн. 10; он же. 1848 г. в России. – М.-Л., 1931; Браславский И. Революция 1848 г. и Россия // Красная новь. – 1928. – № 3; Михайлов А. А. Революция 1848 г. и славянофильство // Ученые записки Ленинградского университета. Серия истор. наук. – 1941. – Вып. 8.

14. Революция 1848 г. во Франции. (Донесения Я. Толстого). – Л., 1925; Грановский о революции 1848 года. (Письмо Т. Н. Грановского к Е. Б. Чичериной) // Литерат. наследство. – 1933. – Т. 7-8; Морозов И. Л. Горестная профанация. (Неопubl. письма П. В. Анненкова о революции 1848 г. в Париже) // Истор. сборник. – 1935. – № 4; Письма А. Н. Карамзина 1847-1848. М-лы по истории французской революции 1818 г. – 2-е изд. – М.-Л., 1935.

15. Зайдель Г. С. Коммунисты во время революции 1848 года во Франции // Историк-марксист. – 1928. – Т. 8.

16. Молок А. Июньское восстание 1848 г. и собственники провинции // Под знаменем марксизма. – 1930. – № 4; он же. Июньское восстание 1848 г. // Борьба классов. – 1932. – № 11-12; он же. Июньские дни. Очерк истории восстания парижских рабочих 23-26 июня 1848 года. – Л.-М., 1933.

17. Зайдель Г. С. Коммунисты во время революции 1848 года во Франции.

18. Захер Я. М. Революция 1848 г. в Германии. – Л., 1927.

19. Маркс и Энгельс в эпоху немецкой революции (1848-1850 гг.). Очерки и статьи, собранные Мерингом Ф. – М.-Л., 1926.

20. Перчик Л. От революционного демократизма к коммунизму. (Маркс периода «Рейнской газеты» – 1842-1843 гг.) // Историк-марксист. – 1933. – № 3.

21. Цобель Э. К истории Союза коммунистов. Кёльнская община Союза до мартовской революции // Архив К. Маркса и Ф. Энгельса. – Кн. 1. – М.-Л., 1928.

22. Меринг Ф. История германской социал-демократии. – Т. II. – М., 1906.

23. Фризман Д. Карл Маркс и Стефан Борн. (К вопросу о тактике Маркса в германской революции 1848 г.) // Маркс и революционное движение XIX века. – Л., 1934.

24. Авербух Р. Маркс и октябрьское восстание в Вене // Историк-марксист. – 1933. – № 3.

25. Молок А. Карл Маркс и «Новая Рейнская газета» // Большев. печать. – 1939. – № 9-10.

26. Молок А. И. Карл Маркс и июньское восстание 1848 года в Париже. – Л.-М., 1934; он же. Маркс и «Новая Рейнская газета» в дни июньского восстания 1848 г. и его подавления // Маркс и революционное движение XIX века. – Л., 1934.

27. Авербух Р. А. Царская интервенция в борьбе с венгерской революцией 1848-1849 гг. – М., 1935.

28. Стеклов Ю. Михаил Александрович Бакунин, его жизнь и деятельность (1814-1876). Ч. 1. (1814-1861). – М., 1920; он же. Бакунин и революция 1848 года // Каторга и ссылка. – 1933. – Кн. 6-8.

29. Стеклов Ю. Михаил Александрович Бакунин.

30. Зайдель Г. Маркс и Бакунин // Борьба классов. – 1933. – № 5.

31. Полонский В. Михаил Александрович Бакунин. Жизнь, деятельность, мышление. – М., 1922; Корнилов А. А. Годы странствий Михаила Бакунина. – М.-Л., 1925.

32. Революции 1848-1949 гг. – Т. I-II / под ред. Потёмкина Ф. В. и Молока А. И. – М., 1952.



УДК 94(4)
ББК 63.1(2)6+63.3(4)52
Всеобщая история

ВОПРОСЫ ТИПОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ЕВРОПЕЙСКИХ РЕВОЛЮЦИЙ 1830-1840-х ГОДОВ

М. В. Якименко

В статье рассматривается типология европейских революций 1830 - 1840-х годов, вопросы по ее критериям, составным элементам революционных процессов и особенностям их развития.

Ключевые слова

Типология, французская революция, германская революция

Вопросы типологии буржуазных революций не раз привлекали внимание историков и вызывали жаркие дискуссии, например, на страницах журнала «Новая и новейшая история» в статьях Т. М. Исламова и В. И. Фрейдзона, историка из ЧССР М. Грока, М. А. Барга и Е. Б. Черняка [1]. Неудивительно, что еще с начала 1970-х годов в ГДР, а затем в Германии, ведутся интенсивные исследования и дискуссии по сравнительной истории революций. Главная заслуга в их развитии принадлежит родоначальнику этих исследований германскому историку русского происхождения В. Маркову, а также Междисциплинарному центру по сравнительной истории революций Лейпцигского университета под руководством М. Коссока [2]. Обсуждались вопросы о путях генезиса и утверждения буржуазного общества, о гегемоне и движущих силах буржуазного революционного цикла, а также о типологии буржуазных революций, выработанной на основе сравнительно-исторического

анализа [3]. Впрочем, с начала 70-х годов немарксистская наука также обнаружила повышенный интерес к сравнительно-историческому изучению европейских революций 1848-1849 гг. [4] Однако, не стоит забывать, что именно последним советская историография еще в 1952 г. впервые в мировой науке посвятила фундаментальный обобщающий труд [5].

Важным результатом дискуссий по вопросам сравнительно-исторического изучения революций стало уточнение их места в эпохальных координатах, ограниченных, с одной стороны, Великой французской революцией 1789-1795 гг., а с другой – Парижской коммуной 1871 г. Историческое своеобразие революций 1848-1849 гг. определялось несколькими факторами. Обращает на себя внимание то обстоятельство, что в эти годы буржуазный революционный процесс впервые приобрел международный размах. Этим революции 1848-1849 гг. отличаются от революций 1640 и 1789 гг., ограниченных национальными рамками, хотя и оказав-

ших (что, в частности, проявилось в ходе Великой французской революции) сильное влияние на другие страны. В середине XIX в. революции произошли одновременно во многих европейских странах. Эта тенденция к интернационализации наметилась еще в 1830 г., когда вслед за Июльской революцией в Париже начались революции в Бельгии и Польше, вспыхнули восстания в отдельных германских государствах и Италии. Революции 1848-1849 гг. во Франции и Германии были к тому же первыми буржуазными революциями, в которых рабочий класс выступил как самостоятельная политическая сила. В их ходе марксизм как теория революционного пролетариата впервые выдержал проверку практикой. Эти качественно новые моменты развития буржуазной революции определялись изменившимися условиями, которые возникли в процессе развернувшегося с конца XVIII в. промышленного переворота. Европейские революции 1848-1849 гг. отличались, таким образом, как от Великой французской революции 1789 г., развитие которой еще в значительной мере определялось условиями мануфактурного капитализма, так и от российской революции 1905-1907 гг., происшедшей уже на империалистической стадии [6].

Для более точного определения места революций 1848-1849 гг. существуют различные способы типологизации буржуазных революций, зависящие от того, какие критерии берутся за основу.

Первый критерий – это исход революции, ее победа либо поражение, степень произведенного ею преобразования общества, движущие силы и гегемон, а также расстановка классовых сил в процессе ее развития.

Второй признак – это ход революции. Сравнив французские революции 1789 и 1848 гг., напрашивается вывод, что им были присущи противоположные типы развития [7]. Если революция 1789 г. развивалась по восходящей линии до тех пор,

пока не был уничтожен класс феодалов и гарантирован буржуазный строй, то французская революция 1848 г. с самого начала пошла по нисходящей линии. В качестве критерия такой типологизации следует брать не конечный результат революции (победа или поражение), а конкретный путь к соответствующему результату, ведущий к решению центрального вопроса революции – вопроса о власти. При этом еще одним показателем того или иного направления развития революции можно считать социальную и политическую базу находящихся у власти класса или фракции классов, наличие у них союза с элементами, стремящимися двинуть революцию еще дальше вперед, либо с фракциями классов, отстраненными от власти, консервативными, добивающимися реставрации.

В основу третьего способа типологизации может быть положен анализ форм буржуазных революций в отдельных странах. Для буржуазных революций 1848-1849 гг. было характерно то, что они повсеместно, за исключением Франции, приобрели ярко выраженную национальную окраску. Это позволяет произвести их типологическое разделение в соответствии с национально-политическими целями и направленностью, т. е. по тому, какая из сторон – внутриполитическая либо внешнеполитическая – занимала центральное место в борьбе за буржуазное национальное государство.

Четвертым и, как представляется, важнейшим критерием типологизации, является объективная историческая функция буржуазной революции на соответствующей стадии развития капитализма и после его полной победы. В дискуссиях по сравнительной истории революций М. Коссок предложил различать три основных типа буржуазных революций [8]. Во-первых, буржуазные революции «при феодализме против феодализма», характерные прежде всего для эпохи мануфактурного капитализма и начала перехода от

феодализма к капитализму (с XV-XVI вв. по XVIII в. включительно); наиболее яркое выражение этого типа – революция во Франции 1789 г. Во-вторых, революции «при капитализме за капитализм»; их функция состоит в том, чтобы обеспечить дальнейшее развитие уже конституировавшегося общественного строя. Они характерны прежде всего для XIX в. и представлены в первую очередь французскими революциями периода 1830-1848 гг., а также гражданской войной в США 1861-1865 гг. В-третьих, буржуазные революции «при капитализме против буржуазии», в которых роль гегемона переходит к рабочему классу. Буржуазные революции этого типа характерны для эпохи империализма, когда возникают объективные предпосылки к их перерастанию в социалистические революции. Классическими примерами тому являются революция 1905-1907 гг. и Февральская революция 1917 г. в России.

Если исходить из этой трехчленной типологизации, берущей за основу лишь самые общие, стадиальные различия и не включающей в себя конкретный анализ многочисленных особенностей, присущих всякой буржуазной революции, то революции 1848-1849 гг. можно отнести к двум первым названным типам. Буржуазными революциями первого типа («при феодализме против феодализма») следует считать революционные процессы в странах габсбургской монархии, в которых (за исключением Италии) феодальный строй по существу сохранялся, а буржуазные преобразования еще не проводились. Здесь историческая функция революции состояла в том, чтобы положить начало буржуазному перевороту.

Буржуазной революцией второго типа («при капитализме за капитализм») была французская революция. Она созрела на почве капиталистического строя. Социально-экономические предпосылки для нее были созданы промышленной рево-

люцией. Потребность в дальнейшем развитии капиталистической системы получила свое выражение в борьбе промышленной буржуазии за политическое господство. Вовлечение в революцию народных масс привело к тому, что требования дальнейшего развития буржуазного строя соединились с требованиями демократизации политических отношений. В 1848 г., как и в 1830 г., т. е. уже во второй раз, во Франции произошла революция, имевшая задачу завершить буржуазное преобразование общества. Важнейшей отличительной чертой французской революции 1848 г., являлось то, что в ней рабочий класс выступил как самостоятельная политическая сила. Он вторгся в революционный процесс со своими собственными требованиями, добивался такого социального оформления буржуазной демократии, которое отвечало его интересам, и вступил при этом в вооруженное противоборство с буржуазией.

Для революции третьего типа («при капитализме против буржуазии»), несмотря на пролетарскую атаку июня 1848 г., исторические условия в то время еще не созрели. Антикапиталистический элемент, присущий буржуазным революциям эпохи капитализма, впервые в истории дал о себе знать в июньских боях во Франции и в деятельности первой марксистской партии в Германии – Союза коммунистов, однако остался полностью подчиненным антифеодальным, прокапиталистическим тенденциям.

В 1848-1849 гг. произошли также буржуазные революции, историческая функция которых не может быть отнесена ни к одному из трех названных типов. Это, прежде всего германская революция. В ней соединились существенные черты и признаки всех трех названных основных типов буржуазных революций. По экономическому и социальному уровню развития Германия занимала как бы промежуточное положение. Тот факт, что в ней

проводились определенные буржуазные преобразования, позволяет говорить о том, что к этому времени она уже вышла из состояния феодализма. Вместе с тем капиталистические общественные отношения еще не стали в ней господствующими. Буржуазная революция середины XIX в. в Германии уже не была обусловлена одной лишь классической конфронтацией «феодализм - капитализм», но еще и не определялась внутренними потребностями развития капиталистического общества.

Иногда в научной литературе встречается точка зрения, согласно которой о феодализме в Германии в 1848 г. не могло быть речи, и в силу этого у революции не было задач, имевших выраженный антифеодальный характер, за исключением разве что необходимости преодолеть унаследованную от средневековья государственную раздробленность [9].

Антифеодальный компонент германской революции 1848-1849 гг. особенно ярко проявлялся в требованиях революционного крестьянского движения. Везде, где в ходе революции имели место выступления крестьян, на первом месте оказывались требования отмены сохранявшихся феодальных повинностей, а также устранения феодальных форм господства.

Но было бы отступлением от исторической правды полное отрицание значительных успехов в осуществлении буржуазного переворота, достигнутых в Пруссии и других германских государствах накануне революции 1848-1849 гг. [10]. Накануне 1848 г. сильные буржуазные элементы присутствовали уже не только в производственных отношениях, но и в теоретико-идеологической надстройке.

Суть общественных отношений в большинстве германских государств с 1815 по 1848 г. точнее всего можно было бы выразить словом «полуфеодализм» [11]. Поэтому буржуазно-демократической революции в Германии предстояло решить две главные задачи: во-первых, ликвидировать

остатки феодальных отношений эксплуатации и господства; во-вторых, обеспечить дальнейшее развитие капитализма. Что касается второй задачи, то она состояла в том, чтобы довести до победного конца революционно-демократическим путем буржуазный переворот, начатый и значительно продвинувшийся вперед в результате реформ, проведенных под эгидой дворянской фракции, стремившейся постепенно приспособиться к капитализму.

Наконец, следует отметить, что в германской революции 1848-1849 гг. можно встретить и элемент третьего типа буржуазной революции («при капитализме против буржуазии»). Во всякой буржуазной революции в известной мере проявляется стремление, отражающее специфические надежды и чаяния народных масс, выйти за рамки буржуазного строя и создать общество, свободное от эксплуатации и угнетения [12]. С формированием рабочего класса, способного (как бы он ни был в то время не развит и не зрел) устранить эксплуатацию и угнетение, впервые появилась реальная возможность вывести революционный процесс за рамки буржуазных задач. Шансы на успех были, конечно, очень незначительными, но они все же были.

В 1848 г. не было ни объективных, ни субъективных предпосылок для перерастания буржуазно-демократической революции в социалистическую. С 1789 по 1871 г. попытки революционного пролетариата выйти за рамки буржуазных задач, провести социалистическую революцию не могли увенчаться успехом. Объективно они содействовали лишь более последовательному осуществлению буржуазного переворота, более демократическому оформлению буржуазного строя. Не исключалась, разумеется, как показали события во Франции после июньских боев 1848 г., и контрреволюционная реакция на вооруженные выступления пролетариата, которая способна была лишить буржуазно-демократическую республику

возможности оптимального социально-политического оформления и на время с помощью бонапартистской диктатуры создать неблагоприятные политические условия для развития демократических институтов и гражданских обществ [13].

Возникает вопрос: не представляла ли буржуазная революция 1848-1849 гг. в Германии, у которой в принципе имелись особые задачи, своеобразный четвертый тип революции? Фактически это была буржуазная революция, происшедшая не «при феодализме» и не «при капитализме», а «на пути к капитализму». Ее историческая функция состояла в том, чтобы ускорить уже начавшееся разрушение феодальных отношений, окончательно устранить все еще сохранявшиеся пережитки феодализма в экономической, социальной и политической сферах и заменить прежний реформистский вариант буржуазного переворота, отвечавший интересам дворянства, революционно-демократическим. В германской революции 1848-1849 гг. этот тип буржуазной революции получил, пожалуй, свое наиболее яркое выражение. Но это отнюдь не было исторической случайностью либо исключением. Аналогичные задачи решали и итальянская революция 1848 г., и буржуазные революции 60-х годов XIX в. в Италии, Польше, Испании. Очевидно, буржуазным революциям такого типа, с такими историческими функциями принадлежит важное место именно в эпоху победы и утверждения капитализма (1789-1871 гг.), они являются в определенном смысле характерными для этой эпохи.

Пытаясь определить историческое место и всемирно-историческое значение германской революции 1848-1849 гг., нельзя довольствоваться ссылкой на те внутренние черты, которые отличают ее от революции 1789 г. В 1848 г. впервые в истории в целом ряде европейских стран одновременно вспыхнули революции. При всех их различиях, определявшихся национальными условиями, они были буржу-

азно-демократическими [14]. Подчеркивая относительно сходный характер революций 1848 г., в некоторых характеристиках они обозначены как единая европейская революция [15]. Это порождает вопрос: какова была взаимосвязь этих революций, каково было их взаимовлияние? И коль скоро считается оправданным говорить об относительно едином европейском революционном движении – его единство проявляется также в общих для всех стран подъемах и спадах борьбы между революционными и контрреволюционными силами, – то допустима ли общая периодизация «европейской революции»?

Бесспорно, в 1848-1849 гг. каждая революция в Европе обладала своеобразием в том, что касалось ее конкретных целей и задач, хода развития, характера действовавших в ней классов и отношений между ними, прежде всего между гегемоном и движущими силами, а также результатов классовой борьбы. В зависимости от соотношения сил внутри страны, являвшегося в конечном счете решающим фактором для развития революционного процесса, каждая «национальная» революция имела свой собственный ритм. Однако революции в каждой отдельно взятой стране протекали не изолировано, не параллельно, а в тесной зависимости друг от друга. Нигде ход революции не определялся одними лишь внутренними условиями; он находился в большей или меньшей зависимости от успехов и неудач революционного движения в других странах. Победы революции или контрреволюции в какой-либо из стран имели значение не только для нее, но и для других государств Европы. Революционные и контрреволюционные движения в различных странах оказывали друг на друга столь сильное влияние, что можно говорить о едином европейском революционном цикле.

Влияние, которое оказывала та или иная «национальная» революция на ход и исход европейской, на различных эта-

пах революционного развития было неодинаковым. Так, при победе контрреволюции в большинстве стран осенью 1848 г. революционные движения в Венгрии и Италии, находившиеся, в первом случае, на подъеме, имели огромное значение. Наиболее сильное и постоянное влияние на общеевропейское революционное движение оказывали французская (1830 г.) и германская революции, в других же европейских странах они до определенного момента двигались как бы в их фарватере.

Французская революция являлась «ведущей революцией» [16] всего европейс-

кого революционного цикла 1848-1849 гг. Если февральская революция в Париже привела к пробуждению всей Европы, то поражение парижского пролетариата в конце июня 1848 г. знаменовало начало наступления европейской контрреволюции. Германская революция, в отличие от французской, благодаря тесному переплетению с национально-революционными движениями народов, находившихся, под гнетом Пруссии и Австрии, содействовала, прежде всего, европеизации революционного движения. Решающие бои между революционными и контрреволюционными силами в Австрии и Пруссии оказали огромное влияние на ход революци-

ПРИМЕЧАНИЯ развития в других европейских странах.

1. Новая и новейшая история. – 1986. – № 1; 1987. – № 6; 1988. – № 3.
2. Kossok M. Vergleichende Geschichte der neuzeitlichen Revolutionen. Methodologische der DDR, 1981, № 2/9. Berlin, 1981; idem. Zehn Jahre IZR. Bilanz - Probleme - Perspektiven. Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx-Universität Leipzig, Gesellschaftswissenschaftliche Reihe, 1987, H. 5, S. 516-526; серия «Leipziger Beiträge zur Revolutionsforschung»
3. Kossok M. Über Typ und Typologie bürgerlicher Revolutionen // Probleme der geschichtswissenschaftlichen Erkenntnis. Berlin, 1977.
4. Godechot J. Les révolutions de 1848. Paris, 1971; Langer W.S. The Revolution of 1848. Chapters from Political and Social Upheaval. New York etc, 1971; Pouthas Ch. The Revolutions in Europe // The New Cambridge History, Bd. X. Cambridge, 1971, S. 389-415; Eyck F. The Revolution of 1848-1849. Edinburgh, 1972; Sigman J. Eighteen Forty-eight. The Romantic and Democracies in Europe. London, 1973; Stearns P.N. The Revolutions of 1848. London, 1974; Schieder Th. Staatensystem als Vormacht der Welt 1848-1918. Propyläen Geschichte Europas, Bd. 5. Frankfurt a/M. – Berlin [West] – Wien, 1977, S. 28-57; Die europäischen Revolutionen von 1848. Königstein, 1979; Langewiesche D. Europa zwischen Restauration und Revolution of 1815-1849, München, 1985, S. 71-122. С марксистских позиций сравнительно-исторический анализ революций дается в работе: Schmidt W., Hegemann M., Loch W., Stubler D., Wolfram E. Die europäischen Revolutionen 1848/49 // Revolutionen der Neuzeit 1500-1917. Berlin, 1982, S. 271-348.
5. Революции 1848-1849 гг. – Т. I-II. – М., 1952.
6. Schmidt W. Zum historischen Platz der bürgerlich-demokratischen Revolution von 1848/49 in Europa. Ein Beitrag zur historisch-vergleichenden Revolutionsbetrachtung // Evolution in der Weltgeschichte, Bd. 1 Berlin, 1976.
7. Маркс К. и Энгельс Ф. Соч. – Изд. 2-е. – Т. 8.
8. Kossok M., Markov W. Zur Methodologie der vergleichenden Revolutionsgeschichte der Neuzeit // Studien zur vergleichenden Revolutionsgeschichte 1500-1917. Berlin, 1974; Kossok M. Über Typ und Typologie bürgerlicher Revolutionen, S. 54; idem. Vergleichende Revolutionsgeschichte der Neuzeit. Forschungsprobleme und Kontroversen. – Zeitschrift für Geschichtswissenschaft (ZfG), 1978, H. 1, S. 10.
9. Bleiber H. Staat und bürgerliche Umwälzung in Deutschland. Zum Charakter des preussischen

Staates in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts // Universalhistorische Aspekte und Dimensionen des Jakobinismus. Der Wirken Heinrich Scheels gewidmet (Sitzungsberichte der Akademie der Wissenschaften der DDR, 1987, № 10/G); Harnisch H. Kapitalistische Agrarreformen und industriell Revolution. Agrarhistorische Untersuchungen über das ostelbische Preussen zwischen Spätsfeudalismus und bürgerlich-demokratischen Revolution von 1848/49 unter besonderer Berücksichtigung der Provinz Brandenburg. 1984, S. 343; Moll G. Zeitpunkt und Kriterien der Beseitigung des Feudalismus in Landwirtschaft auf «preussischem Wege» // Bauern und bürgerliche Revolution. Berlin, 1985.

10. Bosk H. Konservatives Rebellentum im antinapoleonischen Unabhängigkeitskampf. Zur Beurteilung des Freischarzuges unter Ferdinand von Schill 1809. – Jahrbuch für Geschichte, Bd. 6, 1972.

11. Bleiber H. Staat und bürgerliche Umwälzung in Deutschland.

12. Markov W. Weltgeschichte im Revolutionsgudrat. – Berlin, 1982.

13. Schmidt W. Sieg und Festigung des Kapitalismus im Weltmasstab und die Rolle der Arbeiterklass in den bürgerlichdemokratischen Revolutionen des 19. Jahrhunderts. – ZfG, 1972, H. 10.

14. Schmidt W. Zur europäischen Sicht der Revolution von 1848/49. – Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin, Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe, 1976, Jg. 25, H. 2; Kossok M. Bemerkungen zur Frage des europäischen Charakters der Revolution 1848/49. – Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Bostok, – Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche, Reihe, 1974, Jg. 23, H. 8.

15. Die europäischen Revolutionen von 1848/49 // Revolutionen der Neuzeit 1500-1917. Docum. – Berlin, 1890.

16. Kossok M., Markov W. Die französischen Revolutionen zwischen 1789 und 1871 im Lichte der Leninschen Auffassung über den Revolutionszyklus // Studien zur vergleichenden Revolutionsgeschichte 1500-1917.



УДК 94(55)+94(47).08
ББК 63.3(2)522+63.3(5Ирп)5

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКИ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В ИРАНЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX В.

Кандидат исторических наук О. А. Никонов

Статья раскрывает особенности формирования внешнеторговой политики Российской империи в Иране после окончания Крымской войны. Автор приходит к выводу, что в течение второй половины XIX в. российские власти сумели выработать четкую экономическую программу, которая сочетала предпринимательскую инициативу и трезвый государственный расчет. Благодаря разумной протекции непосредственным производителям центральной России, России удалось не только восстановить свое влияние на североиранских потребительских рынках, но и приступить к закладке основ коммерческих отношений с соседними регионами.

Ключевые слова

Российская империя, Иран, торговля, Закавказский транзит, центрально-промышленный регион

После окончания Крымской войны в делах российского государства в Иране наметились заметные изменения. Они были вызваны необходимостью выработки правительством новой концепции развития коммерческих связей в условиях тотального европейского прессинга. Поражение в военной кампании 1853-56 гг. заметно отрезвило российское руководство в восприятии «европейских» договоренностей, на соблюдении которых десятилетиями строились планы империи в отношении стран Среднего Востока. Крах такой политики вскрыл наличие кардинальных расхождений правительства России во взглядах на перспективы и цели в Средней Азии, на Кавказе и во всем Азиатско-каспийском субрегионе с ее евро-

пейскими оппонентами. Лидер славянофильской общественности Ю. Самарин по этому поводу совершенно справедливо отмечал: «Мы слишком долго, слишком исключительно жили для Европы, для ее внешней славы и внешнего блеска, и за свое пренебрежение к России, мы попались утратой именно того, чему поклонялись, – утратой нашего политического и военного первенства» [27. С 152].

Решать накопившиеся проблемы предстояло императору Александру II. Воспитанный в недрах николаевской системы, Александр, тем не менее, на многие исторические события и общественные явления смотрел отнюдь не глазами отца. Довольно точно его политическое, да и

человеческое кредо, охарактеризовал историк Л. М. Ляшенко. Он писал: «Александр Николаевич являлся эволюционистом, и ради постепенного, но непрерывного движения вперед был готов поддерживать либо либералов, либо консерваторов, то есть всех, чьи позиции в данный конкретный момент жизни России наиболее соответствовали, с точки зрения монарха, историческим реалиям» [23. С. 101]. Этот вывод подтверждался и наблюдением военного министра Д. А. Милютина, который подчеркивал, что «у государя часто проявляется прекрасная черта характера: он великодушно делает уступки, жертвуя своим самолюбием, когда признает это нужным для пользы государственного дела» [25. С. 46]. Таким образом, восстанавливать утраченные за годы войны позиции империи в Иране пришлось человеку, склонному к политическому компромиссу, что обусловило как методы, так и направления государственных усилий.

Прежде всего, было решено отказаться от необдуманных силовых решений «азиатского вопроса» с целью компенсации потерянных преимуществ и авторитета. Напротив, укрепить значимость России в делах региона, и в первую очередь северного Ирана, предполагалось на «мирной» торговой почве. Успешное решение задачи открывало перспективы относительно спокойного расширения влияния за пределы «русской сферы». Это стало возможным в связи с попытками шахского правительства модернизировать хозяйство. В отличие от «николаевского» периода, когда императорские власти намеренно отказывались от участия в развитии туземного производства, особенно в сфере тяжелой индустрии, теперь участие специалистов из России в организации фабричного производства стало поощряться.

В частности, когда в 1856 г. Поверенный в делах в Санкт-Петербурге Мохаммед хан попытался нанять в России спе-

циалистов фабричного производства, ему была оказана государственная поддержка. Среди мастеров Звенигорода, Москвы и Смоленской губернии им были отобраны 8 человек для строящейся в Тегеране казенной фабрики. Кроме того, Мохаммед хану помогли закупить бумагопрядильное оборудование [3. Л. 1-2, 7]. Два года спустя, в Иран выехали мастера чугунного литья (А. Молодкин и С. Андреев), медного производства (С. Молодцов и Ф. Степанов), сахароварения (В. Савицкий) и писчебумажного дела (А. Тучкин). Организацию шелкомотального производства взяла на себя бригада из 9 человек из Москвы и Финляндии во главе с М. Николаевым [3. Л. 70, 72, 76, 94, 100; 5. Л. 2-3]. Во всех контрактах, заключенных русскими специалистами, отмечались обязательство ознакомить персов с современными технологиями и подготовка за 2-3 года местных специалистов.

Другим направлением экономической политики России стала реорганизация транспортной инфраструктуры на Каспийском море. Основы для её расширения возникли в 1857 г., когда были объединены два пароходных общества: «Русалка» и «Меркурий». Новое предприятие под названием «Кавказ и Меркурий» приступило к перевозкам пассажиров и грузов. В 1861 г. учредитель пароходства Н. А. Новосельский, чтобы интенсифицировать перевозки с побережья Каспия в Россию и Европу через Астрахань, ввел страхование грузов в пути, а также предложил организовать специальные рейсы для богомольцев, совершающих хадж. Путь пролегал от иранских берегов через Астрахань по Волге до Царицына, далее по железной дороге до р. Дон, а оттуда водным путем через Таганрог, Азовское, Черное, Мраморное море в Александрию [6. Л. 4-5]. В том же году для перевозок пассажиров и грузов по Волге от Астрахани до Твери было учреждено пароходное общество «Самолет». В надежде привлечь иранских куп-

цов на Нижегородскую ярмарку на пароходах устроили особые кухни и каюты для «магометан». Объявления о начале судоходства были распространены в Астрабаде в сентябре 1861 г. [6. Л. 12-12об., 68, 79]. Затем аналогичные предложения поступили от пароходных товариществ («Польза», «Соединенное общество пароходства») и от отдельных судовладельцев. Суда типа пароход-шхуна «Русь Православная», «Гельма» и т. п. имели то преимущество, что могли швартоваться в Энзелийском заливе и обслуживать Энзели, Ленкорань, Астару [4. Л. 24: 6. Л. 19 об.]. Мелея год от года, Энзелийский залив был недоступен кораблям с большой осадкой. В целом, путь от иранских берегов по Каспию и Волге с заходом в Казань, Саратов, Пермь, Рыбинск, Нижний Новгород, Тверь обслуживало к 1862 г. 228 пароходов, паровых буксиров и шхун. Как явствует из реестра Астраханского адмиралтейства, только судно «Два брата» принадлежало не российским предпринимателям, а английскому гражданину Тэту [6. Л. 50-58]. В 1871 г. удалось договориться с губернатором Гиляна Муин уль-Везаре об углублении фарватера, и пропуске русских судов на внутренний рейд Энзели [4. Л. 24 об.-25].

Помимо активизации транспортных операций на волжском пути, правительство приступило к нормализации транзитного сообщения через Закавказский край. Открытый в 1852 г. по специальному разрешению Николая I, этот транзит должен был отвлечь европейцев от традиционного маршрута по турецким землям. На деле, с момента своего открытия закавказский транзит потребовал от правительства неоправданных затрат. Для успешного осуществления задачи было нужно исправить русло р. Риони, которая пересыхала летом и замерзала зимой, построить современный порт в Потти, организовать склады, постоянные дворы на дистанции и т. п. Переоценив свои силы, Россия оттолкнула от себя

многих коммерсантов, тем более, что узнав о затеваемом Россией маршруте, турецкие власти сняли все таможенные сборы на границе с Ираном. На решение турецких властей сначала снизить сборы до 200 пиастров с места груза, а затем и вовсе их отменить, повлиял британский консул Макензи [6. Л. 10-11об.].

Итог недалеконидных шагов правительства Николая I хорошо иллюстрируют статистические данные, приведенные консулом в Трапезунде И. Белоцерковским в 1882 г. Из доклада явствует, что ежегодный европейский ввоз в Иран и вывоз из него через этот город за период с 1830 по 1880 г. при общей положительной динамике за 1836-1859 гг., в среднем составляли 16 615 и 42 492 места груза соответственно. За период 1866-1880 гг. из Ирана через Трапезунд ежегодно вывозили 42623 места и ввозили из Европы приблизительно 24 707 мест. В период 1860-1865 гг. транзитных сделок по этому маршруту зафиксировано не было. То есть организованный правительством Николая I закавказский транзит не смог ни сократить товаропоток по линии Тавриз – Трапезунд, ни перенаправить его через Закавказье [1. Л. 47].

Подобная же ситуация наблюдалась и при транзите товаров из Европы через Закавказский край и Иран в третьи страны. В 1883 г. в рапорте Морского управления в Астрабаде отмечалось, что груз, доставленный транзитно из Потти в Баку, не ввозится «ни в Мешедессер, ни в Красноводск, ни Чикишляр, он сдается только на Гязском берегу и увозится в Персию». На ввезенные законно в период 1882-1883 гг. 930 пуд. сахара из России, приходится 74261 пуд «транзитного» сахара, осевшего на местных рынках [7. Л. 46, 48 об.]. Частично эти товары потом оказывались в Закаспийском крае. Принятие Тегеранской конвенции 1882 г. (Ст. IV) [7. Л. 44] о «не допуске в Туркмению» контрабанды не смогло остановить этот поток. Негативная тенденция ввоза рус-

ского сахара просматривается и в статистике порта Энзели. Так, если в 1880 г. сюда было ввезено русского сахара 75 843 пуд., то в 1882 г. – 13555, в 1883 г. – 5349 пуд. Напротив, в те же годы сахар французский (марсельский) ввозился в обратной пропорции: в 1880 г. – 130728, в 1881 г. – 160006, в 1882 г. – 215 964 пуд. [9. Л. 79 об.-78]. Несмотря на активное сопротивление Великого князя Константина Николаевича, чьи фискальные интересы долгое время были связаны с Закавказским транзитом, правительству империи удалось преодолеть лоббистские настроения в царствующей верхушке и перекрыть данный товаропоток.

Правительством были предприняты попытки активизации представителей торгово-промышленного класса в организации непосредственных контактов с иранскими рынками. Намерения дипломатов нашли понимание у промышленников центральной России. Общее мнение выразили представители Иваново-Вознесенских деловых кругов и местного Комитета торговли и мануфактур. Мнение было поддержано главой Московского биржевого комитета Найденовым, главой Иваново-Вознесенского комитета Гарелиным, Председателем Нижегородского биржевого комитета Шиповым, рязанскими, шуйскими, лодзинскими фабрикантами, и владельцем Егорьевской мануфактуры Н. Бардыгиным [25. С. 50-54]. В заявлении, поданном на рассмотрение правительства, мануфактуристы заявляли о своей готовности поддержать начинания империи при условии ликвидации Закавказского транзита [25. С. 48-49].

Среди тех, кто первым откликнулся на призыв увеличить ввоз отечественных товаров в Иран, был Н. Н. Коншин. По предложению отечественной Миссии местом своего пребывания Коншин выбрал Тегеран. Традиционно столица Ирана не являлась рынком сбыта отечественных товаров. Поэтому на момент открытия

фабрики здесь успешно действовали 3 французских магазина, итальянская и голландская фирмы. Помимо тканей они продавали широкий набор промышленных изделий бытового назначения. Кроме того, здесь с давних времен существовала коммиссионерская контора англичанина Циглера, имеющая отделения в Реште и Исфахане [17. Л. 64 об.]. Ввоз текстильных изделий Москвы, Твери и Иваново-Вознесенска непосредственно на внутренний иранский рынок принес хорошую прибыль. (В целом, с 1884 по 1889 гг. из общей суммы прибыли в 660036 рублей, на ткани и товары из них приходилось 583 700 рублей) [14. Л. 17 об.]. Успешный сбыт российских тканей заинтересовал еще одного солидного русского фабриканта-текстильщика – Тимофея Савича Морозова, который открыл оптовый склад-магазин для торговли с Ираном в Баку [15. Л. 12 об.]. Сбытом тканей в Хорасане решил заняться торговый дом Кудрина.

В 1884 г. надеясь убедить других предпринимателей активизировать деятельность в Иране, генеральный консул в Астрабаде Л. С. Кохановский предпринял поездку в Нижний Новгород. Здесь в присутствии местного генерал-губернатора и членов ярмарочного комитета прошли консультации с представителями делового мира России [10. Л. 36-39].

К сожалению, дальше агитации среди торгово-промышленных кругов об активизации коммерческой деятельности в Иране правительство не пошло. Не были предусмотрены ни льготные режимы прохождения таможен, ни возврат акцизных сборов на вывозимый товар, ни помощь правительственных средств массовой информации, ни государственное кредитование по льготному тарифу, ни запрет на закавказский транзит. В результате отечественные предприниматели в основном проигнорировали правительственные призывы. Как впоследствии писал Коншин в приватном письме на имя мини-

стра финансов И. А. Вышнеградского: «Главнейшей причиной неудачи следует, по моему мнению, признать косность нашего купечества, в силу которой оно проявляет совершенно ничтожную отзывчивость ко всякому новому делу, если только таковое или не поощряется особыми привилегиями от правительства, или не обеспечивается вполне надежным, и притом сравнительно большим барышом» [10. Л. 21-21об.].

Пассивная позиция российского купечества подтвердилась и выводами доверенного лица товарищества «Савва Морозов, Сын и К.» А. Т. Макарова, посланного после встречи Кохановского с мануфактуристами для обследования рынков Закавказья и Северного Ирана. Подводя итоги обследования, Макаров выделил главную причину слабости отношений России и Ирана – отсутствие собственно русских купцов в Тифлисе и Баку. В докладной записке Послу в Тегеране А. А. Мельникову он подчеркивал, что в Тифлисе оказывается «единственным русским торговцем еврей Альшванг» [15. Л. 10 об.]. Когда доклад вышел отдельной брошюрой, он вызвал определенный резонанс у читающей публики. Доклад спровоцировал появление ряда антисемитских выступления на страницах русофильских изданий, увидевших главного врага русских предпринимателей. Однако национальный аспект российского купечества интересовал Макарова в последнюю очередь. Наряду с Альшвангом Макаров подверг критике Попова и Перлова – владельцев собственных фирм в Тифлисе. Поскольку Альшванг торговал в основном австро-германскими товарами, а Попов и Перлов вели торговлю исключительно китайским чаем, Макаров полагал, что они не могут считаться представителями русской фабрично-заводской промышленности [24. С. 8]. Главный вывод, который Макаров попытался донести до предпринимателей, властей и общественности, сводился к

необходимости создания крепкой инфраструктуры для связи центрально-промышленных районов России с соседними рынками, и необходимости активного участия правительства в организации коммерческого дела.

Без государственных мер поддержки торговые обороты дома Коншина неизменно падали. Если в 1884 г. он ввез в Иран товаров на 322884 рублей, то к 1889 г. они сократились до 46638 рублей. При этом убытки возрастали в обратной пропорции. (32029 и 101356 соответственно) [14. Л. 17]. Основная статья убытков – текстиль. Только возврат вывозных пошлин мог сократить расходы Коншина в 1889 г. почти на 50 тыс. рублей [14. Л. 17об.]. Аналогичная судьба постигала и торговый дом Кудрина, работавший в Хорасане.

Необходимость разрешения возникших препятствий на пути сбыта текстильных товаров вынудила отечественные официальные лица начать оказывать помощь русским промышленникам. По заданию МИД дипломаты приступили к обследованию рынка, его требованиям и вкусам. В Тегеране были собраны образцы наиболее раскупаемых видов тканей. Не все местные купцы отнеслись с доверием к попыткам русских консулов ознакомиться со спецификацией тканей. В итоге образцы пришлось покупать, особенно у представителей иностранных фирм. Затраты себя оправдали. Было собрано 325 образцов самых ходовых товаров, причем 218 оказались английскими [16. Л. 8 об.]. Аналогичные меры провели в Астрабаде (68 образцов) [16. Л. 2] и Хорасане. Собранные образцы были отправлены в Иваново-Вознесенск, где при участии Министерства финансов и местного Комитета торговли и Мануфактуры была устроена выставка. Фабрикантам было предложено ознакомиться с образцами как лично, так и прислать для ознакомления своих рисовальщиков, граверов, колористов и пр. [16. Л. 6-6 об.].

Принятые меры, поддержанные пра-

вительственным решением о льготном режиме для купцов, оперирующих на иранском рынке, изменили характер торговли. Так, после ликвидации русской фирмы «Кудрин и Ко.» в Хорасане дело наследовали местные предприниматели, ранее связанные с этим домом: фирмы «Мкртычева и Гулиянца», «Бр. Алиевых», хаджи Мохаммед Садыха, и созданный при участии России дом «Товарищество для торговли и промышленности в Персии». Несмотря на преимущественно «азиатский» состав коммерсантов этих фирм, они вели дела исключительно русскими текстилями. Появление качественных и соответствующих местному вкусу тканей московских, тверских и иваново-вознесенских фабрик, стремительно изменило соотношение конкурентов на хорасанском рынке. Если в 1890 г. на долю российских тканей приходилось 1/9 часть всех ввезенных в регион тканей, то к 1893 г. 1/3 всего потребительского спроса обеспечивалась продукцией русских фабрик [18. Л. 10].

Укрепить на Мешхедском рынке российским фабрикатам удалось, в том числе и благодаря организации в Закаспийском крае таможенно-карантинной службы. В 1894 г. на всей азиатской границе было открыто 18 таможенных постов. И хотя штаты этих служб были невелики (всего 51 человек на все таможни), новые правила позволяли им эффективно работать. (В частности, §19 «Правил таможенного производства» предполагал возврат акцизов и возврат пошлин в случае вывоза сахара и мануфактурных изделий за границу, а § 20 давал право беспошлинно вернуть нереализованный товар на родину) [11. Л. 3-7]. Вторым фактором интенсивного увеличения ввоза российских товаров следует признать открытие Закаспийской железной дороги. Так, до ее открытия в 1885 г. было ввезено в Хорасан всего товаров на сумму 851 314 кран, а после количество товаров в стоимостном отношении неиз-

менно возрастало. В 1887 г. в Хорасан было доставлено товаров на 6 228 495 кран, в 1889 г. – 9 208 911 кран и к 1891 г. – 14 456 174 кран [13. Л. 16 об.]. К концу столетия на Мешхедском рынке особым спросом пользовались, помимо тканей, свечи завода братьев Крестовниковых, стеклянные изделия Мальцевских заводов, ламповый товар Н. Г. Кокорева и М. И. Мишина, фарфор М. С. Кузнецова (Дулевская ф-ка) и И. Е. Кузнецова (Волховская ф-ка), бакинский керосин и спички. Рост продаж последних был особенно резким. Если в 1897 г. спичек фабрик Воронцова, Субботина, Паршина и др. ввозилось всего 360 пудов на сумму в 1838 рублей, то в 1898 г. показатели достигли отметки 4971 пуд на сумму 41173 рубля, и в 1899 г. составили 6515 пудов на сумму 54578 рублей [20. Л. 11 об.-16].

В 1893 г. Ала-Абадская газета «Пионер» констатировала, что Хорасан превратился в основной источник русских товаров на Систанском рынке. Отмечая господство русских товаров, газета сетовала, что английскими остались только те товары, которые Россия не делала сама: индиго, чай, тонкую кисею [13. Л. 13].

Окончательно изменила характер торговых операций России на североиранских рынках организация Николаевской ярмарки в Баку, открытой в 1887 г. в день рождения цесаревича Николая Александровича. Благодаря надежному морскому и железнодорожному сообщению ярмарка стала крупным перевалочным и складским местом операций гялянско-го, астаринско-го и азербайджанско-го купечества.

Установление прочного господства русских текстильных производителей на североиранских рынках позволило предпринимателям смежных отраслей проникнуть и укрепиться в регионе. В 1886 г. Товарищество Никольской мануфактуры Морозовых прислало на имя Тавризского консула 52 пуда 29 фунтов семян американского хлопка с

инструкцией по посадке для распространения среди местных производителей сырья. Семена были распределены между жителями Хоя, Соуч-Булага, Дегкархана, Туна, Мианэ, Джемал-Абада и в окрестностях Тавриза. Из-за безалаберности местных хлопководов, проигнорировавших рекомендации о сроках посадки, большая часть урожая погибла. Те растения, что выжили, привели персов в восторг. Американский куст оказался в 3 раза лучше местных сортов: более обильный урожай, чище и длиннее волокна. В декабре 1886 г. все землевладельцы, имевшие опыт выращивания нового сорта обратились через консульство к Никольской мануфактуре с просьбой прислать им новую партию семян. Причем, они брали на себя обязательство впредь не нарушать инструкций [2. Л. 58-59]. В 1893 г. представитель фабриканта Миндера роздал уже до 1700 пуд. семян американского хлопка среди крестьян и землевладельцев Дерезгезского ханства. Среди получателей семян наиболее крупными клиентами (650 пудов) значились правитель Дерезгеза с сыном [12. Л. 14 об.]. Полученное сырье поступило на хлопкопрядильные фабрики Москвы и Московской губернии. В 1899 г. «Южно-Русское товарищество пеньковой и канатной промышленности» отрядило в Гилян ученого агронома М. П. Стеценко с целью проведения опытов по посадке в местных условиях кенафа, культурного джута, итальянской и манильской пеньки. В первый год удалось собрать до 5 тыс. пуд. сырья, которое было полностью отправлено на российские фабрики. Урожаем и качеством сырья заинтересовались крупные землевладельцы провинции – генерал-губернатор Наср уль-Салтане, Мудир уль-Мульк и др., предоставив под посевы собственные угодья. Урожай следующего года достиг 7 тыс. пудов. Примечательно мнение Стеценко, что джутовое «волокно получилось от него настолько

длинное и эластичное, что я такого не встречал на фабриках, получаемого из Индии» [23. Л. 1-2]. Активное внедрение нового вида сырья способствовало установлению прочных отношений с перерабатывающими и ткацкими фабриками России сначала хлопководов Северного Ирана, а затем и близлежащих районов Средней Азии. Вполне справедливо замечание начальника Закаспийской области Таирова: «раз будет развито хлопководство, не замедлят появиться и хлопкоочистительные заводы отечественных предпринимателей, которые постоянно будут служить притягательным центром для притока к ним хлопка не только с Горгени, но и со всей Северной Персии...» [12. Л. 10 об.].

К 1900 г. благодаря активности производителей центральной России, и поддержке их усилий дипломатическим и финансовым аппаратом, империи удалось прочно закрепить за собой тканевый потребительский рынок в северной и частично центральной части Ирана, включая Тегеран, Кашан, Керман и Иезд. Ситцы, бархат, кисея, парусина, и прочие ткани, производимые на фабриках Саввы и Захара Морозовых, Викулы Морозова, Щербакowych, Данилова, Баранова, Третьяковых, Рабинька, Коншина, Фанфилова, стали обычным товаром на туземных базарах [19. Л. 23-27]. А любопытное изделие Морозовской мануфактуры, получившее в Иране название «Чабыр Шаф», стало самым популярным на всей территории страны. Это хлопчатобумажная черная ткань, идущая на изготовление женской чадры. При этом она ни видом, ни цветом не уступала традиционным иездским шелковым чадрам, но стоила в два раза дешевле [20. Л. 5об.].

Закрепление на текстильном рынке Ирана российской продукции позволило расширить ассортимент ввоза, особенно после запрета на Закавказский транзит. Наиболее успешную динамику ввоза показал сахар. В 1887 г. в Иран прибыл

представитель Черкасских сахарных заводов Шмелев, целью поездки которого была организация складов в Гиляне [9. Л. 264]. При стоимости в 7,5 кран за батман русский сахар оказался не только конкурентным, но и единственно доступным товаром для персов. Попытки иностранцев ввезти марсельский сахар через Багдад- Керманшах и Хамадан не оправдались, поскольку все издержки (таможенные сборы, транспортные расходы и пр.) привели к увеличению стоимости товара в 4 раза превышающей цену российского сахара [8. Л. 145 об.]. Ввоз сахара-рафинада и сахарного песка из России только через порты Лангерут и Энзели достиг к 1893 г. 524, 4 тыс. пуд. [9. Л. 226 об.]. В дальнейшем отечественные производители попытались расширить регион сбыта сахара. В 1902 г. для ознакомления с условиями сбыта в портах Персидского залива, Бушир посетил Г. А. Сумиевич – представитель «Всероссийского общества сахарозаводчиков».

Прочное положение на рынках Ирана основных товаров «колониального ассортимента» (сахар, мануфактура, нефтепродукты), позволило к концу XIX в. выйти на эти рынки товарам второстепенного экспорта. В частности, купец и фабрикант А. Д. Погрузов, торгующий кустарными промыслами (золотые кружева и шитье, вышивка вологодских, калязинских, елецких, мценских мастеров), вошел с предложением к миссии в Тегеране, разрешить ему торговать в Персидском заливе. Предложение Погрузова показательно, поскольку до этого он уже имел представительства в Антверпене, Париже, Константинополе, Ливерпуле, Нью-Йорке и Лондоне [21. Л. 9]. Оно свидетельствовало, что в иранских потребителях в новых условиях были заинтересованы промышленники, традиционно ориентированные на европейские рынки. Затем, с аналогичным предложением к послу К. Э. Аргиропуло обратился одес-

ский предприниматель А. Паппе, который надеялся организовать в Бушире сбыт канительного золота московских фабрик [21. Л. 22]. В 1900 г. на рынки арабских провинций Ирана стали поставляться товары «Саратовского костомольно-клевого общества» [21. Л. 35]. Стойкий интерес российских предпринимателей, позволил в 1901 г. открыть в бассейне Персидского залива специальную комиссионерскую контору, которую возглавил С. Я. Косых [22. Л. 2].

Предпринимательская инициатива, подкрепленная государственной поддержкой, не замедлила сказаться на росте товарообменных операций. Так, в 1901/02 финансовому году общий товарооборот шахского государства с иностранными державами достиг 449, 2 млн. кран, из которых ввоз в Иран составил сумму 298, 6 млн. кран, и вывоз 150, 6 млн. кран [29. Л. 1.]. Из этого количества Российская империя ввозила товаров на 113,7 млн. кран, и вывозила на 88,4 млн. кран [30. Л. 8]. То есть российская сторона удовлетворяла 38% емкости внутреннего рынка Ирана, и потребляла 58,7% всего вывоза. К 1903 г. ввоз российских товаров в Иран достиг 27, 4 млн. рублей (493,2 млн. кран), а вывоз – 26,5 млн. рублей (477 млн. кран) [31. Л. 2 об.]. Наиболее доходными статьями для российского ввоза являлись керосин – 1489000 пуд., нефтепродукты – 1690000 пуд., железные и скобяные изделия – 63000 пуд., а для вывоза – традиционные иранские товары – рис (3182000 пуд.) и сухофрукты (2195000 пуд.) [31. Л. 6 об., 8, 10 об., 11].

Таким образом, можно констатировать, что в течение второй половины XIX в. российские власти сумели выработать четкую экономическую программу, которая сочетала предпринимательскую инициативу и трезвый государственный расчет. Благодаря разумной протекции непосредственным производителям центральной России удалось не только восстановить свое влияние на североиранских потребительских рынках, но и приступить к закладке основ взаимоотношений с соседними регионами.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Архив внешней политики Российской империи (Далее – АВПРИ). Ф. 144. Оп. 488. Д. 386.
2. АВПРИ. Ф. 144. Оп. 488. Д. 488.
3. АВПРИ. Ф. 194. Оп. 1. Д. 569.
4. АВПРИ. Ф. 194. Оп. 1. Д. 608.
5. АВПРИ. Ф. 194. Оп. 1. Д. 610.
6. АВПРИ. Ф. 194. Оп. 1. Д. 653.
7. АВПРИ. Ф. 194. Оп. 1. Д. 840.
8. АВПРИ. Ф. 194. Оп. 1. Д. 1001.
9. АВПРИ. Ф. 194. Оп. 1. Д. 1092.
10. АВПРИ. Ф. 194. Оп. 1. Д. 1093.
11. АВПРИ. Ф. 194. Оп. 1. Д. 1426.
12. АВПРИ. Ф. 194. Оп. 1. Д. 1464.
13. АВПРИ. Ф. 194. Оп. 1. Д. 1719.
14. АВПРИ. Ф. 194. Оп. 3. Д. 351.
15. АВПРИ. Ф. 194. Оп. 3. Д. 352.
16. АВПРИ. Ф. 194. Оп. 3. Д. 354.
17. АВПРИ. Ф. 194. Оп. 3. Д. 355.
18. АВПРИ. Ф. 194. Оп. 3. Д. 363.
19. АВПРИ. Ф. 194. Оп. 3. Д. 368.
20. АВПРИ. Ф. 194. Оп. 3. Д. 371.
21. АВПРИ. Ф. 194. Оп. 3. Д. 466.
22. АВПРИ. Ф. 194. Оп. 3. Д. 474.
23. АВПРИ. Ф. 194. Оп. 3. Д. 475.
24. Ляшенко Л. М. Александр II, или история трех одиночеств. – М.: Молодая гвардия, 2003.
25. Макаров А. Закавказье в торговом отношении. Доклад Т. С. Морозову. М. 1884.
26. Материалы по вопросу о Закавказском транзите. Приложение к отчету Львовского.
27. Милютин Д. А. Дневник : в 4-х т. – М.: Тип. библиотеки им. В. И. Ленина, 1947-1950. – Т. 2.
28. Российский государственный архив экономики (Далее – РГАЭ). Ф. 7590. Оп. 3. Д. 8.
29. РГАЭ. Ф. 7590. Оп. 2. Д. 156.
30. РГАЭ. Ф. 413. Оп. 2. Д. 575.



УДК 94(410)+94(47).084
ББК 63.3(4Вел)61+63.3(2)614

ОБОСТРЕНИЕ АНГЛО-СОВЕТСКИХ ПРОТИВОРЕЧИЙ В КОНЦЕ 1920-Х ГОДОВ

Ю. В. Савосина

Данная статья посвящена изучению двухсторонних англо-советских отношений 1920-е гг. Автор рассматривает отношения между двумя государствами и представляет развернутую характеристику деятельности британской дипломатии в отношении с СССР. Особое место в статье занимает изучение позиций ведущих западных стран в период англо-советского конфликта и их роль при его последующем урегулировании.

Ключевые слова

Великобритания, СССР, англо-советские отношения, политические и экономические взаимоотношения, торговый договор, соглашение, конференция, правительство

В октябре 1924 г. в Великобритании к власти пришло консервативное правительство Стэнли Болдуина, настроенное крайне агрессивно по отношению к молодому советскому государству. Первым шагом к ухудшению англо-советских отношений послужил отказ английского правительства от ратификации англо-советских договоров.

Международная обстановка 1926-1927 гг. характеризовалась ростом антисоветских настроений, стремлением правящих кругов Великобритании начать международную кампанию против Советской России, а также началом борьбы буржуазии на рабочее движение и коммунистические партии в странах Запада [1. С. 208].

Решающим моментом в осложнении развития англо-советского экономического сотрудничества стала всеобщая забас-

товка английских рабочих в мае 1926 года.

В то же время в СССР прошли массовые акции трудящихся в поддержку рабочего движения в Великобритании. Профсоюзы Советской России организовали сбор средств в фонд помощи английским рабочим. С мая 1926 г. по 1 марта 1927 г. в этот фонд поступило 16 млн. руб. Деньги были переданы Федерации горняков Великобритании.

Однако, следует отметить, что Советский Союз расценивал эту забастовку как политический шаг, демонстрацию силы, форму классовой борьбы, как начало пролетарской революции. Английские рабочие воспринимали забастовку исключительно как спор относительно заработной платы. Руководители профсоюзов и подавляющее большинство рабочих стремились не покончить с существующей системой, а

получить от нее как можно больше привилегий. Поэтому, исходящие из Москвы призывы к революции встревожили и насторожили рабочих; они отказались от финансовой помощи, предлагаемой советскими профсоюзами, под предлогом, что это нанесет ущерб их делу. Через 10 дней лидеры профсоюзов признали поражение и прекратили всеобщую забастовку. Однако, английское правительство, используя факт попытки оказания материальной помощи трудящимися СССР английским рабочим, обвинило Советское правительство во вмешательстве во внутренние дела страны.

В целях содействия нормализации советско-английских отношений в июле 1926 г. советский поверенный в делах в Лондоне предложил, чтобы в случае возникновения каких-либо недоразумений или инцидентов стороны обменивались мнениями в целях их ликвидации, а так же подчеркнул, что нормальные отношения необходимы для обеих стран и что Советское правительство всячески желает их поддержания, в частности максимально широкого развития торговли между СССР и Великобританией [2. С. 733]. Однако английский министр иностранных дел Остин Чемберлен отклонил это предложение, назвав его невыполнимым.

Такая внешняя политика консервативного правительства Великобритании вела линию на разрыв дипломатических и торговых отношений с Советским Союзом. Английское правительство надеялось, что такая политика послужит примерам другим капиталистическим странам, и в итоге приведет к созданию антисоветского блока, к новой интервенции против СССР.

Зимой 1926-27 гг. требования консервативных кругов разорвать отношения с СССР стали крайне настойчивыми. В мае 1927 года на помещение «Аркоса», где были расположены некоторые конторы советского торгового представительства в Лондоне, был совершен полицейский на-

лет. В захваченных документах не было ничего сенсационного. Однако цель этой акции была ясна, и она была достигнута.

В октябре 1926 г. в Скарборо состоялась конференция консервативной партии Великобритании, где была принята резолюция, содержание которой требовало немедленного разрыва советско-английского торгового соглашения, закрытия всех существовавших на территории Англии советских учреждений и удаления из пределов Великобритании всех служащих этих учреждений. Инициатором антисоветской кампании был Уинстон Черчилль, занимавший в то время пост министра финансов. Он призвал английское правительство последовать примеру США, проводивших в отношении СССР «политику непризнания». «Я всегда думал, – говорил он, – что политика Соединенных Штатов является правильной политикой» [3. Р. 3]. Чемберлен официально подтвердил, что, выступая против сохранения отношений с Советским государством, Черчилль говорил по поручению правительства.

24 мая Болдуин объявил о разрыве дипломатических отношений в СССР и об аннулировании торгового соглашения. Примеру Великобритании не последовала ни одна страна. Но она все еще играла главную роль на европейской дипломатической арене. Одного жеста Великобритании было достаточно, чтобы вызвать всеобщее беспокойство. В Москве опасались войны или, по крайней мере, экономической и финансовой блокады. За год до этого в Польше захватил власть Пилсудский; в Москве подозревали, что Великобритания будет подстрекать его начать военные действия против СССР. Беспокойство советских руководителей усилили британские профсоюзы, на своем ежегодном конгрессе в сентябре 1927 года проголосовавшие за роспуск Англо-русского комитета профсоюзного единства, который уже давно был объектом нападок со стороны Троцкого и московской

оппозиции. На горизонте не было ни единого просвета. После сбора урожая наступил чудовищный кризис – зерна государству было сдано катастрофически мало. В партии борьба с оппозицией накалилась до предела. Даже в Азии положение Советов было крайне удручающим.

С начала 1927 года в англо-советских отношениях наметился очередной кризис. 4 февраля 1927 г. было опубликовано заявление НКВД об англо-советских отношениях. В нем подчеркивалось, что СССР руководствуется интересами «всеобщего мира и сохранения дружественных отношений между обеими странами» [4. С. 42]. Однако, в заявлении говорилось о глубоких симпатиях советского народа к китайскому национально-освободительному движению. «Советское правительство никогда не скрывало своего сочувствия к освободительному движению китайского народа, – отмечалось в заявлении, – но, отсюда, ни в коем случае не следует, что оно должно рекомендовать или действительно рекомендовало кантонскому правительству обострение отношений с Англией...» [4. С. 42-43].

Данное заявление вызвало протест руководства Великобритании, которое отразилось в ноте английского правительства направленной 23 февраля в Москву. Советское правительство обвинялось в нарушении англо-советского торгового соглашения, в «открытой враждебности» по отношению к Британской империи и во вмешательстве во внутренние дела Великобритании. Английское правительство требовало прекратить советскую пропаганду, угрожая аннулированием торгового договора и разрывом дипломатических отношений.

В ответной ноте 26 февраля Советское правительство отвергло английские обвинения как необоснованные. Советское правительство подтвердило желательность устранения всех существующих между СССР и Великобританией затруд-

нений.

После обмена нотами в английской прессе была развернута широкая антисоветская кампания.

Определенную роль в англо-советских отношениях играл Китай, где развивалась революция. В марте 1927 г. капиталистические страны, во главе с Великобританией перешли к открытой вооруженной интервенции против китайского народа.

В тоже время правительством Великобритании был спровоцирован налет на советское посольство в Пекине. Это позволило бы ослабить внешнеполитические позиции СССР, затруднить оказание поддержки китайскому народу со стороны советского народа и нанести удар китайской революции.

6 апреля 1927 г. вооруженная полиция и солдаты пекинского правительства ворвались в здание советского полпредства в Пекине, произвели там обыск и арестовали некоторых дипломатических сотрудников. Налет был организован при поддержке английского и американского правительств. Английские офицеры непосредственно участвовали в налете. Во время налета вблизи полпредства находилось около взвода английских солдат. Провокационные налеты были совершены также на советские консульства в Шанхае 6 апреля 1927 г. и Тяньцзине 8 апреля 1927 г.

В мае 1927 г. был совершен очередной недружественный акт Великобритании в отношении СССР. Английское правительство приняло решение организовать налет на лондонскую контору «Аркос». В организацию налета были посвящены министр внутренних дел Англии Хикс, министр иностранных дел Чемберлен, премьер Болдуин, а также Черчилль.

12 мая 1927 г. здание «Аркос» и торговой делегации Советского Союза, не имея законного основания, было занято вооруженным отрядом английской полиции. В течение нескольких дней, до 16 мая, полиция проводила обыск. Советские дип-

ломаты, находившиеся в «Аркосе», были задержаны, некоторые работники торговой делегации избиты [5. С. 128]. 12 мая полпредство СССР направило ноту протеста, в которой было указано на незаконность действий английских властей. 17 мая правительству Великобритании была направлена нота протеста Советского правительства.

24-26 мая 1927 г. в палате общин состоялись дебаты по вопросу об англо-советских отношениях. Премьер-министр Великобритании Болдуин, сообщая об обнаружении в помещениях советских учреждений документах, свидетельствующих об антианглийской деятельности Советского Союза, выступил с предложением разорвать дипломатические отношения с СССР, а также аннулировать торговый договор. Большинством голосов английского парламента это предложение правительства было поддержано.

27 мая 1927 г. О. Чемберлен вручил советскому представителю в Великобритании ноту, где говорилось, что английское правительство разрывает с СССР дипломатические отношения и аннулирует торговое соглашение 1921 г. [4. С. 248]. По заявлению английского правительства, основой к разрыву англо-советских дипломатических отношений послужила советская пропаганда в Великобритании. Эта нота вызвала волну протеста в Англии. Газета «Манчестер гардиан» писала: «Действительной причиной нашего разрыва является не то, что мы будто бы боялись последствий коммунистической пропаганды в нашей стране, а тот факт, что русское правительство – коммунистическое».

28 мая 1927 г. Советское правительство вручило ответную ноту правительству Великобритании, в которой решительно отвергало «все обвинения в нарушении им когда бы то ни было торгового соглашения 1921 г. как совершенно бездоказательные и ни на чем не основанные» [6. Р. 2]. Советское правительство подчеркнуло,

что основной причиной разрыва является поражение политики правительства консерваторов в Китае.

Разрывая отношения с СССР, консервативные правящие круги Великобритании рассчитывали добиться политической и экономической изоляции Советского Союза, усиления его экономического и финансового бойкота, и возможности создания условий для организации военной интервенции.

Осложнения в англо-советских отношениях привели к резкому сокращению торгового оборота между двумя государствами. В 1925 г. объём торговли Англии с СССР достиг 45 млн. ф. ст. Импорт из СССР в Англию на 1925 г. составил 25 млн. ф. ст., а уже в 1928 г. он равнялся лишь 22 млн. ф. ст. Еще более резко упал британский экспорт в СССР, снизившийся на 75% – с 19,2 млн. ф. ст. в 1925 г. до 4,3 млн. ф. ст. в 1928 г.

Разрывая отношения с СССР, консервативные правящие круги Великобритании рассчитывали добиться политической и экономической изоляции Советского Союза, усиления его экономического и финансового бойкота, и возможности создания условий для организации военной интервенции.

Английское консервативное правительство нагнетало международную напряженность, пытаясь любыми способами создать антисоветскую коалицию. В целях разжигания польско-советской войны было организовано убийство советского полпреда в Польше. 7 июня 1927 г. П. Л. Войков был убит русским белогвардейцем, польским подданным Б. Ковердой. Убийство советского дипломата вызвало возмущение во многих стран. В Москве в демонстрациях и митингах протеста приняло участие несколько сот тысяч человек. 9 июня было опубликовано правительственное сообщение, где утверждалось, что организаторами этого преступления были французское и английское правительства.

Однако Англии не удалось вовлечь в антисоветский фронт Францию и Германию, и тем самым склонить их к разрыву дипломатических отношений с СССР.

В мае 1927 г. в Лондоне состоялись франко-английские переговоры, в ходе которых обсуждался вопрос о совместных действиях против СССР. Однако французское правительство отказалось разрывать экономические и политические взаимоотношения с СССР и связывать себя какими-либо обязательствами перед Англией.

24 мая 1927 г. состоялась встреча Г. В. Чичерина с министром иностранных дел Франции Брианом, который категорически заявил, что «Франция ... имеет свою собственную русскую политику, не присоединится в этом конфликте к Англии и будет заботиться о сохранении мира» [4. С. 231].

17 сентября 1927 г. Совет министров Франции принял решение, в котором говорилось, что «в настоящее время ничто не оправдывает разрыва дипломатичес-

ких отношений» с СССР [7. С. 79].

Политика правительства Германии оставалась неизменной. В июне 1927 г. состоялась беседа Г. В. Чичерина и министра иностранных дел Германии Штресемана, который заверил наркома иностранных дел, что «отношение Германии к СССР остается неизменным» и что Германия окажет противодействие попытке западных держав нарушить ее нейтралитет, в частности, провести через ее территорию войска. Он сказал, что Германия будет бороться против этого всеми имеющимися в ее распоряжении средствами [4. С. 303].

Попытки консервативного правительства Великобритании создать антисоветскую коалицию потерпели поражение. А экономические взаимоотношения между Великобританией и СССР почти перестали развиваться, что нанесло определенный ущерб английской экономики. Уже осенью 1929 г. был подписан протокол о немедленном возобновлении дипломатических отношений между СССР и Великобританией, а так же об урегулировании спорных вопросов.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Горохов В. Н. История международных отношений. 1918-1939: Курс лекций. – М., 2004.
2. Документы внешней политики СССР. 1 января – 31 декабря 1926 г. – Т. 9. – М.: Политиздат, 1965.
3. Daily Telegraph, 1926, June 21.
4. Документы внешней политики СССР. 1 января – 31 декабря 1927 г. – Т. 10. – М.: Политиздат, 1965.
5. Волков Ф. Д. Крах английской политики интервенции и дипломатической изоляции Советского государства. – М., 1954.
6. Manchester Guardian, 1927, Dec. 6.
7. Борисов Ю. В. Советско-французские отношения. 1924-1945 гг. – М., 1964.



УДК 94(73).091

ББК 63.3(0)62-61+63.2(7Coe)63

СКЛАДЫВАНИЕ АНТИГИТЛЕРОВСКОЙ КОАЛИЦИИ

Е. В. Алещик

В статье рассматривается создание антигитлеровской коалиции, военно-политического союза государств и народов, боровшихся в период 2-ой мировой войны против государств-агрессоров Германии, Италии, Японии и их сателлитов. Вторая мировая война показала пример беспрецедентного экономического и военного сотрудничества стран Антигитлеровской коалиции. События в Европе встревожили американских руководителей, которые осознали, что победа нацистов может создать реальную угрозу для безопасности США. Решающей силой коалиции являлся Советский Союз, сыгравший главную роль в достижении победы. К лету 1942 г. окончательно завершилось оформление антигитлеровской коалиции.

Ключевые слова

Антигитлеровская коалиция, Вторая мировая война, боеспособность, переговоры, Атлантическая хартия, Московская конференция, открытие второго фронта

Вторая мировая война показала пример беспрецедентного экономического и военного сотрудничества стран Антигитлеровской коалиции. Угроза фашизма отодвинула на второй план противоречия антагонистических систем. Благодаря общим целям в войне, государства смогли выработать единую стратегию. В основе данной стратегии были принципы американского закона о ленд-лизе. Даже самые строго оберегаемые секреты стали открытыми и доступными для участников союза. Ранее история не знала такого опыта межгосударственного сотрудничества.

В сложный для Великобритании период, 15 мая 1940 г., премьер-министр страны Уинстон Черчилль обратился к президенту США Франклину Рузвельту с просьбой о предоставлении 40 или 50 старых эсминцев в обмен на британские во-

енно-морские и воздушные базы в Атлантическом океане. Это письмо Черчилля подало американцам идею использовать схему аренды во взаимоотношениях между двумя странами.

Черчиллем были предложены три варианта сотрудничества: безвозмездная передача; оплата наличными; лизинговые отношения или аренда. Конечно, первый вариант был для Англии наиболее предпочтительным, однако, наиболее реальным являлся третий – сотрудничество между странами на основе аренды. Возможности Великобритании были ограничены. Долг перед США за год войны увеличился почти втрое, тем самым были исчерпаны все возможности платить за поставки наличными.

Экономическая обстановка в США, начиная с 1939 г., была такой, что многие промышленники не хотели переходить на воен-

ное производство. К 1941 г. автомобильная промышленность побила все рекорды по продажам гражданскому населению. Для правительства стало самой сложной задачей заставить промышленников перевести заводы на военные заказы. Государство приняло решение выделить 15 млрд. долл. на «национальную оборону», ввело новые нормы ускоренной амортизации, государственные военные заказы обеспечивались долгосрочными правительственными гарантиями.

События в Европе встревожили американских руководителей, которые осознали, что победа нацистов может создать реальную угрозу для безопасности США. 2 ноября 1939 г. президент Рузвельт заявил: «Наша политика состоит в том, чтобы оказывать всю возможную помощь странам, продолжающим сопротивление агрессии по ту сторону Атлантического и Тихого океана» [1, с. 265]. 4 ноября 1939 г. были внесены поправки в закон о нейтралитете от 1937 г., отменявшие эмбарго на продажу оружия [2, с. 499-500].

С лета 1940 г. Великобритания начала искать пути сближения с Советским Союзом. В начале июля английский посол Криппс передал Сталину личное послание У. Черчилля, в котором говорилось о необходимости проведения «общей линии самозащиты от Германии» и о желании развивать торговые отношения с СССР. Однако Сталин отверг английские предложения, а содержание беседы в знак лояльности было передано германской стороне. 22 июля было опубликовано сообщение ТАСС, где говорилось, что «из-за враждебной позиции английского правительства в отношении СССР удовлетворительное развитие переговоров по торгово-экономическим вопросам невозможно» [3, с. 180].

4 февраля 1941 г. в ответ на инициативу А. Идена приехать в Москву для встречи с И. Сталиным в целях улучшения англо-советских отношений заместитель наркома иностранных дел А. Вышинский сообщил Криппсу, что «еще не настало время для решения больших вопросов». Подозрения

у советской стороны в возможном англо-германском сговоре вызвал прилет в Англию одного из высших нацистских руководителей Р. Гесса в мае 1940 г.

Советское руководство предпочитало не реагировать на информацию о подготовке Германии к войне против СССР, поступавшую из-за рубежа. В Москве не доверяли подобным сообщениям, понимая, что Великобритания крайне заинтересована в советско-германском конфликте. В сообщении ТАСС от 13 июня говорилось: «Еще до приезда английского посла в СССР г-на Криппса в Лондон, особенно же после его приезда, в английской и вообще иностранной печати стали муссироваться слухи о «близости войны между СССР и Германией»... Несмотря на очевидную бессмысленность этих слухов, ответственные круги в Москве все же сочли необходимым заявить, что эти слухи являются неуклюже состряпанной пропагандой враждебных СССР и Германии сил, заинтересованных в дальнейшем расширении и развязывании войны...» [4, с. 2]. Таким образом, сталинское руководство, совершая роковой стратегический просчет, пыталось оттянуть столкновение с Германией.

К началу 1941 г. Великобритания, которая одна продолжала борьбу против агрессоров, исчерпала свои финансовые ресурсы, и в США начались поиски новых механизмов поддержки ее жизнеспособности. В министерстве финансов была создана рабочая группа по разработке законопроекта о ленд-лизе. Работа проводилась при участии Генри Моргентау, главного консультанта Эдуарда Фоли и его помощников – Оскара С. Кокса, Филиппа Янга, Германа Олифанта. Слушания по новому законопроекту начались в Сенате и Палате Представителей 10 января 1941 г. В палате представителей законопроекту о ленд-лизе присвоили многозначительный номер – HR-1776, который соответствует году принятия Декларации независимости США.

США обязывались оказывать помощь соответствующему государству, включая

поставку предметов обороны, оборонное обслуживание и оборонную информацию, которые президент США разрешит передавать или предоставлять.

27 июня в Москву вместе с военной и экономической миссиями прибыл английский посол Криппс. В ходе состоявшейся беседы Молотов предложил обусловить взаимную помощь определенным политическим соглашением. Из ответов Криппса следовало, что рамки сотрудничества должны были ограничиться экономической сферой, обменом военным опытом и военной информацией. На следующий день президент Ф. Рузвельт выразил готовность оказать СССР «всю возможную помощь» [5, р. 54]. 26 июня в беседе с советским послом Уманским Уэллес заявил, что американское правительство «считает СССР жертвой неспровоцированной, ничем не оправданной агрессии», повторив обещание президента оказывать «всю посильную помощь в пределах, определяемых производственными возможностями США и наиболее неотложными нуждами» [6, р. 2].

Вскоре последовали первые практические шаги. Были разморожены советские активы в американских банках. Президент распорядился не применять закон о нейтралитете в войне СССР с Германией, снимались торговые ограничения, что позволяло осуществлять военные поставки в СССР. 30 июня была получена первая советская заявка на поставку 6 тыс. самолетов, 20 тыс. зенитных орудий, 50 тыс. т взрывчатых веществ, промышленного оборудования на общую сумму 1,8 млрд. дол [7, р. 10].

Не все в американских правящих кругах разделяли данную позицию. Наибольшее сопротивление курс американского руководства встретил со стороны правых изоляционистов. Хорошо известно выступление сенатора Г. Трумэна, будущего президента: «Если мы увидим, что выигрывает Германия, то нам следует помогать России, а если выигрывать будет Россия, то нам следует помогать Германии, и таким образом, пусть они убивают друг дру-

га как можно больше...» [8, р. 45-46]. Посол США в Японии Дж. Грю, будущий заместитель госсекретаря, записал в своем дневнике: «Эта война – лучшее, что могло произойти. Собака ест собаку. Пусть коммунисты и нацисты ослабляют друг друга, и это позволит демократиям легко одержать победу или, по крайней мере, избежать больших потерь» [9, р. 101]. Сенатор от штата Канзас А. Кеппер заявил: «Нападение гитлеровской Германии на сталинскую Россию утвердило меня в глубокой уверенности, что войны в Европе – не наши войны. Мы не должны в них участвовать... Пока два диктатора пожирают друг друга, Соединенные Штаты должны укреплять свою национальную оборону с тем, чтобы быть готовыми во всеоружии встретить любые случайности» [10, с. 143].

И. В. Сталин говорил: «Наша война за свободу своего отечества сольется с борьбой народов Европы и Америки за их независимость, за демократические свободы. Это будет единый фронт народов, стоящий за свободу против порабощения и угрозы порабощения со стороны фашистских армий Гитлера» [11, с. 34-35]. Таким образом, был открыт путь к созданию союза трех держав.

Главными вопросами, вызывавшими беспокойство в Великобритании и США, были боеспособность Красной Армии и продолжительность советского сопротивления агрессору. «Германия будет основательно занята минимум месяц, а максимум, возможно, три месяца задачей разгрома России» – говорилось в меморандуме военного министра США Стимсона от 23 июня 1941 г. [12, с. 495].

В английских военных кругах почти единодушно считали, что СССР вскоре потерпит поражение. Заместитель министра иностранных дел Ал. Кадоган записал в своем дневнике: «Русские все еще, по-видимому, наносят некоторые удары по Германии... Но мы не можем надеяться на слишком многое» [13, с. 428].

Черчилль придерживался тактики ук-

репления военного сотрудничества путем поддержания контактов на высшем уровне. 8 июля Сталин получил личное послание от премьер-министра, из которого стало известно о нападении английской авиации на Германию, которые должны «заставить Гитлера вернуть часть своих военно-воздушных сил на запад и постепенно ослабить бремя», лежащее на Советском Союзе. Он писал о положительном отношении британского правительства к прибытию советской военной миссии «с целью согласования будущих планов» [14, с. 17]. На этой встрече Сталин предложил Великобритании заключить соглашение с СССР, основанное на обязательствах взаимной помощи в войне против Германии и отказе от сепаратного мира [15, с. 68].

12 июля 1941 г. в Москве было подписано соглашение между правительствами СССР и Великобритании о совместных действиях в войне против Германии. Данное соглашение обязывало обе стороны оказывать друг другу помощь и поддержку в войне; не вести в ходе ее переговоров с Германией и не заключать перемирие и мирного договора с ней без обоюдного согласия [16, с. 88, 90-91]. Это стало первым межправительственным документом, ознаменовавшим образование антигитлеровской коалиции, на основе которого 18 августа было подписано Соглашение о товарообороте, кредите и клиринге между СССР и Великобританией. По договору СССР получал кредит на сумму 10 млн. ф. ст. сроком на пять лет.

В начале июля 1941 г. в Лондон прибыла советская военная миссия возглавляемая заместителем начальника Генерального штаба Красной Армии генералом Ф. И. Голиковым, с целью обсудить возможность помощи вооружением и материалами со стороны Великобритании и высадки британских войск во Франции. В ходе переговоров стало ясно, что СССР может надеяться лишь на ограниченную помощь. Черчилль посоветовал советской

стороне рассчитывать в основном на США по вопросам снабжения.

В конце июля военная миссия была направлена в США, чтобы узнать позицию администрации США касательно военных поставок, урегулировать вопросы закупок материалов и их доставки.

Значимым событием был приезд в Советский Союз личного представителя президента Г. Гопкинса, основной задачей которого было выяснение военной ситуации в СССР и проведение переговоров по поставкам военных материалов.

В течение переговоров Сталин детально описал положение дел на советско-германском фронте и сделал основные заказы по вооружению и материалам. Гопкинс увидел, что паника у советского народа отсутствует. «Здесь существует безграничная решимость победить», – сообщал он Рузвельту 1 августа [17, р. 814]. Сразу же после получения телеграммы в США было принято решение об отправке в Советский Союз 200 истребителей, а 2 августа было продлено до 6 августа 1942 советско-американское торговое соглашение 1937 г.

9-12 августа недалеко от о. Ньюфаундленд была утверждена «Атлантическая хартия» на конференции глав США и Великобритании. В ней Рузвельт и Черчилль определили основные принципы национальной политики своих стран: отказ от территориальных приобретений; несогласие с какими-либо территориальными изменениями, не находящимися в согласии со свободно выраженным желанием заинтересованных народов; уважение права народов избирать себе форму правления; стремление к восстановлению суверенных прав и самоуправления тех народов, которые были лишены этого насильственным путем; стремление обеспечить такое положение, при котором все страны имели бы доступ на равных основаниях к торговле и к мировым сырьевым источникам, необходимым для экономического процветания этих стран; надежда на отказ в будущем от применения силы и на всеобщее разоруже-

ние [18, с. 147-148].

Во время «Атлантической конференции» Рузвельт и Черчилль направили письмо Сталину: «... мы в настоящее время работаем совместно над тем, чтобы снабдить Вас максимальным количеством тех материалов, в которых Вы больше всего нуждаетесь... Для того, чтобы мы все смогли принять быстрые решения по вопросу о распределении наших общих ресурсов, мы предлагаем подготовить конференцию в Москве...» [19, с. 202].

24 сентября в Лондоне была проведена межсоюзническая конференция, на которой присутствовали представители Великобритании, СССР и эмигрантских правительств оккупированных стран. Советская делегация в своей декларации выразила согласие относительно главных принципов хартии. Ключевой целью государств и народов, являющихся противниками Германии, была объявлена окончательная победа над гитлеризмом.

Большое внимание уделялось развитию дружественных отношений с движением «Свободная Франция», возглавляемым Ш. де Голлем. Советское правительство признало де Голля руководителем «всех свободных французов, где бы они ни находились, которые сплотились вокруг вас, поддерживая дело союзников». Оно выразило готовность оказать содействие в общей борьбе с гитлеровской Германией и ее союзниками, а также свою решимость после победы «обеспечить полное восстановление независимости и величия Франции». Де Голль высказал удовлетворение этим шагом и обязался бороться на стороне СССР до достижения окончательной победы над общим врагом [20, с. 51-52].

Сталин настойчиво требовал от британского правительства активного содействия. Были названы возможные формы помощи: открытие Великобританией второго фронта на Балканах или во Франции, способного оттянуть с востока 30-40 немецких дивизий; высадка 25-30 английских дивизий в Архангельске или перевод их через Иран

в южные районы СССР для взаимодействия с советскими войсками на территории СССР; поставки Советскому Союзу алюминия, самолетов, танков [21, с. 28-29, 31-32].

Черчилль заявил Майскому о том, что Великобритания не сможет оказать СССР «никакой серьезной помощи – ни путем создания второго фронта, ни путем обеспечения широкого снабжения нужными видами оружия». По словам, премьер-министра, Англия не может предпринять какую-либо акцию, которая повлияла бы в ближайшие два месяца на развитие событий в России. Британское правительство предлагало послать небольшое количество британских сил на Кавказ и командировать двух генералов на переговоры со Сталиным с целью «внести в дела ясность и составить планы на будущее» [22, с. 115, 169]. Военная поддержка Великобритании оказывалась лишь на самом северном участке советско-германского фронта.

Особое значение для развития дальнейшего сотрудничества имела договоренность лидеров Великобритании, СССР и США относительно проведения конференции по вопросам экономического взаимодействия, которая прошла в Москве 29 сентября – 1 октября 1941 г.

Английское руководство не проявляло большого стремления передавать Советскому Союзу вооружение, необходимое для собственной армии, пока оставался неясным исход борьбы на советско-германском фронте. Премьер-министр в послании Рузвельту 7 сентября отмечал: «Если Россия продолжит сопротивление, поставки имеют смысл; если нет – мы не должны направлять их» [23, р. 231].

В конце 1941 г. в отношениях СССР и Великобритании сохранялись определенные сложности, вызванные отсутствием действенной военной помощи Советскому Союзу и затягиванием объявления Лондоном войны германским сателлитам.

В послании Черчиллю 8 ноября Сталин в категоричной форме предложил внести ясность в советско-английские отношения,

подчеркнув два обстоятельства: отсутствие договоренности между странами о целях войны и планах военной взаимопомощи в Европе против Германии. Премьер-министр в своем ответе выразил готовность командировать в Москву А. Идена для обсуждения всех касающихся войны вопросов, включая вопрос о посылке войск на Кавказ. Сталин одобрил это предложение [24, с. 42-45].

На самом деле английское руководство стремилось придать общий характер предстоящим переговорам. В США и Великобритании считали, что их позиции к концу войны усилятся, тогда как ослабленный Советский Союз откажется от своих требований.

16 декабря в первой же беседе с Иденом Сталин представил проекты двух договоров – о взаимной военной помощи и о разрешении послевоенных проблем. На следующих заседаниях советский руководитель прямо заявил, что его больше всего интересует вопрос о будущих границах СССР. Речь шла о признании границ СССР 1941 г. с Финляндией, Прибалтийскими государствами и Румынией. Однако английская сторона отказалась от признания границ, и Сталин объявил, что в таком случае подписание договора не может состояться [25, с. 184-192, 195-196].

Однако 19 декабря Идеи получил сообщение из Лондона: «Отказ нашей стороны взять на себя на этой стадии обязательства в отношении территориальных притязаний России не означает, разумеется, что мы непременно будем против того, чтобы Советский Союз реаннексировал Балтийские государства и Бессарабию и восстановил границу 1940 г. с Финляндией на мирной конференции. Но мы не считаем, что на данной стадии Вы можете пойти дальше предложения обсудить эту проблему с Вашими коллегами и правительством США после возвращения в Лондон» [26, с. 442.].

7 декабря 1941 г. Япония совершила нападение на американскую военно-морскую базу Перл-Харбор, одновременно развернув наступление в Юго-Восточной

Азии. США объявили войну Германии, Великобритания – Японии. Мировой конфликт приобрел глобальный характер.

На конференции в Вашингтоне (22 декабря 1941 г. - 14 января 1942 г.) американские и британские руководители разработали структуру органов военного и экономического сотрудничества двух стран. Британской стороне удалось убедить американцев в важности реализации собственной военной доктрины со стратегией «непрямых действий». Опираясь на мощный военно-промышленный потенциал, США и Великобритания не только сохраняли господство на «периферийных» территориях, но и экономически изматывали страны «оси». Данная стратегия одновременно вела и к истощению промышленного потенциала СССР, к ослаблению вынужденно признаваемого сталинского режима [27, с. 18.].

Большое значение имели усилия западных союзников СССР по оформлению антигитлеровской коалиции и согласованию целей войны. 27 декабря Рузвельт зачитал в присутствии Черчилля составленный им проект общей декларации новому советскому послу М. М. Литвинову. Советское правительство одобрило американский проект, но с рядом поправок. Оно изменило заключительную часть, где говорилось о «вкладе союзников в борьбу против участников Тройственного пакта». СССР не находился в состоянии войны против Японии, поэтому такая формулировка могла связать СССР обязательствами вступить в войну на Дальнем Востоке в момент, когда почти все его силы были сосредоточены против Германии. СССР предложил слова о «вкладе в борьбу против гитлеризма».

Советские поправки были учтены в общей декларации, которая получила название Декларация Объединенных наций. Она была подписана 1 января 1942 г. сначала Рузвельтом, Черчиллем, Литвиновым и представителем Китая Сун Цзывеном, а затем представителями еще 22 государств, объявивших войну державам «оси». Декларация Объединенных наций содержала

обязательства каждого из ее участников направить все свои ресурсы – экономические и военные против тех членов Тройственного и присоединившихся к нему государств, с которыми эти правительства находились в состоянии войны. Каждое правительство взяло на себя обязательство сотрудничать друг с другом и не заключать сепаратного мира с врагами. Оговаривалась возможность присоединения к декларации других государств, «которые оказывают или могут оказать материальную помощь и содействие в борьбе за победу над гитлеризмом» [28, с. 144-147].

В апреле 1942 г. Рузвельт назвал наступление советских войск важнейшим событием на европейском фронте. «Русские армии, – заявил он, – уничтожили и уничтожают больше вооруженных сил наших врагов – войск, самолетов, танков, орудий, чем все другие Объединенные нации вместе взятые» [29, с. 93.].

12 апреля Рузвельт известил Сталина о намерении США использовать свои вооруженные силы с целью облегчить положение советских войск и предложил направить на переговоры в Вашингтон Молотова. Сталин с удовлетворением воспринял предложение президента, подтвердив необходимость встречи Рузвельта с Молотовым для обмена мнениями по вопросу об организации второго фронта в Европе в ближайшее время.

Важное значение имел вопрос об оформлении политического сотрудничества с Великобританией. В Москве, где были получены новые британские проекты двух договоров, решили отправить в Лондон Молотова для обсуждения спорных вопросов, включая границы и второй фронт. Советское правительство считало «обязательным и безусловным» одновременное подписание протокола и обоих договоров; в случае несогласия советской стороны «лучше прервать переговоры о договорах, отложив их на неопределенное время». Спустя пять дней он дополнительно подтвердил послу: «Без протокола мы не пой-

дем на уступки» [30, с. 159-160, 162-163].

21 мая состоялась первая встреча Молотова с Черчиллем. С начала переговоров тема союзного договора была связана с открытием второго фронта. Молотов подчеркивал срочность, важное военное-политическое значение его открытия и оттягивания Великобританией летом-осенью 1942 г. хотя бы 40 дивизий противника. Но Черчилль заявил, что английские войска уже сдерживают 40 дивизий стран «оси». Переговоры, таким образом, показали, что организация второго фронта в 1942 г. британским руководством не планируется.

23 мая Иден передал Молотову новый проект. Британская сторона предложила заключить один договор сроком на 20 лет, определяющий обязательства Англии и СССР на военный и послевоенный периоды.

26 мая Молотов и Иден подписали в Лондоне договор между СССР и Великобританией о союзе в войне против гитлеровской Германии и ее союзников в Европе и взаимной помощи в войне. В договоре формулировались взаимные обязательства сторон на период войны и после ее окончания. Оба государства должны были оказывать друг другу военную и другую помощь в войне против Германии; не вступать без взаимного согласия в переговоры с гитлеровским правительством; не заключать никаких союзов и не принимать участия ни в каких коалициях, направленных против другой стороны; оказывать друг другу после войны всякую взаимную экономическую помощь. Действие второй части договора, касавшейся послевоенного периода, касавшейся послевоенного периода, определялось сроком в 20 лет [31, с. 270-273].

Договор с Англией, так же как и результаты визита наркома иностранных дел в Лондон и Вашингтон, укрепили уверенность Красной Армии, всего советского народа в сплочении сил антигитлеровской коалиции; закладывалась основа для плодотворного сотрудничества участников коалиции после войны в

интересах справедливого устройства мира.

Британский МИД отмечал, что договор от 26 мая сближает СССР теснее с Соединенным Королевством в ведении войны в Европе до окончательной победы; обеспечивает наиболее эффективное сотрудничество в деле недопущения агрессии Германией на период до организации более общей системы безопасности. Договор обеспечивает создание главных усилий, от ко-

торых зависит эффективное восстановление Европы после войны [32, с. 447].

29 мая Молотов прибыл в Вашингтон, и в тот же день начались переговоры с Рузвельтом и военными лидерами США. В отличие от британских руководителей президент дал обещание об открытии второго фронта в 1942 г.

Таким образом, к лету 1942 г. окончательно завершилось оформление антигитлеровской коалиции. Но надежды на второй фронт не оправдались. В июле 1942 г. Рузвельт по настоянию британских руко-

ководителей принял решение о проведении операции «Торч» (первоначальное название «Джимнаст»). 1. Цит. по Черчилль У. Вторая мировая война. М., 1991. Кн. 2. 2. Хрестоматия по новейшей истории: В 3 т.: Документальный материал. Т. 1. 1939-1945. М., 1991. 3. Розанов Г. Л. Сталин-Гитлер. Док. очерк сов.-амер. отношений. М., 1991. 4. Известия, 14.6.1941. 5. Dawson R. The Decision to Aid Russia 1941. Chapel Hill, 1961. 6. New York Times. 1941. 24 June. 7. Herring G.C. Aid to Russia, 1941-1946. Strategy, Diplomacy, Origins of Cold War. N.-Y., 1973. 8. Сов.-амер. отношения во время ВОВ, 1941-1945: Док. и м-ы: В 2-х т. М., 1984. Т. 1. 9. Цит. по Heinrichs W. Threshold of War. Franklin D. Roosevelt and American Entry into World War II. N. Y. 1988.

10. Цит. Иванов Р. Сталин и союзники: 1941-1945. Смоленск, 2000.
11. Внешняя политика Советского Союза в период Великой Отечественной войны. М., 1946.
12. Шервуд Р. Рузвельт и Гопкинс. Глазами очевидца. М., 1958. Т. 1.
13. Великая Отечественная война Кн. 1....
14. Переписка Пред. Сов. Министров СССР с президентами США и премьер-министрами Великобр. во время ВОВ, 1941-1945 гг. Т. 1. Переписка с У. Черчиллем и К. Эттли. М., 1989.
15. Сов.-англ. отношения во время ВОВ, 1941-1945: Док. и м-лы: В 2-х т. Т. 1.
16. Там же.
17. FRUS, 1941. Vol. 1.
18. Внешняя политика Советского Союза в период Отечественной войны. М., 1944. Т. 1.
19. Черчилль У. Вторая мировая война. М., 1991. Кн. 2.
20. Сов.-фр. отношения во время ВОВ, 1941-1945: Док. и м-лы: В 2 т. М., 1983. Т. 1. 1941-1943.
21. Переписка... Т. 1
22. Советско-английские отношения... Т. 1.
23. Gorodetsky G. Stafford Cripps Mission to Moscow. 1940-1942. Cambridge. 1984.
24. Переписка... Т. 1.
25. Советско-английские отношения... Т. 1.
26. Великая Отечественная война. Кн. 1. М., 1998.
27. Супрун М. Н. Арктика в стратегии мировых держав в годы Второй мировой войны // Северные конвои: Исследования, воспоминания, документы. М., 2000.
28. Советско-американские отношения... Т. 1.
29. Величие подвига советского народа. М., 1985.
30. Советско-американские отношения... Т. 1.
31. Внешняя политика Советского Союза в период Отечественной войны. Т. 1.
32. Великая Отечественная война. Кн. 1. М., 1998.



УДК 94(677)
ББК 63.3(6Сом)

ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ ОБСТАНОВКА В РАЙОНЕ АФРИКАНСКОГО РОГА (КОНЕЦ XX- НАЧАЛО XXI вв.)

А. В. Орешкина

В статье рассматривается военно-политическая обстановка в Сомали, начиная с момента получения независимости в 1960 г. и приходом к власти противоборствующих клановых группировок, когда в стране процветало взяточничество и казнокрадство, выразившиеся в недовольстве большинства населения и явившиеся основанием установления диктатуры. Воплощая идею создания «Великого Сомали», Сиад Барре предъявил территориальные претензии соседней Эфиопии. Поражение в столкновении привело к падению авторитарного режима и распаду государства на части, контролируемые враждебными племенными и криминальными группировками.

Ключевые слова

Колониальное господство, национально-освободительное движение, семья кланов, диктатура, создание «Великого Сомали», эфиопо-советское сближение, революция, хаос и анархия

В эпоху глобализации, когда взаимосвязь государств мира резко возрастает, все больше конфликтов межэтнического, конфессионального, социально-экономического характера получают международное признание, «они влияют на стабильность международной среды, вызывают ответную реакцию других субъектов международных отношений, а также являются объектом вмешательства со стороны международной общественности» [1. С. 99].

Сложившаяся в Сомали обстановка является центральным вопросом в современной истории, поскольку глубокий военно-политический кризис затрагивает не только страны региона, но и все мировое сообщество. Опасность состоит в том, что в

силу столетиями складывавшихся противоречий между сомалийскими кланами и постоянном воздействии извне, в стране отсутствует фундамент для восстановления системы государственного управления. Помимо всего прочего, последствиями вооруженных конфликтов стало расширение географии кризисного развития. У большинства сомалийцев выработалось «конфликтное сознание», «война превратилась для них не только в повседневную реальность, но и в образ жизни» [2. С. 46].

К началу XX века большая часть Африканского континента была подчинена колониальным державам. Это произошло, в первую очередь, вследствие разных экономических и военно-технических возможностей капиталистической Европы и до-

капиталистических, преимущественно раннеклассовых африканских обществ. К тому же многие страны Африки к концу XIX века были ослаблены губительными засухами и эпидемиями. Страшная сонная болезнь опустошила огромные территории в Тропической Африке, от голода и болезней погибло до трети населения нынешних Кении, Эфиопии и Танзании. Первая мировая война завершила колониальный раздел континента; независимость (в значительной мере формальную) сохранили лишь Эфиопия и Либерия.

Колониальное господство в Африке, как и во всем остальном мире, имело неоднозначные последствия [3]. С одной стороны, при всей своей ярко выраженной эксплуататорской сути колониализм послужил толчком для развития экономики, образования, медицины, способствовал капиталистическому пробуждению местного населения. С другой стороны, пользуясь своим экономическим и политическим могуществом, колониальные державы препятствовали установлению связей между африканскими странами, культивировали трайбализм, этнические и религиозные противоречия.

Во второй половине 50-х гг. в странах Африки усилилось национально-освободительное движение, которое охватило, в первую очередь, колонии Великобритании, Франции и Бельгии. 1960 год называют годом Африки, поскольку на мировой арене появились 17 новых независимых государств [4. С. 199]. Однако большинство границ в Африке было проведено без учета этнополитического фактора. В силу этого, Сомали, начиная с момента обретения суверенитета, провозгласило своей целью установление контроля над всеми населенными сомалийцами территориями.

По сути, сомалийское общество имеет очень сложную социальную структуру. Исторически здесь сложилось шесть племенных групп или семей кланов [5] – дарод, дир, исаак, хавийя, раханвейн и дигил. Каждая из них делится на кланы, а те

в свою очередь, на подкланы, роды и семьи. Клан – высший традиционный институт, формально объединяющий его членов по генеалогическому признаку.

В период демократического правления (1960-1969 гг.) в руководстве страны доминировали представители семьи кланов дарод. Расцвели взяточничество, казнокрадство, семейственность, вокруг министров и руководителей политических партий, влиятельных парламентариев нередко собирались их соплеменники и родственники. Попад в верхние эшелоны власти, они становились членами правлений и акционерами иностранных компаний, покупали фермы, плантации, предприятия, основывали собственные компании. Как из воздуха, возникали многомиллионные состояния.

Это не устраивало другие кланы, в результате, 21 октября 1969 г. в столице Могадишо произошел переворот. Министры прежнего правительства были арестованы; парламент, политические партии, общественные организации распущены. Вся власть перешла к Верховному революционному совету (ВРС), президентом которого стал Мухаммед Сиад Барре. Спустя три дня Барре выступил с речью по радио, в ходе которой объяснил причины свершившегося переворота: «Вмешательство вооруженных сил было неизбежным. Было невозможно далее игнорировать такие порочные вещи, как коррупцию, взяточничество, деспотизм, кражу общественных средств, несправедливость и неуважение к нашей религии и законам нашей страны. Законы были отброшены в сторону и люди делали, что хотели» [6].

С приходом к власти Сиада Барре Сомали было провозглашено Сомалийской Демократической Республикой (СДР). Новое сомалийское руководство объявило, что в СДР будет создано общество, основанное на труде и социальной справедливости, основой которого станут принципы научного социализма. Официальная идеология будет состоять из трех

составных элементов: предложенная Барре концепция развития общин на основе принципа самостоятельности, форма социализма на основе марксистских принципов, то есть отказ от капиталистического пути развития, широкая национализация, запрет или жесткое ограничение деятельности иностранного капитала, всемерное развитие государственного участия и контроля во всех сферах хозяйствования, включая сельское хозяйство и ислам.

Следуя выбранному курсу в 1970 г. правительство национализировало землю, нефтяные и страховые компании, иностранные банки и т. д. Параллельно руководство страны стало уделять больше внимания централизованному планированию [7]. Правительство также взяло на себя обязательство предоставления образовательных и медицинских услуг для населения [8].

В 1976 г. Сиад Барре основал Сомалийскую революционную социалистическую партию (СРСП) и передал полномочия ВРС Центральному комитету СРСП, которая взяла в свои руки высшую политическую и экономическую власть в стране. В августе 1979 г. была принята новая конституция страны, узаконившая однопартийную систему [9].

В 1970-77 гг. Сомали получила от Советского союза значительную военную и экономическую помощь, в частности в рамках подписанного в 1974 году Договора о дружбе и сотрудничестве между СССР и Сомали. Советский флот получил в свое распоряжение базу в Бербере. Численность работавших в стране советских специалистов к середине 70-х годов оценивалась в несколько тысяч, и считается, что во время голода начала 70-х удалось избежать еще больших жертв только благодаря действиям советских лётчиков, осуществлявших транспортировку населения из пострадавших районов.

Другой важной составляющей политики Сиада Барре была идея создания

«Великого Сомали», который объединил бы всех этнических сомалийцев в одном национальном государстве. Фактически эта идея возникла не случайно. Изначально государство Сомали было создано в результате объединения бывших колоний – британского Сомали и итальянского Сомали. В результате большое количество сомалийцев оказалось за пределами своего государства, в регионе Огаден, принадлежащем Эфиопии, в Джибути и в северной Кении. В силу этого Сомали провозгласило своей целью установление контроля над всеми территориями, населенными сомалийцами.

Параллельно в 1974 г. в соседней Эфиопии произошла революция, свергшая монархический режим Хайле Селассие I. Разочаровавшись в США, Эфиопия в 1976 г. пошла на сближение с СССР. В апреле 1977 г. к власти в Адис-Абебе в результате военного переворота пришел армейский подполковник Менгисту Хайле Мариам (выпускник американского военного колледжа), который с помощью массовых репрессий подавил оппозицию и провозгласил начало социалистического строительства в Эфиопии.

Позднее дипломатические отношения между США и Эфиопией были разорваны, а также прекращены контакты с ФРГ, Великобританией и Египтом. В ответ на подобные действия СССР немедленно отправил в Эфиопию до 48 истребителей, 300 танков, сотни артиллерийских орудий, РСЗО и минометов.

Тогда же Москва оказалась в трудной ситуации. Эфиопо-советское сближение вызвало болезненную и резко отрицательную реакцию Сиада Барре. Сомалийский президент следил за обстановкой в соседней Эфиопии, которую сотрясали борьба за власть и внутрисполитические конфликты. Учитывая сложившуюся ситуацию, Сиад Барре решил незамедлительно воспользоваться политической нестабильностью Эфиопии и повстанческим движением в Эритрее и в июле 1974 г. начал на-

ступление на территорию этого государства. Сомалийские войска быстро захватили большую часть района Огаден за исключением городов Харар и Дыре-Дауа.

Чтобы добиться нейтралитета СССР в войне и увеличения советских военных поставок, в том числе в рамках подписанного в 1974 г. Договора о дружбе и сотрудничестве между СССР и Сомали, Сиад Барре в начале сентября посетил Москву, где ему было высказано резкое недовольство его действиями. Барре вернулся в Сомали, не добившись никаких обязательств от СССР.

Чтобы не оказаться в изоляции, возвращаясь в Могадишо через Египет, Барре заручился поддержкой египетского президента Анвара Садата и союзных ему арабских стран Залива, а также Пакистана, Ирана и Судана. США, в свою очередь, в пику СССР поддержали союз Барре и Садата. В благодарность 13 ноября 1977 г. сомалийский президент разорвал Договор о дружбе с СССР и выслал из страны советских и кубинских военных специалистов.

В сентябре 1977 г. наступление сомалийских войск на Эфиопию остановилось, несмотря на то, что силы Восточного и Южного фронтов были на полдороге к Адис-Абебе. Позднее в марте 1978 г. сомалийская армия, столкнувшись с эфиопскими войсками, которых поддерживали кубинские и советские части, потерпела поражение и объявила о своем уходе из Огадена. Но Сиад Барре не признал своего поражения и продолжал поддерживать оппозиционные эфиопским властям отряды ФОЗС, которые по сути уже не представляли для Аддис-Абебы существенной угрозы.

При этом в конце 80-х годов Сомали находилась в глубоком кризисе. Во внешнеполитическом плане Барре окончательно дистанцировался от СССР и взял курс на сотрудничество с США и арабскими странами. Более того, в августе 1980 г. США и Сомали подписали соглашение, предоставляющее право американским

боевым кораблям и ВВС пользоваться портами и авиабазами Сомали. Взамен американцы обязались оказывать военную помощь сомалийскому режиму. Однако надежды на США не оправдались – американская помощь оказалась гораздо меньше обещанной, впоследствии Барре вспоминал, что Вашингтон «много обещает, но мало дает» [10].

После поражения в войне с Эфиопией президент Сомали постепенно стал утрачивать популярность среди населения, а его режим становился все более авторитарным. Он стал все больше приближать к власти представителей собственного клана марехан из племени дарод, в то время как остальные племена чувствовали себя ущемленными. Обострение кланово-племенных противоречий и резкое ухудшение экономической ситуации привели к активизации вооруженных оппозиций. В 1982 году на севере страны началась партизанская война против правящего режима. Мухаммед Сиад Барре пытался сохранить контроль. В стране процветала диктатура и террор, уничтожались невинные люди, подавлялось стремление отдельных национальных групп и народов к автономии и самостоятельности.

Непоследовательность экономического и внешнеполитического курса правительства, коррупция, местничество, репрессии привели к тому, что 9 апреля 1978 г. старшие армейские офицеры организовали провалившуюся попытку свержения сомалийского диктатора. Однако провал операции вынудил заговорщиков бежать в Эфиопию. Один из них был полковник Абдуллахи Юсуф Ахмед, будущий президент Сомали, который сыграл ведущую роль в создании первого оппозиционного движения – Сомалийского демократического фронта спасения (СДФС) клана маджертин [11]. Руководству Эфиопии было выгодно поддержать СДФС, т. к. у него появились свои повстанцы в Сомали, в противовес повстанцам Огадена и Эритреи, которых поддерживал Сиад Барре.

6 апреля 1981 г. лидеры северных кланов Исаак создали Сомалийское национальное движение (СНД). Причиной этому послужило то, что большая часть беженцев из эфиопского Огадена были размещены в лагерях на севере в бывшем Сомалиленде, что неизбежно вызвало столкновения местных кланов с пришельцами. Исаак контролировал экспорт скота и мяса в арабские страны, и лидеры клана марехан (клан Мохаммеда Сиада Барре) решили оттеснить их от выгодного бизнеса. Это привело к началу партизанской войны Исаак против правительства.

3 апреля 1988 г. лидер Эфиопии Менгисту Хайле Мариам и Мохаммед Сиад Барре подписали договор о ненападении и невмешательстве во внутренние дела, обязавшись отказаться от поддержки размещенных на территориях их стран эфиопских и сомалийских повстанцев. Последствия договора оказались катастрофическими. СНД, лишившись баз в Эфиопии, вынуждено было перейти в наступление. 27 мая 1988 г. повстанцы атаковали правительственные войска. Началась сомалийская гражданская война.

При этом от президента отвернулись представители клана огаден. Члены этого клана были одними из его самых преданных сторонников из-за стремления Барре присоединить Огаден к Сомали. Лидеры клана сформировали Сомалийское патристическое движение (СПД), также включившееся в боевые действия против правительственных частей.

1 февраля 1989 г. в вооруженную борьбу включился созданный лидерами кланов хавийя Объединенный сомалийский конгресс (ОСК), председателем которого был избран генерал Мохаммед Фарах Хасан Айид. Однако клановые противоречия привели к расколу ОСК на две фракции: лидером первой стал Али Махди, второй – Фарах Айид.

В январе 1991 г. повстанцы взяли под контроль Могадишо, режим Мохаммеда Сиада Барре пал. Вместе с ним прекрати-

ли существование правительство, парламент, судебная система, армия, полиция, промышленность, больницы, телевидение, пресса. Страна распалась на части, контролируемые враждебными друг другу племенными и криминальными группировками, первой из которых стал командовать Али Махди Мухамед, а второй – генерал Мохаммед Фарах Айид.

Страна погрузилась в полный хаос. Это и понятно, ведь диктатура стала частью образа жизни сомалийцев. Недостаточно свергнуть диктатора, чтобы ситуация в Сомали стабилизировалась, необходимо трансформировать природу общества изнутри.

Сомали, в отличие от большинства африканских государств, страна почти полностью моноэтническая и моноконфессиональная. Свыше 90% жителей страны принадлежит к сомали. Ислам исповедуют 99,8% общей массы населения. Клановая структура сомалийского общества оказала решающее влияние на формирование политического процесса еще до получения страной независимости.

В годы войны сомалийцы в первую очередь соотносили себя с кланом, подчеркивая тем самым свою клановую идентичность. Старинная поговорка отражает такое мировоззрение жителей страны: «Я и Сомали – против всего мира; я и мой клан – против Сомали; я и моя семья – против клана; я и мой брат – против нашей семьи; я – против своего брата» [12. С. 6-7]. Более того, известный сомалийский писатель Нуруддин Фара утверждал, что «в Сомали человек является не личностью, а членом клана. Сомалийцем он становится за пределами Сомали» [13. С. 249].

17 мая 1991 г. Центральный комитет СНД провозгласил создание Республики Сомалиленд в границах Британского Сомалиленда. Северо-восточные территории Сомали Барии, Нугал и северная часть провинции Мудуг перешли под контроль СФДС. 15 мая 1998 г. было объявлено о создании автономного государства Пунт-

ленд в составе Сомалийской Республики.

26 августа 2000 г. в джибутийском городе Арта были сформированы переходное правительство (ПНП) и парламент страны. Президентом был избран доктор Абдикасим Салад Хасан [14]. За время своей работы правительство ничего не смогло сделать для вывода страны из кризиса, так как не имело для этого реальных рычагов. Более того, они смогли убедить американские спецслужбы, что правительство Салад Хасана сотрудничает с исламистами. В итоге ПНП потеряло финансовые источники, а вместе и надежду на расширение своего влияния.

11 октября 2004 г. переходный парламент избрал президентом Сомали полковника Абдуллахи Юсуф Ахмед – президента Пунтленда. Он создал Переходное федеральное правительство, где собрал всех влиятельных лидеров клановых группировок. Однако оно также оказалось недееспособным из-за перманентного внутреннего кризиса. На этом фоне началось быстрое возвышение Союза исламских судов. Исламские суды – негосударственные организации, взявшие на себя социальную ответственность за определенные территории, которые в итоге стали субъектами власти.

Летом 2005 г. исламистские суды перешли к более агрессивной политике с целью распространения законов шариата на всю территорию Сомали. С началом 2006 г. они начали теснить правительственные части и отряды клановых группировок, которые были в итоге отброшены в Байдоа – столицу региона Бай [15]. Однако в конфликт при поддержке США вмешалась союзница ПФП Эфиопия. Выступив на стороне полевых командиров, эфиопские войска разбили военные формирования Союза исламских судов и вошли в Могадишо [16].

Несмотря на поражение Союза исламских судов (СИС) в ходе эфиопской интервенции, на смену СИС пришли другие исламистские группировки. В сентябре 2007

г. в Асмэре исламистские оппозиционные группы создали Альянс за новое освобождение Сомали (АНОС). Бывший лидер СИС шейх Шариф Шейх Ахмед был избран его председателем. Борьба правительства и исламистов продолжилась. Однако при посредничестве ООН начались контакты между ПФП и умеренным крылом АНОС с целью создать правительство национального согласия. Компромиссным решением стало избрание 31 января 2009 г. президентом страны того же Шейха Шарифа Шейха Ахмеда [17]. В результате эфиопские войска покинули Сомали.

Считалось, что как бывший глава СИС и умеренный исламист Шариф Шейх Ахмед мог бы привлечь в правительство представителей непримиримой исламистской оппозиции. Но его переговоры в конце марта 2009 г. в Хартуме с бывшим соратником Дахиром Авейсом, который возглавлял радикальное крыло АНОС, закончились безрезультатно. Как следствие, достичь общесомалийского примирения не удалось.

История незатухающей сомалийской междоусобицы чрезвычайно своеобразна. События в Сомали оказывают дестабилизирующее воздействие на обстановку в стратегическом регионе Африканского Рога и Восточной Африки в целом. Разрешить сложившуюся ситуацию исключительно внутренними средствами невозможно.

ООН уделяет повышенное внимание проблемам укрепления мира на Африканском континенте. В 1992-1995 гг. совместно с США Организация Объединенных Наций провела две операции по оказанию гуманитарной помощи сомалийскому народу ЮНОСОМ-I и ЮНОСОМ-II. По завершении своей миссии миротворцы оставили позади огромное количество имущества, возможность захвата которого подстегнула желание многих командиров в организациях Айдида и Махди получить еще большую самостоятельность. В итоге напряженность в стране вновь усилилась.

Не менее активной, но в целом, столь

же неудачной была роль и других организаций, участвующих в урегулировании внутреннего сомалийского конфликта – Африканский союз (АС), Лига арабских государств (ЛАГ), Межправительственная организация по развитию (ИГАД), объединившая все страны Африканского Рога, Международная контактная группа по Сомали.

Тем не менее, ООН придерживается четкой позиции по сомалийскому вопросу: необходимо прекратить любые боевые действия и восстановить целостность страны. В силу этого, в 2005 г. в Африке находились почти 50 тысяч миротворцев ООН. На 2007 г. на континенте осуществлялись 7 из 18 миротворческих операций [18]. Однако, назвать те или иные миссии успешными можно достаточно условно. Причины неудач в Сомали кроются в неадекватном подходе к пониманию местной культуры и традиционных социальных структур и институтов родоплеменного общества. В ООН считают, что единственный способ прекращения насилия в стране – построение конфедеративного государства. Однако следование западным образцам в данном случае, скорее всего, неприменимо, так как на данном историческом этапе в Сомали отсутствуют какие-либо условия для интеграции и консолидации [19. С. 104].

Еще одним мощным источником дестабилизации в регионе стали действия сомалийских пиратов, связанных с радикальными исламистскими группировками, прежде всего, с «Аль Шабаб» [20]. В Аденском заливе действуют боевые корабли почти 50 стран мира. Но снизить пиратскую активность не удастся. Как сообщает Международное морское бюро, по состоянию на 7 декабря 2010 года в сомалийских водах совершено более 100 нападений на транспортные суда. За это время пиратам удалось захватить 40 судов, 13 из которых до сих пор в плену. В руках пиратов остаются около 268 человек из разных стран

[21].

За год через Аденский залив проходит около 24 тысяч судов [22]. Сомалийское пиратство бьет по морской торговле, осуществляемой через Суэцкий канал. Сокращение потока товаров через эту важнейшую транспортную артерию способно привести не только к дестабилизации получающего колоссальный доход от эксплуатации канала Египта, но и нанести тяжелый удар экономикам таких гигантов, как Япония, Китай, ЕС. Кроме того, вблизи Сомали осуществляется 20-25% объема перевозок нефти в США, ЕС и Японию [23].

Анализируя сложившуюся ситуацию, можно сделать вывод о разложении традиционных национальных государств. Во многом это является следствием нынешней глобализации, которая увеличивает неравенство внутри большинства стран, создавая тем самым предпосылки для жестоких внутренних конфликтов. Гражданское самосознание активно замещается национальной, религиозной, племенной идентичностью, активизируется и бурно развивается «черный» и «серый» рынки. В конце концов, формируется способная к существованию лишь в условиях хаоса и гражданской войны «мародерская экономика», которая живет продажей оружия, наркотиков, масштабным транжирством полезных ископаемых страны и разграблением всего созданного и накопленного в предыдущие эпохи.

Преодолеть кризисные явления и возродить правительство возможно только совместными усилиями со стороны международного сообщества и населения Сомали [24]. Это удастся только тогда, когда жители страны будут готовы к модернизации, способствовать чему может активизация переговорного процесса при условии активного участия ООН, ИГАД, Африканского союза и Международной контактной группы по Сомали.

Понимание военно-политических процессов, происходящих в этом регионе, и путей формирования стабильности пред-

ставляется актуальным для России. В соответствии с «Концепцией внешней политики Российской Федерации», утвержден-

ной президентом, «Россия будет расширять взаимодействие с африканскими государствами, содействовать скорейшему урегулированию региональных военных конфликтов в Африке» [25].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Никитин А. И. Международные конфликты и их урегулирование // Мировая политика: проблемы теоретической идентификации и современного развития. Политическая наука. Ежегодник. 2005. – М., 2006. – С. 99.

2. Гевелинг Л. В. ООН и перспективы урегулирования общественно-политических кризисов в Африке // Африканские страны и ООН. Поддержка ООН. Сила права. – М., 2008. – Бюллетень № 12. – С. 46.

3. Беккин Р. И. Сомалиленд – мечта Адама Смита и Чарльза Дарвина // Азия и Африка сегодня. – 2008. – № 4.

4. Смирнов Г. М. Страны мира. – М.: Вита-Пресс, 2000. – С. 199.

5. Lewis I. M. A Pastoral Democracy. – L., 1961.

6. <http://www.gedonet.com/index.php?news=1856>

7. <http://somalia.nm.ru/history.html>

8. <http://countrystudies.us/somalia/59.html>

9. <http://somali.name/blogcategory/istoriya-somali/>

10. http://www.africana.ru/konkurs/raboti/Akopov/010704_Somaly.html

11. http://www.wikipedia.org/wiki/?aspx/История_Сомали

12. Сомали: ад для живых // Эхо планеты. – 1992. – №45. – С. 6-7.

13. McDowell R. Nuruddin Farah // African Writers. – N. Y., 1997. – Vol. 1. – P. 249.

14. <http://geo.historic.ru/enc/item/f00/s01/mooo120/inde.shtml>

15. <http://www.i-r-p.ru/page/stream-exchange/index-10058.html>

16. <http://geo.historic.ru/enc/item/f00/s01/mooo120/inde.shtml>

17. http://www.nzz.ch/nachrichten/politik/international/duestere_aussichten_fuer_die_somalische_regierung_1.2875803.html

18. Pan E. African Peacekeeping Operations. December 2, 2005. Council on Foreign Relations. - http://www.cfr.org/publication/9333/African_peacekeeping_operations.html.

19. Никитин А. И. Международные конфликты и их урегулирование // Мировая политика: проблемы теоретической идентификации и современного развития. политическая наука. Ежегодник. 2005. – М. 2006. – С. 104.

20. http://www.bbc.co.uk/russian/rolling_news/2010/12/101219_m_somalia_militant_groups.shtml

21. Триумфальное возвращение веселого Роджера // Эксперт. – 2008. – №45(634). – 10 ноября.

22. On dry land - The onshore drivers of piracy // Jane's Intelligence Review. 03.07.2009.

23. Peacekeeping African Summit 2008. February 12-15, 2008. Midrand, Johannesburg, South Africa.: <http://www.peacekeepingafrica.com/ShowEvent.aspxid=43462>.

24. International Crisis Group. Africa Report N°100. Executive summary. Brussels, 12 December 2005.

25. Концепция внешней политики Российской Федерации. Утверждена Президентом РФ В. В. Путиным 28 июня 2000 г. // Информационный сервер МИД России.



УДК 94(470)+94(5)

ББК 63.3(0)62-61+63.3-613+63.3(55)+63.3(2)64

Всеобщая история

ФОРУМ АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА (АТЭС) в ЛОС-КАБОСЕ В 2002 ГОДУ

Кандидат исторических наук Б. В. Сафронов

В статье рассматриваются итоги форума АТЭС состоявшегося в 2002 году в Мексике, решения, принятые на совещании министров АТЭС, а также итоги встречи лидеров экономик стран входящих в эту организацию. Особенностью форума было то, что основным вопросом встреч была борьба с терроризмом.

Ключевые слова

Новая экономика, процветание, терроризм, инициатива, сотрудничество, развитие, переговоры, малый и средний бизнес, цель, заложники

По традиции перед началом встречи лидеров стран экономик Азиатско-Тихоокеанского сотрудничества (АТЭС) 23-24 октября 2002 года состоялась четырнадцатое совещание Министров иностранных дел и торговли. На нем рассматривались вопросы повышения эффективности экономического и технического сотрудничества в регионе, становления «новой экономики» с использованием новейших цифровых технологий, содействия малому и среднему бизнесу. На Совещании была провозглашена инициатива в области «цифровой экономики» (Digital Economy Initiative).

27 октября состоялась десятая ежегодная встреча лидеров экономик. Девизом работы было: «Приумножение выгод от сотрудничества ради экономического роста и развития - реализация программных целей». Этот форум отличался насыщен-

ной политической составляющей. На ход встречи лидеров АТЭС повлияли события связанные с захватом заложников в Москве и терактами случившимся на Филиппинах и в Индонезии. Последствия терроризма привели к замедлению темпов экономического развития стран региона.

Как заявил на пресс-конференции в Лос-Кабосе премьер-министр России Михаил Касьянов, заменивший на саммите президента В. В. Путина: «террористические акции происшедшие за последний год, унесли порядка одного валового процента развития мировой экономики» [1]. Об этом же говорил президент Мексики Висенте Фокс: «Сегодня, как никогда раньше, становится ясным и очевидным прямые последствия терроризма, ставшие причиной замедления темпов экономического роста, снижение уровня занятос-

ти и роста бедности» [2].

В своем выступлении на встрече лидеров стран АТЭС М. М. Касьянов сказал: «Мы опираемся на способность нашей страны к интеграции в мировую хозяйственную систему и инновационный путь развития, высококвалифицированный человеческий ресурс. На этом пути мы всегда будем открыты для партнерства, реализации совместных инициатив. Словом, колоссальное поле для совместной работы в интересах стабильности и процветания нашего общего региона, и мы можем его эффективно использовать» [3].

В итоговой Декларации стран АТЭС [4] лидеры поставили задачи реализации программных целей АТЭС в сфере свободной и открытой торговли и инвестиций:

- повышение открытости рынков и укрепление многосторонней торговой системы;
- стимулирование экономического роста и снижения бедности;
- принятие участие в новом раунде переговоров в рамках Всемирной торговой организации (ВТО) в Дохе «в переговорах по существу всех вопросов повестки дня Дохи и завершение всех переговоров к 1 января 2005 года» [5].
- скорейшая отмена всех форм экспортных субсидий на сельскохозяйственную продукцию.

В продолжение реализации «Шанхайского соглашения» 2001 года были:

- одобрены обязательства по снижению транзакционных издержек на 5% к 2006 году и реализации стандартов транспарентности и внедрению этих стандартов к 2005 году.

В качестве первопроходческой инициативы были приняты решения:

- внедрение систем сбора и передачи упреждающей информации о пассажирах;
- упрощение таможенных процедур;
- введение электронных сертификатов происхождения товаров;
- обеспечение торговых механизмов

для «новой экономики»;

- оценен процесс обзора Индивидуальных программ для мониторинга прогресса в работе.

Далее в Декларации рассматривались актуальные вопросы действия организации АТЭС:

Укрепление экономических основ:

- наращивать потенциал для стимулирования роста и противостояния кризисам;
- работать для предотвращения структурных дефицитов бюджета и увеличения эффективности государственных расходов;
- стимулировать открытость многообразия и конкуренцию на финансовых рынках;
- осуществить структурные реформы;
- совершенствовать стандарты и корпоративное управление;
- привлекать значительные инвестиции из частного сектора для создания энергетической инфраструктуры;
- наращивать безопасное использование продуктов биотехнологий.

Борьба с терроризмом и экономический рост:

- усиление безопасности путем поддержания стабильного потока товаров, капитала и людей;
- укреплять сотрудничество в области борьбы с терроризмом.

На пути к равному доступу и процветанию:

- осуществить полномасштабную поддержку процесса либерализации и облегчения условий торговли и инвестиций;
- углубить сотрудничество с международными финансовыми организациями и частным сектором;
- обеспечить к 2010 году всеобщий доступ к сети Интернет;
- расширить дистанционное образование;
- развивать программы по устранению препятствий тормозящих развитие малых средних и микропредприятий;
- создать благоприятную политическую

среду правовых и регулирующих механизмов для обеспечения экономического роста;

- провести инвестиции в здравоохранение, и создать региональную систему надзора за ним;

- разработать стратегический план по внедрению инноваций в сферу науки о жизни в регионе.

Приближение к нуждам нашего общества:

- вовлекать в диалоговый процесс нашего общества деловых людей, женщин, молодежи;

- устранить гендерное неравенство в социальной и экономической сфере.

В повестке дня Форума оказались другие вопросы о чем заявил исполнительный директор АТЭС Алехандро де ла Пенья: «На форуме мы впервые всерьез обсуждали сложнейшую дилемму – как добиться более свободного движения товаров, капитала и людей между странами региона, но при этом закрыть границы для террористов» [6].

На встрече были приняты документы, связанные с атаками террористов на страны АТЭС.

Первое это Заявление лидеров АТЭС в связи с недавними террористическими атаками в странах АТЭС [7].

Второй документ: «Заявление лидеров АТЭС по борьбе с терроризмом» [8] включал в себя следующие разделы:

Борьба с терроризмом и содействие экономическому росту.

Терроризм является прямым вызовом целям АТЭС по созданию свободных, открытых и процветающих экономик и попыткой подорвать основополагающие ценности членов Форума.

Прогресс после Шанхая:

Мы:

- претворяем в жизнь меры, которые предусмотрены соответствующими резолюциями Совета Безопасности ООН, и налаживаем юридические и регулирующие механизмы;

- создали и усовершенствовали субрегиональные и региональные антитеррористические механизмы, существенно увеличив обмен информацией между представителями правовых и разведывательных служб;

- ведем работу в АТЭС по внедрению более эффективной системы проверки багажа во всех аэропортах региона, улучшению координации между службами иммиграции, реализации новых стандартов компьютерной безопасности, продвижению инициативы по энергетической безопасности в целях предотвращения нарушений поставок энергии на рынки, а также укреплению сотрудничества в области борьбы с пиратством.

Совместная приверженность полной реализации антитеррористического заявления лидеров, принятого в Шанхае:

Мы:

- должны обеспечить экономический рост, одновременно защищая наши границы и ведя поиск новых путей обеспечения безопасности экономической инфраструктуры от возможных терактов;

- стремимся к обеспечению основных систем инфраструктуры

Тихоокеанского кольца в области торговли, финансов и информационных систем с помощью следующих мер:

1. Укрепление безопасности торговли в регионе АТЭС.

Мы будем совместно работать в целях обеспечения безопасности потока товаров и людей посредством следующих мер:

- а) обеспечение безопасности грузовых перевозок;

- б) обеспечение безопасности международных морских перевозок;

- в) обеспечение безопасности полетов международного воздушного сообщения;

- г) обеспечение безопасности передвижения людей:

- скорейшее введение общего глобального стандарта сбора и передачи упреждающей информации о движении пассажиров;

- внедрение разрабатываемых ИКАО и Международной организацией по стандартам норм применения биометрии в процедурах въезда, и там, где это возможно, выезда, а также проездных документах;

II. Пресечение финансирования терроризма.

Мы:

- будем совместно работать в целях предотвращения доступа террористов к международной финансовой системе, а также использования информации о денежных потоках для определения местонахождения и ареста террористов с помощью следующих мер:

а) полной реализации резолюций ООН и других международных инструментов:

- своевременной реализации всех необходимых мер по предотвращению доступа террористов и их сторонников к международной финансовой системе, как указано в Резолюциях 1373 и 1390 Совета Безопасности ООН;

- поддержка восьми специальных рекомендаций ФАТФ по пресечению финансирования терроризма, принятие обязательств по скорейшей реализации указанных рекомендаций;

б) Совершенствование процесса мониторинга альтернативных систем денежных переводов и некоммерческих структур:

- защита некоммерческих организаций и лиц, осуществляющих благонамеренную благотворительную деятельность, от нецелевого использования их денежных средств, спонсорами террористов;

в) Укрепление правоохранительных органов и регулирующих функций:

- создание к октябрю 2003 года финансовой разведывательной службы, содействие обмену информацией с другими подобными органами.

III. Обеспечение компьютерной безопасности.

Мы выражаем приверженность:

- введению в действие к октябрю 2003 года всеобъемлющего набора законодательных актов по обеспечению компьютерной безопасности и борьбе с преступлениями в этой сфере;

- созданию к октябрю 2003 года государственных органов по борьбе с компьютерными преступлениями;

- призываем к более тесному сотрудничеству между правоохранительными органами и деловыми кругами в сфере обеспечения информационной безопасности и борьбе с компьютерной преступностью.

IV. Реализация и наращивание потенциала.

Достижение целей потребует укрепления сотрудничества, создания новых процедур и более широкого использования передовых технологий.

Участники Форума приняли решение создать в 2003 год региональный центр по борьбе с терроризмом в Юго-Восточной Азии.

Было принято заявление о реализации задач АТЭС в области торговли и электронной экономики в рамках стратегии «Электронного АТЭС». В заявлении содержались:

- рекомендации по принятию юридической и нормативной базы, способствующей инвестициям и технологиям для продвижения электронного предпринимательства и широкополосных сетей;

- задачи по разработке программ стимулирующих доступ к сети Интернет и повышающих навыки работы во всемирной Сети.

Работа Делового консультативного совета на форуме, так же проходила под знаком решения проблем связанных с террористическими актами. К сожалению участников, многие представители бизнеса России не приняли участия в его работе. М. М. Касьянов, выступая перед участниками совещания, «отметил, что Россия вносит свой вклад в поступательное развитие региона» [9].

На саммите рассматривались и другие вопросы, носящие политический характер. Президент США Джордж Буш стремился найти союзников для военного решения иракской проблемы, но поддержки своей позиции не получил. Россия и Китай, совместно с президентом Мексики Висенте Фоксом посчитали, что решение иракского вопроса должно проходить в рамках ООН.

Отдельной темой обсуждения на саммите стала ситуация на Корейском полуострове. Состоялась встреча президента США Д. Буша, президента Кореи Ким Дэ Чжуна и премьер-министра Японии Д. Коидзуми. Руководители стран настоятельно рекомендовали КНДР: «недвусмысленно выполнять свои обязательства об отказе от программы производства ядерного оружия» [10].

Южная Корея и Япония выступили с обращением к правительству КНДР, в котором оно призывалось к свертыванию ядерной военной программы, и подтверждается готовность: «обеспечить мирное решение этой проблемы» [11].

Вступая в АТЭС Россия считала: «АТЭС перспективный механизм экономической интеграции, формирующий правила игры в АТР отстаивания и развития принципов многостороннего взаимодействия в международных делах. Членство в АТЭС дает возможность подключиться к процессам формирования основных принципов международной экономической политики» [12]. Для России было важным желание стран АТЭС видеть Россию в рамках ВТО. Поддержку вступления России в ВТО на саммите глав государств выразили все руководители стран АТЭС. Было подтверждено, что деятельность форума создает благоприятные условия для поступательного и бесконфликтного развития всего региона.

Президент Филиппин Глория Маканагал Арройя и премьер-министр Новой Зеландии Элен Кларк выступили с ини-

циативой, чтобы АТЭС через ВТО оказали давление на экономики развитых стран, чтобы те отказались от субсидий сельскому хозяйству и открыли свои рынки для товаров развивающихся стран.

В рамках саммита прошли встречи министра иностранных дел России Игоря Иванова с госсекретарем США Колином Пауэллом.

Прошел ряд встреч руководителя нашей делегации М. М. Касьянова с лидерами других стран.

На встрече с председателем Китая Цзян Цземинем, обсуждались важные международные проблемы и вопросы визита В. В. Путина в КНР.

С президентом Перу Алехандро Толедо шли переговоры о военно-техническом сотрудничестве.

С президентом Мексики Висенте Фоксом М. Касьянов обсудил вопросы развития двусторонних отношений.

С премьер-министром Японии Дзюньитиро Коидзуми шел разговор о судьбе дальнейших отношений между Россией и Японией, кроме этого Коидзуми попросил поблагодарить В. В. Путина за налаживание японо-северокорейского диалога.

Лидеры АТЭС вновь подтвердили приверженность своих стран достижению целей, поставленных перед странами АТЭС в Богоре, и призвали продолжить переговоры по: открытию рынков, ускорению экономического роста, сокращению бедности, содействию устойчивому развитию. В качестве одной из целей таких переговоров признано устранение всех форм транспортных субсидий на сельскохозяйственную продукцию и несовместимых с международными правилами прочих экспортных субсидий и ограничений. Форум еще раз продемонстрировал свою важность в качестве инструмента способствующего экономическому развитию региона.

Принятые решения Форума говорят о дальнейшем увеличении роли АТЭС не только в области экономики, но и в политических процессах, проходящих в Азиатско-тихоокеанском регионе и в мире.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Кочук Г. Лос- Кабос подводит итоги // Труд. – 2002. – 29 окт.
2. Варламов И. Форум АТЭС: терроризм угрожает миру, безопасности и стабильности в регионе /<http://www.kisi.kz/old/Paris/Monitoring/11.2002/01-11non1.html>
3. Храбрый О. Открыть или закрыть? // Эксперт. – 2002. – № 41.
4. Выступление Председателя Правительства России М. М. Касьянова на встрече глав государств и правительств форума Азиатско-Тихоокеанского экономического сотрудничества (АТЭС) 25 октября 2002 года // Информационный бюллетень. Министерство иностранных дел РФ. Департамент информации и печати. (<http://www.in.mid.ru/ns-dipecon.nsf/>).
5. <http://www.rian.ru/economy/20021028/252495.html>
6. Варламов И. Указ. соч.
7. Проблемы Дальнего Востока. – 2002. – № 4.
8. Дипломатический вестник. – 2002. – № 11. – С. 48-51.
9. Троекурова И. Россия и АТЭС: перспективы сотрудничества в новых условиях/ Проблемы Дальнего Востока. – 2004. – № 1. – С. 57.
10. Меликова Н. Саммит в Лос-Кабосе пошел на пользу местным торговцам и Джорджу Бушу // Независимая газета. – 2002. – 29 окт.
11. Кочук Г. Указ соч.
12. Сафронов Б. В. Вступление России в Азиатско-Тихоокеанское экономическое сообщество // Российский научный журнал. – 2010. – №1(14). – С. 46.

РЯЗАНСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
К 15-летию выхода в свет первого издания «Рязанской энциклопедии»



УДК 94(470)
ББК 63.1(2)64+63.3(2)64

**ИЗ ИСТОРИИ СОЗДАНИЯ
«РЯЗАНСКОЙ ЭНЦИКЛОПЕДИИ»**

Доктор исторических наук Б. В. Горбунов

Работа посвящена рассмотрению истории создания универсального историко-энциклопедического справочника «Рязанская энциклопедия» и исследованию ряда аспектов, которые оказали большое влияние на развитие рязанского краеведения в последнее двадцатилетие.

Ключевые слова

Краеведение, региональная энциклопедия, районная (уездная) энциклопедия, тематическая энциклопедия

«Рязанская энциклопедия» прочно вошла в число тех книг, которые постоянно востребованы читателями – учителями средних школ, преподавателями вузов и ссузов, учеными, краеведами, студентами, другими учащимися. Активно используют ее обычные посетители библиотек. Поэтому небезынтересно проследить процессы, в результате которых появилась на свет эта во многом уникальная книга, и последствия, вызванные к жизни изданием этого объемного коллективного труда.

Проблема и попытки создания региональных (локальных) историко-энциклопедических справочников в явном виде были обозначены в рязанском краеведении в конце XIX века. Именно тогда были изданы три книги, имеющие очевидный энциклопедический характер: а) в 1894 г. в типографии Рязанского губернского правления отпечатали работу И. Ф. Микулина «Список имен замечательных деятелей и уроженцев Рязанского края» (158 с.), представляющую довольно обширный перечень из свыше 2000 имен рязанцев – деятелей в различных сферах, каждое имя снабжено кратким коммен-

тарием; б) в 1895 г. к 800-летию юбилею Рязани (Переяславля Рязанского) в Трудах Рязанской губернской ученой архивной комиссии 8-ю выпусками вышел капитальный труд И. В. Добролюбова «Библиографический словарь писателей, ученых и художников рязанцев», который был в 1910 г. переиздан к 25-летию Рязанской губернской ученой архивной комиссии со значительными дополнениями С. Д. Яхонтова (Библиографический словарь писателей, ученых и художников уроженцев (преимущественно) Рязанской губернии / Составлен И. В. Добролюбовым, дополнен С. Д. Яхонтовым / Под редакцией С. Д. Яхонтова / Издание РУАК. – Рязань: Губернская типография, 1910. – 353 с.). Последний труд содержит справки о 287 выдающихся рязанцах, составленные на уровне самых последних достижений энциклопедического дела того времени.

Энциклопедический характер имеет и другой фундаментальный труд И. В. Добролюбова – «Историко-статистическое описание церквей и монастырей Рязанской епархии, ныне существующих и упразднен-

ных, с списками их настоятелей за XVII, XVIII и XIX ст. и библиографическими указаниями», изданный в 1884-1891 гг. в 4-х томах (т. 1. – Рязань, 1884. – 363 с., V с.; т. 2. – Рязань, 1885. – 412 с.; т. 3. – Рязань, 1888. – 434 с.; т. 4. – Рязань, 1891. – 453 с.). В этом труде с большой полнотой даны сведения по вынесенной в заголовок теме, при этом весь материал размещен по уездам и центрам приходов. Труд И. В. Добролюбова для Рязанского региона по значимости сопоставим с капитальной работой нашего земляка В. В. Зверинского «Материал для историко-топографического исследования о православных монастырях в Российской империи» (кн. 1, 2, 3. – СПб., 1890, 1892, 1897), в котором осуществлено описание более 2300 монастырей.

Вопрос о создании региональной энциклопедии Рязанского края поднимался в 1920-е гг. в период деятельности Общества исследователей Рязанского края, но дело это в то сложное время не нашло какого-либо реального воплощения.

Относительно недавно, в конце 1980-х гг., за реализацию проекта «Рязанская энциклопедия» взялось «Товарищество «Земля Рязанская». Первыми результатами его деятельности стали: разработка и издание серии «Материалы к словнику «Рязанская энциклопедия» в 3-х томах (1991 г.: т. 1. – 160 с., т. 2. – 119 с., т. 3. – 154 с.; формат А5; авторы-составители: В. Д. Войлошников, А. В. Миронов, В. В. Ендролов, В. Н. Федоткин, С. Я. Полянский, Л. Б. Грушина, А. И. Шацко, В. К. Булаев, В. Д. Крайнюков, Е. А. Новикова, А. А. Попов, А. Ф. Белов, Л. А. Байкова, И. П. Попов, О. В. Викторов, П. В. Акульшин, Г. Ю. Бочкова, М. Н. Кривельский, Е. Н. Крупин, А. Ф. Крылов, А. Н. Мельник, Т. Е. Миронова, А. Ф. Палаев, Е. Н. Поздняк, Т. П. Синельникова, И. Д. Шутков, В. П. Славинский, Н. Г. Соколов, А. М. Сторожева, А. И. Суслов, В. К. Тележкин, Ю. В. Фулин, А. И. Хвостов, А. А. Царькова, Л. В. Чекурин, А. В. Чечнева, Е. И. Борисов, И. И. Бурачевский, А. Б. Воронин, И. Н. Гаврилов, В. Д. Дудкин, В. М. Касаткин, Е.

М. Карпельцева, Э. К. Киселева, Л. А. Кононенко, В. В. Коростылев, В. Г. Лунев, Л. Д. Максимова, А. А. Никольский, Н. М. Органова, Т. М. Панкова, В. Б. Серебряков, Н. О. Снегирева, С. М. Степашкин, В. Л. Сытых, А. М. Толченкин, Н. Г. Удодова, С. И. Урманов, М. В. Целикова, Т. Н. Цуканова, В. П. Челябинов, С. В. Чугунов, В. И. Чернышова, Т. П. Щеглова; редакторы: В. В. Безуглова, В. Н. Федоткин, Л. В. Чекурин) и «Методические указания для авторов и редакторов «Рязанской энциклопедии» (составители В. Д. Войлошников, Л. В. Чекурин; Рязань, 1991 г., 27 с.).

После раскола в 1991 г. этой общественной организации, вызванного разногласиями по концептуальным подходам к разработке «Рязанской энциклопедии», на два товарищества – «Земля Рязанская» (Редакционный Совет: Архиепископ Рязанский и Касимовский Симон, Ю. А. Дегтев, В. Д. Дудкин, А. А. Ермаков, А. В. Жевняк, А. Н. Каковкин, В. Г. Калинин, В. Г. Конопкин, В. Л. Кузин – председатель, С. М. Мирчетич, А. М. Поляков, протоиерей А. В. Правдолюбов, В. И. Сафонов, С. С. Смахтин – секретарь, С. В. Чугунов, Т. В. Шелушкина) и «Рязанская энциклопедия» (Главная редакция: В. Н. Федоткин – главный редактор, В. В. Безуглова – зам. главного редактора, А. Ф. Белов, И. И. Бурачевский, Б. В. Горбунов, Л. В. Димперан, И. П. Попов, Л. В. Чекурин, С. Д. Цуканова; Редакционный Совет: И. Б. Астахова, Г. М. Бабушкин, Д. В. Бочаров, З. Н. Бычкова, И. Н. Гаврилов, В. Д. Дудкин, В. М. Касаткин, В. В. Коростылев, А. П. Лиферов, Л. Д. Максимова, А. В. Миронов, С. М. Мирчетич, Н. М. Органова, А. Н. Поляков, С. Я. Полянский, Т. П. Синельникова, Н. О. Снегирева, С. М. Степашкин, В. В. Судаков, Е. Г. Тарабрин, А. М. Толченкин, Д. Г. Узбекова, С. И. Урманов, Ю. В. Фулин, А. И. Цепков, В. П. Челябинов, А. В. Чечнева, С. В. Чугунов), оба товарищества провозгласили своей целью разработку и издание «Рязанской энциклопедии». Впрочем, несмотря на раскол, целый ряд «эн-

циклопедистов», как видно из приведенных выше списков, продолжал работать в обеих организациях.

Товарищество «Земля Рязанская» издало довольно хороший справочник Ю. А. Дегтева «Рязань православная» (Рязань: Информационно-издательское агенство «Русский мир», 1993. – 144 с., формат А5), опубликовало свою концепцию «Рязанской энциклопедии» (см. там же с. 4, 144) и издало работу А. И. Цепкова «Рязанские землевладельцы XIV-XVI веков» (Рязань: Фонд 800-летия Рязани, 1995. – 332 с., формат А5).

Приведем концепцию «Рязанской энциклопедии», разработанную Товариществом «Земля Рязанская»: «Рязанская энциклопедия – это свод знаний о природе края, становлении и развитии общества, государственности, материальной и духовной культуры народов Рязанской земли.

Рязанская энциклопедия имеет целью выявление, сохранение и распространение памятников письменности, языка, обычаев, традиций, истории, культуры русского и других народов Рязанской земли в интересах развития мировой культуры, обогащения духовной жизни общества, воспитания нравственности.

Рязанская энциклопедия отражает тысячелетнюю историю Российского государства, русской и славянской цивилизации в Рязанском крае, уважая национальную самобытность, религиозные чувства и историческую память других народов и этнических групп.

Рязанская энциклопедия строится на основе великого наследия русской культуры, православной христианской духовности, народной мудрости и современных естественнонаучных знаний.

Рязанская энциклопедия содержит материалы, свободные от влияния каких-либо политических учений и направленные на восстановление исторической справедливости в отношении забытых, искаженных и поруганных ценностей русской жизни».

Далее дан перечень книг серии «Рязань историческая», планировавшихся издать

«на основе материалов Рязанской энциклопедии, которая готовится к 900-летию Рязани»: «Рязань Православная» (о становлении Православия), «Рязанские землевладельцы» (история землевладения), «Рязань учительская» (о народном образовании), «Рязань княжеская» (хроника Рязанского княжества), «Рязань губернская» (хроника губернского периода), «Рязань архивная» (о становлении архивного дела), «Рязанская археология» (археологические находки), «Рязанские промыслы» (о народных промыслах края), «Рязанская этнография» (этнографический обзор), «Рязань литературная» (историко-литературный очерк), «Рязань музыкальная» (история музыкальной культуры), «Рязань военная» (история Рязанского гарнизона), «Рязань купеческая» (история рязанского купечества), «Рязань промышленная» (история предпринимательства), «Рязань дворянская» (история дворянских родов), а также другие печатные издания, тематически связанные с историей материальной и духовной культуры Рязанского края».

Как видно, в 1993 г. предполагалось разработать и издать серию тематических работ, которые должны были предшествовать выходу в свет в 1995 г. «Рязанской энциклопедии». Однако эти планы не удались: реализованы были лишь первые две позиции из приведенного выше списка серии «Рязань историческая» – у Товарищества «Земля Рязанская» для выпуска полного состава этой серии в столь сжатые сроки – 2-2,5 года – явно не хватило научных сил.

Товарищество «Рязанская энциклопедия» хотя и не опубликовало свою концепцию энциклопедии, продвинулось в достижении заявленной цели гораздо дальше. Оно смогло разработать и издать в 1992-1994 гг. 16 томов формата А5 большого в совокупности труда под названием «Рязанская энциклопедия. Справочный материал», в том числе: т. 1. (1992 г., Административно-территориальное устройство. Населенные пункты. Рельеф. Климат. Почвы. Геология и гидрогеология. Географы и геологи. Полезные ископае-

мые. 164 с.); т. 2. (1992 г. Реки и озера. Фауна и флора. Охрана природы. Национальные парки, заповедники, заказники. Экология. Лесное хозяйство. Лекарственные растения. Народное хозяйство. 193 с.); т. 3. (1992 г. В 2-х ч. Здравоохранение и медицинские науки. Отв. ред. А. Ф. Белов. 245 с.); т. 4. (1992 г. Гаврилов И. Н. Литературная Рязань. Библиографический словарь. 141 с.); т. 5. (1993 г. Народное образование. 148 с.); т. 6. (1992 г. Археология. История с древнейших времен по XVI век включительно. Отв. редактор Б. В. Горбунов, 157 с.); т. 7. (1993 г. История XVI - XVII вв. Отв. редактор Б. В. Горбунов. 171 с.); т. 8. (1992 г. Рязанские акты и грамоты XIII-XVI вв. Сост. А. И. Цепков. 147 с.); т. 9. (1992 г. Рязанские акты и грамоты XIII-XVI вв. Сост. А. И. Цепков. 171 с.); т. 10. (1993 г. Физическая культура и спорт. Отв. редактор И. И. Бурачевский. 129 с.); т. 11. (1993 г. Военная история. Отв. редактор Б. В. Горбунов. 182 с.); т. 12. (1994 г. Военная история 1917 - 1993 гг. Отв. редактор Б. В. Горбунов. 238 с.); т. 13. (1994 г. Военная история. Отв. редактор Б. В. Горбунов. 222 с.); т. 14. (1994 г. Театр. Отв. редактор Н. О. Снегирева. 164 с.); т. 15. (1994 г. Описание населенных пунктов Ермишинского, Кадомского, Пителинского районов, востока Касимовского и части Путятинского районов Рязанской области. Отв. редактор Н. М. Органова. 170 с.); т. 16. (1994 г. История XVIII-XIX вв. Отв. редактор Е. Г. Тарабрин. 215 с.). Том 18 выпущен в 1997 г. (Литераторы и литературоведы. Отв. редактор Д. В. Бочаров. 124 с.). Том 17 издан не был.

Таким образом, Товарищество «Рязанская энциклопедия» в 1992-1994 гг. осуществило поистине громадную подготовительную работу и на этом прочном основании разработало и издало в 1995 г. к юбилею города однотомную «Рязанскую энциклопедию» (Рязань: «Стиль», 688 с., 1600 словарных единиц, 183 автора, 24 блока черно-белых иллюстраций, формат А4).

К этому времени Товарищество «Земля Рязанская» практически свернуло свою деятельность по созданию «Рязанской

энциклопедии».

Выход в свет указанных выше изданий вызвал бурный интерес у читающей публики к истории родного края и в значительной степени обусловил стремительный рост интенсивности краеведческих исследований. Одним из результатов этого явления стало очевидное нарастание объемов фактографического материала, достойного быть помещенным в «Рязанскую энциклопедию»: постоянно обнаруживались новые и мобилизовывались прочно забытые и полузабытые сведения по рязанской истории.

Суммировав эти достижения и мобилизовав большой коллектив авторов, Товарищество «Рязанская энциклопедия» смогло издать в 1999 г., к празднику «День славянской письменности и культуры», центром которого в том году являлась Рязань, первый том из состава двухтомной «Рязанской энциклопедии» (т. 1. А - М. – Рязань: Пресса, 1999. – 672 с., илл., 84 печ. л., тираж 1800 экз.). В 2000 г. вышел из печати второй том (Н - О. – Рязань: Пресса, 2000. – 720 с., илл., 90 печ. л., тираж 1800 экз.). Редакционный Совет: В. Н. Федоткин (главный редактор), В. В. Безуглова (зам. главного редактора), А. Ф. Белов, И. И. Бурачевский, Б. В. Горбунов, Л. В. Димперан, Н. М. Органова.

Поскольку материалы для энциклопедии продолжали поступать в Редакционный Совет, решено было издать 3-й дополнительный том «Рязанской энциклопедии» (т. 3. А - Я. – Рязань: Александрия, 2002. – 538 с., илл., 69 печ. л., тираж 2000 экз.). Все три тома были изданы в формате А4.

Всего в трех томах этого издания «Рязанской энциклопедии» помещены 4689 словарных единиц, которые были написаны 269 авторами. Общий объем издания составил 243 печатных листа. Основной корпус словарных статей написали следующие авторы: В. В. Безуглова, А. Ф. Белов, И. И. Бурачевский, Б. В. Горбунов, Л. В. Димперан, Н. М. Органова, И. П. Попов, Н. Г. Соколов, А. А. Ванин, И. Н. Гаври-

лов, В. М. Касаткин, А. А. Никольский, В. И. Полянчев, В. И. Ремнев, В. Б. Серебряков, Н. О. Снегирева, А. Д. Сорокин, В. В. Судаков, Е. Г. Тарабрин, Г. И. Федулин, Ю. В. Фулин, А. И. Хвостов, Л. В. Чекурин, В. П. Челябинов. Колоссальную организаторскую работу проделал главный редактор энциклопедии В. Н. Федоткин.

Важно отметить, что на всех этапах создания «Рязанской энциклопедии» авторы работали на общественных началах.

Для того времени этот трехтомник являлся одной из лучших региональных энциклопедий в России. И совершенно неслучайно её главные творцы – В. В. Безуглова, А. Ф. Белов, И. И. Бурачевский, Б. В. Горбунов, Л. В. Димперан, Н. М. Органова, В. Н. Федоткин – были выдвинуты в 2004 г. Главой администрации Рязанской области В. Н. Любимовым на соискание Государственной премии России.

Многолетний процесс разработки, последующий выход в свет 3-х томной «Рязанской энциклопедии» имел огромные последствия для развития рязанского краеведения, которые еще предстоит изучить и должным образом оценить. Несомненно одно: «Рязанская энциклопедия» подвела определенный итог историко-краеведческому изучению Рязанского края; вместе с тем, поскольку ни одно издание такого рода не может претендовать на абсолютную полноту и в силу своей фундаментальности эта энциклопедия дает прочное основание для развития дальнейших краеведческих исследований. Мы же рассмотрим ниже три фактора, вызванные к жизни подготовкой и изданием этой энциклопедии, важные в плане развития энциклопедической сферы в краеведении: а) дальнейшие дополнения «Рязанской энциклопедии»; б) создание районных (уездных) энциклопедий Рязанского края; в) разработка тематических энциклопедий Рязанского региона.

В плане дальнейшего дополнения «Рязанской энциклопедии» отметим прежде всего разработку в Научно-исследовательской лаборатории проблем регионализа-

ции образования ГОУ ДПО «Рязанский областной институт развития образования» (НИЛ ПРО РИРО) и издание в серии «Материалы и исследования по рязанскому краеведению» тома 7 с подзаголовком «Дополнительные материалы к «Рязанской энциклопедии» (Рязань: Старт, 2006. – 400 с., формат А4), который содержит 1423 оригинальные словарные статьи, подготовленные 91 автором и размещенные по алфавиту от «А» до «Я». Эти статьи в существенной мере дополняют трехтомную «Рязанскую энциклопедию». Основной корпус словарных статей здесь написали: А. А. Ванин, Б. В. Горбунов, Л. В. Димперан, В. М. Касаткин, И. Ж. Рынди́н, Г. И. Федулин, А. И. Хвостов, В. П. Челябинов, И. Н. Юхина.

В настоящее время в НИЛ ПРО РИРО в той же серии подготовлен к печати ещё один том «Дополнительные материалы к «Рязанской энциклопедии», в котором планируется разместить около 1600 словарных статей.

Новым явлением в краеведении стало создание районных (уездных) энциклопедий Рязанского края. Первым подошел к созданию такой энциклопедии в Рязанской области рыбновский краевед А. И. Афиногенов. Он совершил поистине героическую попытку самостоятельной разработки и издания энциклопедии Рыбновского района. Его труд под названием «Край Рязанский, Рыбновский район. Краткий историко-краеведческий справочник» в течение полутора лет (с 13.12. 1992 г. по 16.07.1993 г.) печатался в каждом номере районной газеты «Приокская новь» на строго определенном месте на страницах 3 и 4 так, что в итоге можно было сброшюровать его отдельной книжкой формата А5. В итоге получилась 162-х страничная работа, содержащая около 400 словарных статей, которые отражают различные стороны истории и современной жизни Рыбновского района Рязанской области. Следует оговориться, что большая часть этих словарных статей выполнена на уровне, далеком от профессионального. Од-

нако это было пионерное предприятие, которое внесло весомый вклад в развитие краеведения в районе.

Намного раньше попытку создать районную энциклопедию предпринял уроженец д. Бортники Зарайского уезда Рязанской губернии (ныне Рыбновский район Рязанской области) В. И. Полянчев. В результате многолетних краеведческих изысканий он сумел разработать и издать «Зарайскую энциклопедию» (М.: «Academia», 1995. – 240 с., формат А5), которая содержит свыше 800 словарных статей в целом неплохого качества, написанных одним автором. Правда, в этой работе отсутствуют пристатейные списки источников и литературы, что заметно снижает ценность работы. Этот недостаток отчасти компенсирует обширный список использованной литературы (80 названий), помещенный в конце книги.

В дальнейшем В. И. Полянчев продолжил работу над своим детищем и в итоге в 2003 г. на свет появилось 2-е, исправленное и дополненное, издание «Зарайской энциклопедии» (М.: «Academia», Редакция журнала «Вестник РАН», 2003. – 516 с., 12 с. цветных илл., формат А5). Этот труд содержит свыше тысячи словарных статей, причем многие старые статьи улучшились качественно, они существенно расширены и дополнены, у некоторых статей появились списки пристатейной литературы и источников.

Интенсивная работа по созданию районной энциклопедии проходила в Луховицком районе Московской области. Как и Зарайский район, он представляет собой коренную рязанскую территорию, почти тысячелетие находившуюся сначала в составе Рязанского княжества, до 1929 г. – в составе Рязанской губернии.

В 1996 г. была издана работа под названием «Луховицы – родной уголок России. Энциклопедия Луховицкого района Московской области». (Сост. А. Ф. Шаблин. – М.: «Нива России», 1996. – 312 с., формат А5), в подготовке которой приняли участие 9 человек. В целом эта книга почти

наполовину состоит из исторических очерков, следующие 25 страниц занимает рубрика «Стихи луховицких поэтов» и, наконец, на страницах 165-308 в алфавитном порядке помещены словарные статьи, в основном посвященные истории селений и персоналиям. В конце дан список использованной литературы из шести позиций.

В 2000 г. была издана, похожая по своей сути на предыдущую, полуэнциклопедия под названием «Этюды из летописи созидания. Энциклопедия Луховицкого района Московской области» (М.: Современные тетради, 2000. – 416 с., 48 с. илл., формат А5), но большего объема и в твердом переплете.

Наконец, в 2009 г. вышла в свет полноценная «Энциклопедия Луховицкого муниципального района. 80 лет со дня основания района» (М.: Современные тетради, 2009. – 280 с., 48 с. илл., формат А4). Основную часть книги составляют около 900 словарных статей, расположенных по алфавиту. Однако пристатейные списки литературы и источников отсутствуют.

В самой Рязанской области идея создания полноценной районной энциклопедии нашла свое воплощение в Рязском районе. В конце 1998 г. с предложением о создании «Рязской энциклопедии» выступили автор настоящей работы, О. Ю. Мокроусов (тогда начальник районного управления образования) и С. В. Филимонов (в то время заместитель главы администрации района). Идею эту поддержали глава района, отдел культуры, краеведческий музей, актив местных краеведов. Сформировалась редакционная коллегия в составе: Б. В. Горбунов, Л. В. Димперан, О. Ю. Мокроусов, С. В. Филимонов, А. А. Ванин, А. А. Гомзин, В. Н. Каширский, О. А. Комель, Г. В. Косарева, Г. А. Милованова, В. А. Турчин, А. И. Хвостов, В. П. Челябинов, И. Н. Юхина, П. В. Акульшин. Составили словник, обсудили его, начали писать словарные статьи, по ходу работы дополнялся словник.

Работа по созданию «Рязской энциклопедии» продолжалась с перерывами, выз-

ванными сменой главы администрации района, около 4-х лет. Она концентрировалась в НИЛ ПРО РИРО. В итоге совместных усилий рязанских ученых и ряжских краеведов к Дню города Ряжска в 2002 г. вышла в свет «Ряжская энциклопедия» (ГОУ ДПО «Рязанский областной институт развития образования» / Администрация Ряжского района Рязанской области / Гл. редактор Б. В. Горбунов. – Рязань: Поверенный, 2002. – 448 с., илл.; тираж 2000 экз., формат А4, объем 50 печатных листов), содержащая 1064 словарные статьи, подготовленные 84 авторами. Основной корпус статей написали: А. А. Ванин, Б. В. Горбунов, О. Ю. Мокроусов, С. В. Филимонов, В. М. Касаткин, Л. В. Димперан, О. А. Комель, Г. В. Косарева, В. Н. Мазалов, А. И. Хвостов, В. П. Челяпов, И. Н. Юхина; руководителем авторского коллектива являлся Б. В. Горбунов.

После выхода в свет «Ряжской энциклопедии», редакция получила большое количество откликов на неё из Москвы, Подмосковья, Рязани, Ряжска, из селений Ряжского района и райцентров районов, территории которых в прошлом частично входили в состав Ряжского уезда – г. Кораблино, р. п. Старожилово, р. п. Ухолово, р. п. Александро-Невский. Письма содержали замечания, предложения, рекомендации, дополнения, вопросы по энциклопедии.

Издание «Ряжской энциклопедии» стимулировало развитие краеведения в Ряжском районе и на соседних территориях, прежде всего в Ухолово. Фактографический материал, достойный быть помещенным в энциклопедию, стремительно нарастал. Вследствие этого в конце 2004 г. было принято принципиальное решение о начале работы над 2-м, дополненным, исправленным и переработанным изданием «Ряжской энциклопедии». Составилась редакционная коллегия в новом составе: А. А. Ванин, М. В. Вековищев, Б. В. Горбунов (гл. редактор, автор и руководитель проекта), Ю. Ю. Гордова, В. М. Касаткин, Л. В. Димперан, В. Н. Каширский, О. А. Комель,

Г. В. Косарева, В. Н. Мазалов, О. Ю. Мокроусов (зам. главного редактора), И. Ж. Рындин, С. К. Сурина, С. В. Филимонов (зам. главного редактора), А. И. Хвостов, В. П. Челяпов, И. Н. Юхина.

Два с половиной года упорной работы привели к закономерному результату: в августе 2007 г. вышло в свет 2-е, исправленное, дополненное и переработанное издание «Ряжской энциклопедии» (Под ред. Б. В. Горбунова /Администрация Ряжского муниципального района; Общество исследователей истории Ряжского края им. В. И. Гаретовского; Научно-исследовательская лаборатория проблем регионализации образования ГОУ ДПО «Рязанский областной институт развития образования». – Рязань: Изд. Рязанской обл. типографии, 2007. – 740 с., илл.; тираж 1000 экз., формат А4, объём 83,06 печатного листа), которое содержит 1650 словарных единиц, написанных 112 авторами. К основному авторскому коллективу, поименованному выше, добавились весьма плодотворные авторы – И. Ж. Рындин, В. П. Нагорнов, Ю. Ю. Гордова.

В следующем году был разработан (автор И. Ж. Рындин) и издан под редакцией Б. В. Горбунова именной и географический указатели к «Ряжской энциклопедии» (Материалы и исследования по рязанскому краеведению. – Т. 15. – Рязань: Узорожье, 2008. – 100 с., формат А4). В этом томе содержатся указания на 9360 фамилий и на 1080 природно-географических объектов, упоминающихся во 2-м издании «Ряжской энциклопедии».

Думается, что на этом история «Ряжской энциклопедии» не завершена. Об этом свидетельствует продолжающаяся регулярно в рамках Гаретовских чтений работа по выявлению новых интересных фактов по истории Ряжского края – в составе сборников научных работ с итогами чтений для этих целей образована специальная рубрика «Материалы к «Ряжской энциклопедии».

Отметим в заключение этой темы, что «Ряжская энциклопедия» является уникальным явлением в масштабах России: созда-

ние районного (уездного) универсального историко-энциклопедического справочника такого высокого научного уровня и такой степени полноты предпринято впервые.

Также новым явлением в рязанском краеведении стало создание тематических энциклопедий Рязанского края. Первой в ряду таких энциклопедий явилось составление и издание 4-го тома «Рязанской энциклопедии» с тематическим подзаголовком «Из истории трудовых дел Земли Рязанской» (главный редактор В. Н. Федоткин. – Рязань: Пресса, 2004. – Т. 4. Дополнительный. – 335 с., формат А4, 39 печатных листов). В этом издании сделана первая в рязанском краеведении попытка рассмотрения истории большого ряда сельскохозяйственных, промышленных и транспортных предприятий Рязанской области, даны биографии руководителей и лучших работников в различных сферах народного хозяйства.

Следующим тематическим изданием стала разработка и выход в свет «Рязанской банковской энциклопедии» (председатель редакционного совета М. В. Одинцова. – Рязань: «Рязань Мир», 2010. – 288 с., илл.), в которой содержится 133 словарные статьи, отражающие историю становления, развития и современное состояние банковского дела в Рязанском крае. Основной корпус словарных статей написали: Ф. В. Беляков, Ю. Б. Будкина, В. А. Ганишин, В. А. Гуськов, Н. В. Думитру, Л. П. Жиделева, Р. В. Казарина, В. Г. Калинин, Г. В. Козлова, А. П. Коротков, А. А. Косянин, И. Г. Кусова, В. П. Мармалева, А. А. Мясников, М. В. Одинцова, Т. А. Пигилова, А. Е. Прокофьев, Р. И. Сафронов, А. С. Соколов, В. В. Страхов, С. А. Суковатов, Д. Ю. Филиппов, Л. В. Чекурин, Г. Н. Чикваркина, Л. И. Шипилова.

Ещё одной тематической разработкой в рассматриваемом направлении стала книга, вышедшая в серии «Материалы и исследования по рязанскому краеведению» (т. 25), под названием «Молодые рязанцы – защитники Отечества» (Историко-энциклопедическое издание / Авторы-составители Б. В. Гобунов, И. Ж. Рындин / Под редакци-

ей Б. В. Горбунова / Управление образования, науки и молодежной политики Администрации г. Рязани, НИЛ проблем регионализации образования ГОУ ДПО «Рязанский областной институт развития образования». – Рязань: Изд. Рязанской обл. типографии, 2010. – 380 с.). Здесь помещены свыше 1400 персональных справок о рязанцах, отличившихся в молодом возрасте в боях, походах и сражениях по защите Родины от внешних врагов с эпохи средневековья по настоящее время.

В НИЛ ПРО РИРО разработан и в настоящее время находится в печати труд «Российский флот и Рязанский край» (Опыт историко-энциклопедического словаря / Под ред. Б. В. Горбунова / НИЛ проблем регионализации ГОУ ДПО «Рязанский областной институт развития образования», РРОО «Комитет ветеранов ВМФ», РОО «Общероссийское движение поддержки флота». – Рязань: «Узорочье», 2010. – 448 с., формат А4, тираж 150 экз.), содержащий около 1500 словарных единиц, которые показывают вклад Рязанского края в историю Российского флота – морского и речного.

В процессе разработки в НИЛ ПРО РИРО находятся ещё две тематические региональные энциклопедии: «Рязанский край и рязанцы в наполеоновских войнах» и «Рязанцы – Георгиевские кавалеры», которые планируется создать к 200-летию Отечественной войны 1812 года.

Вот такую богатую гамму явлений и процессов вызвала к жизни 3-хтомная «Рязанская энциклопедия». С другой стороны, разработка и издание районных и тематических энциклопедий одним из своих следствий имеет пополнение и развитие основной (назовем так наш трёхтомник) «Рязанской энциклопедии», которая, в силу вызванного ею бурного развития краеведения в последнее десятилетие, сама уже несколько устарела и нуждается в серьезной переработке. Для этого есть все возможности, кроме одной – финансовой. На этой грустной ноте окончим наше повествование об истории создания и значении для нашего региона «Рязанской энциклопедии».

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М. В. ЛОМОНОСОВА
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ



УДК 316.258
ББК 60.51(7Coe)

**МОДЕРНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ
СИСТЕМ И ИНСТИТУТОВ**

В. С. Касаткина

В статье рассматривается теория социальных изменений Т. Парсонса. В ней предложен анализ объективной и субъективной сторон общественной жизни явлений. Теоретическую схему Т. Парсонса объединяет и организует проблема социального порядка. Неозволюционная ориентация центральной фигуры социологического функционализма Т. Парсонса породила ряд исследований историко-эволюционного плана, особенно в политической науке, в теории модернизации развивающихся стран. Многоаспектность критики социологии Т. Парсонса может расцениваться как еще одно ее достоинство, поскольку большинство современных социальных теорий развивались, полемизируя с ней, оппонирова и заимствуя у нее теоретические положения, понятия и принципы.

Ключевые слова

Адаптация, дифференциация, интеграция, модернизация, развитие, современность, структура, ценностная генерализация, эволюционные универсалии, эволюция.

Трактовка модернизации (modernity) разрабатывалась Толкоттом Парсонсом, крупнейшим социальным мыслителем, главой школы системного функционализма. В своей книге «Система современных обществ» (1971), написанной им в дополнение к изданной несколько ранее книге «Общества в эволюционной и сравнительной перспективе» (1966), он обратился к проблемам эволюции обществ.

Т. Парсонс предпринимает попытку построения неозволюционистской сравнительной социологии различных обществ, вовлеченных и продолжающих вовлекаться в универсальный процесс модернизации.

«Данная работа имеет множество интеллектуальных корней. Возможно, наибольшее влияние оказал немецкий идеализм в том

виде, в каком он перешел от Г. В. Ф. Гегеля через К. Маркса к М. Веберу. Хотя сегодня и модно посмеиваться над гегелевским прославлением прусского государства, он все-таки сумел создать всестороннюю общую теорию социетальной эволюции...» [5; 10].

Эволюционный путь институциональных изменений, описанный Т. Парсонсом, характеризуется, во-первых, постепенным преобразованием институтов, во-вторых, эволюционные изменения носят адаптивный характер, так как вызваны необходимостью приспособления общества к объективным физическим или социальным условиям, в-третьих, появление новых институтов является результатом легитимации неформальных, юридически незакрепленных социальных практик, вызванных объективными по-

требностями людей и общества в целом.

Существует три необходимых компонента процесса эволюционных изменений – дифференциацию, интеграцию и усвоение специализированной системы ценностей. Первый означает увеличение числа и разнообразия специализированных единиц или систем. Дифференциация – это и разделение структуры, социальной системы на две или более единиц, и разделение структур в рамках системы. Так, например, произошло разделение организованного на родстве крестьянского хозяйства на современное домашнее хозяйство и современную организацию наемного труда.

Второй компонент требует определенных усилий для координации их действий на нормативной основе социальной общности.

И третий компонент процесса изменений указывает на то, что каждая отделившаяся единица или система должна увеличивать адаптивную способность своей первичной функции, чтобы дифференциация вела к большей развитости системы. Благодаря адаптации социальным единицам становится доступен более широкий диапазон ресурсов, в результате чего они могут функционировать без некоторых прежних ограничений. Например, современная фабрика выпускает более разнообразную продукцию и делает это более эффективно, чем крестьянское хозяйство. Этот же компонент включает в себя и ценностную генерализацию – механизм формирования общих нормативных стандартов и гарантии поддержки и легитимности разнообразных новых единиц. Когда набор социальных ситуаций становится более сложным, ценностный образец должен быть переведен на более высокий уровень генерализации, чтобы обеспечить социальную стабильность. Например, глава семейного крестьянского хозяйства, работающий по найму в производственной организации, не может исполнять роль, определяемую родством, поэтому необходимо разработать систему

авторитета на производстве. А производственные и домашние коллективы, в свою очередь, должны быть скоординированы внутри более широкой общественной системы на основе специализированного образца ценностной системы на более высоком уровне.

Т. Парсонс убежден, что состояние любого общества определяется многосоставным результатом этих прогрессивных циклов, порождающим в контексте любого более общего процесса веерообразный спектр типов обществ. В этом разнообразии некоторые общества будут склонны к дополнительному эволюционному развитию, другие, наоборот, будут блокированы внутренними конфликтами или иными помехами, что с трудом будут себя поддерживать или даже разрушаться. Он верит, что среди многообразия обществ возникнет «прорыв» процесса развития, который обеспечит обществу новый уровень адаптивной способности в соответствии с парадигмой эволюционного изменения.

В любой социальной системе происходят два вида процессов. Одни, интегративные и регулирующие процессы, имеют компенсаторный характер и обеспечивают восстановление равновесия после возмущений и гарантируют непрерывность и воспроизводство общества. Другие, процессы структурных изменений, затрагивают систему основных ценностей и норм.

Согласно [5], наиболее важные для эволюционной перспективы – процессы, «усиливающие адаптивную способность либо внутри общества путем порождения нового типа структуры, либо через культурное проникновение и вовлечение других факторов и комбинаций с новым типом структуры».

В основу своей эволюционной доктрины Т. Парсонс положил идею функциональной дифференциации и усложнения социальной организации. Каждая следующая фаза отличается возрастающей сложностью, что выражается в увеличении числа и разнообразия специализированных единиц внутри системы. Это с

необходимостью требует новых форм кооперации, координации и организации. Социокультурная эволюция, как и эволюция организмов, идет от простых форм к более сложным. Фактором, направляющим эволюцию, является возрастание способности к адаптации. Но эта общая тенденция не исключает специфических эволюционных траекторий. Эволюция не однолинейна, а мультилинейна и допускает множественность путей эволюционного развития для разных обществ, социальных форм и типов. Т. Парсонс лишь выделяет некие общие стадии продвижения и делает акценты на солидарности, стабильности и равновесии.

По его мнению, социолог должен различать три типа обществ: примитивные, промежуточные и современные. Развитие проходит путем последовательного развертывания «эволюционных универсалий», то есть таких свойств общественных систем, которые способствуют усложнению общества и увеличивают его способность адаптироваться к окружающей среде. Это система коммуникаций, система родства, религия, технология. На более поздних этапах общественной эволюции главными факторами развития становятся социальная стратификация, легитимация системы стратификации, бюрократия, деньги и рыночные отношения, система обезличенных социальных норм, система демократических объединений. Всего десять эволюционных универсалий, первые четыре присущи любой социальной системе. Четыре последние эволюционные универсалии характерны для современных обществ, хотя, согласно его формулировке, они институционализированы и взаимосвязаны весьма неравномерно, что порождает напряженности в системе, эволюционные задержки и искривления. Т. Парсонс утверждает, что отсутствие или недостаточное развитие одной из универсалий сдерживает развитие общественных систем.

Переход от примитивного общества к промежуточному осуществляется с появле-

нием письменности, социальной стратификацией, культурной легитимизацией. Переход к современному типу совершается с отделением правовой системы от религиозной, формированием административной бюрократией, рыночной экономики, демократической избирательной системы.

Примитивное общество в высшей степени однообразно и гомогенно, в нем отсутствуют специализированные подсистемы. В основе социальных связей лежат родство и религия, а участие в жизни общества определяется предписанным статусом и тем или иным частным критерием. Затем политические функции отделяются от религиозных, а из последних выделяются религиозные и секулярные ценности. Общество становится стратифицированным. В промежуточных обществах возникает письменность, позволяющая накапливать информацию, расширять границы общения и передавать традиции. Усложняется социальная стратификация общества. Ценности секуляризуются. Главные характеристики современности таковы:

- дифференциация четырех подсистем: адаптационной, целенаправляющей, интегративной и поддерживающей;
- экономика массового производства, бюрократия, всеохватывающий рынок и деньги как общее средство обмена;
- развитие правовой системы как основного механизма социальной координации и контроля;
- стратификация, основанная на универсальном критерии успеха;
- расширение опосредованной, деперсонифицированной, сложной сети социальных взаимосвязей.

В современном обществе за промышленной революцией, означающей у Парсонса дифференциацию экономических и политических подсистем, следует демократическая революция, отделяющая социальное сообщество от политической системы, а затем образовательная революция, призванная отделить от социального сообщества подсистему воспроизводства и

поддержания культурного образца. Что происходило в ходе этих революций? В ходе модернизации политических сторон социетального сообщества (ядра всей социальной системы) выделялись принцип добровольной ассоциации, национализм, гражданство и представительность власти. В сфере экономики произошла дифференциация рынков по факторам производства, прежде всего, появился рынок труда. Трудовые услуги, предполагающие «занятость», все в большей мере стали оказываться через нанимающие организации. «На ранних этапах модернизации «наемничество» на работу обычно ограничивалось «работным людом» на самых низких этажах в иерархии занятости. Со временем наем на работу и, соответственно, рынок труда сдвинулись на более высокие этажи; сегодня через процедуру найма в качестве исполнителей (менеджеров и администраторов) и профессионалов проходят большинство из тех, кто раньше были собственниками» [5; 143].

Появились новые модели эффективной организации специализированных функций, такие, как администрация (государственная и военная) и рыночная экономика. Демократическая революция непосредственным образом стимулировала развитие первой модели, промышленная революция – второй. М. Вебер предвидел, что на каком-то последующем этапе эти две модели должны слиться в виде бюрократизации капиталистической экономики. Они, однако, начали сливаться и в других контекстах, а именно в том, что эффективность, свойственная современной системе и о которой все говорят, имеет в своей основе связи типа добровольных ассоциаций [5; 117].

«Профессиональная компетентность обычно не организуется по принципу «линейного подчинения». Эта особенность видоизменила как публичные, так и частные «бюрократические» организации, ослабив в них элементы линейного подчинения и придав им более ассоциативный характер, поскольку существенно важно обеспечивать

сотрудничество специалистов, не прибегая к простому применению власти. Поэтому большая часть современной «бюрократии» граничит с «коллегиального» типа устройством. Эта «коллегиальная модель», меняющая бюрократию в направлении ассоциативного устройства, состоит в том, что роли членов в ней являются одновременно ролями работников; участие является «штатной работой». Коллегиальные обязанности не могут предписываться таким же образом, как это делает линейно организованная власть в преимущественно бюрократических организациях. Но не являются они и периферийными, выполняемыми от случая к случаю, как это имеет место в более широком круге добровольных ассоциаций, ... хотя что-то в этом роде, может быть, годится для описания членства в коммунистической партии. Возможно, сегодня коллегиальная модель наиболее полно институционализована в академическом мире, который, вопреки многим утверждениям, не поддается бюрократизации» [5; 139].

Одной из главных черт революции в образовании было последовательное повышение уровня образованности населения за пределы элементарной грамотности. Критический момент был достигнут, когда «отсев» не закончивших среднюю школу стал рассматриваться как проблема – как порождение людей, чьи статусные характеристики не обеспечивают им полноправное членство в социетальном сообществе. Революция в образовании через развитие академического комплекса и каналов практического применения научных разработок дала старт преобразованию всей структуры современного общества. «Современный университет поэтому стал замковым камнем профессиональной арки. Профессия в самом чистом виде – это академическая профессия, профессия поиска и передачи знаний. Она окружена кольцом профессий, посвященных приложению знаний к задачам общественного порядка (право), здоровья (медицина), эффективности государственных

и частных организаций (администрация), эффективного использования ресурсов вне социальной среды (технология) и т.д.» [5; 130].

Социализация во внесемейных ролях осуществляется в образовательных институтах, которые определяют место индивидов в системе стратификации. Современная промышленность становится все более капиталоемкой, превращая труд в дефицитный и дорогой фактор, откуда и идет общее повышение уровня жизни. «Профессионализация менеджерской работы и включение ее в систему наемного труда повлекли за собой колоссальное повышение требовательности к уровню образования, квалификации и качеству выполняемой работы, что требует от работников высокой мотивации, направленной на достижение цели. Сегодня, несмотря на определенное сокращение официального рабочего времени и, может быть, некоторое ослабление усилий в отдельных видах труда, сознание долга в выполнении своих трудовых обязанностей находится на высоком уровне. Очень похоже, что оно все время росло, особенно на верхних этажах системы занятости. В современном обществе высококвалифицированные работники, находящиеся на этих этажах, не только не образуют «праздный класс», но в массе своей являют собой наиболее интенсивно «трудящиеся» группы в человеческой истории. Парадоксально, но так называемый, эксплуатируемый рабочий класс гораздо ближе продвинулся к тому, чтобы стать праздным классом современного общества. Тяжелый труд верхних групп состоит не в мускульных усилиях и не в строгом соблюдении жесткой дисциплины, а в решении трудных, часто головоломных проблем и в ответственности за избранные методы их преодоления» [5; 149].

Главный фокус напряженности и конфликта, а значит, и творческих новаций теперь находится не в экономике или политике, хотя и там конфликты не исчезли, а в социальном сообществе. «Но-

вое социальное сообщество, понимаемое как интегративный институт, должно функционировать на уровне, отличном от тех, что привычны нашей интеллектуальной традиции; оно должно выйти за те пределы, где правят политическая власть, богатство и факторы, их порождающие, и подняться на уровень ценностных приверженностей и механизмов влияния» [5; 161].

Т. Парсонс убежден, что на следующем этапе в центре событий будет находиться интеграция последствий всех трех революционных процессов между собой и с потребностями социального сообщества. Предположительно, самые острые проблемы будут существовать в двух областях. Во-первых, в развитии культурных систем, как таковых, и в их отношении к обществу. Эту проблему можно обозначить как то, что Вебер называл «процессом рационализации». Во-вторых, в мотивации социальной солидарности в условиях крупномасштабного общества, ставшего высокоплюралистичным по своей структуре.

Поэтому совершенно преждевременно толковать сегодня о «постсовременном» обществе. Не упуская из виду явную возможность всеобщего уничтожения, тем не менее в следующие сто с лишним лет будет продолжаться процесс оформления того типа общества, который мы назвали «современным».

Т. Парсонс отдельно рассматривает модернизацию незападных обществ, анализируя историю Японии. Эта страна, вне сомнения, проделала длинный путь в направлении промышленной, демократической и образовательной революций и является собой первый значимый пример относительно полной модернизации большого и совершенно незападного общества.

Присоединение Японии к «оси Берлин-Рим» во время второй мировой войны и ее поражение означали новый поворотный пункт в истории страны. Несмотря на существование сильного на-

ционального социалистическо-коммунистического движения, она в целом поддержала «свободные» демократические государства в холодной войне. Страна пошла по пути дальнейшей индустриализации и модернизации, включая регулирование роста народонаселения. Японское сельское хозяйство модернизировалось на основе системы семейных ферм, делающей ненужной коллективизацию, и в этом Япония не отличается от Соединенных Штатов, Великобритании и все более приближается к образцам Западной Европы.

«Перспективы успешной модернизации незападных обществ представляют собой настолько сложный вопрос, которым занималось такое множество специалистов, что лучше всего ограничиться здесь лишь двумя замечаниями. Во-первых, упадок колониальных империй и жесткие границы внутри современной системы, порожденные холодной войной, создали благоприятные условия для возникновения блока, называемого «третьим миром», в качестве стабилизирующего фактора процесса мировой модернизации. Он может стать классическим примером *tertius gaudens*. Во-вторых, в той мере, в какой Япония достигнет успешной модернизации и стабилизации, утвердив себя преимущественно интегративным обществом, она сможет занять позицию первостепенной важности, став моделью для модернизирующихся незападных обществ и фактором, уравнивающим различные силы в международных делах» [5; 181].

Таким образом, согласно Т. Парсонсу, модернизацию современного общества можно понимать как оптимальное сочетание эволюционных переменных, повышающее адаптивную способность и гармонию системы.

Сообразно [6; 151], подводя итоги, можно сказать, во-первых, что Т. Парсонс сместил центр научных интересов классических эволюционистов от эволюции человеческого общества в целом к процессам,

протекающим в отдельных цивилизациях, культурах, сообществах (племенах, национальных государствах и т. д.). Во-вторых, основное внимание направляется на причинный механизм, а не на последовательность необходимых стадий. Главное значение придается объяснению, а не типологическим схемам. В-третьих, при анализе эволюции используются категориальные, описательные термины и избегаются оценки и аналогии с прогрессом.

Несмотря на критику за абсолютизацию адаптации как фактора социальных изменений системный функционализм внес большой вклад в понимание эволюционного развития обществ. В его рамках разработана схема эволюционного процесса и дано общее понимание развития и мультилинейности социального прогресса. Т. Парсонс пытался сделать в социологии то же, что в физике стремился совершить А. Эйнштейн – создать всеохватывающую социологическую теорию, которая объясняла бы все уровни общества и все формы движения социальной материи. В этом смысле механизм адаптации лежит в основе выживания и равновесного состояния любой системы, без этого механизма не имеет смысла говорить о системе как таковой. Ведь если институты возникают для удовлетворения потребностей людей, то внешние перемены в природной и социальной средах так или иначе вынуждают человека пересматривать свои потребности и приспосабливаться к изменившимся условиям. Своими эволюционистскими работами Т. Парсонс завершил построение общей теории социальной системы. Используя современные системные, кибернетические и символично-семиотические представления, он показал, что функционализм мог бы произвести адекватную оценку социального изменения, а неозволюционная теория – преодолеть недостатки предшественников. Т. Парсонс всегда отстаивал необходимость построения общей аналитической теории как основы решения частных эмпирических задач. Т. Парсонс, по словам

А. Гоулднера, осуществил грандиозный синтез немецкого романтизма с французским функционализмом, которые прежде казались несовместимыми. Его теория подвергается критике со стороны эмпирически ориентированных или радикально мыслящих социологов за её интеллектуальную усложнённость и консерватизм. Социологи-марксисты критикуют парсонсианство за формализм, внеисторичность, идеалистическую направленность.

Согласно [4; 2], в конце 70-х – начале 80-х годов были предприняты попытки возродить парсонсианство как синтетическую парадигму, способную восстановить разрушенное единство социологии и собрать воедино разные подходы, обособившиеся друг от друга на волне его критики. В 80-е годы реанимированное парсонсианство превратилось в полноценное теоретическое движение. Лидерами его стали Дж. Александер в США и Р. Мюнх в Германии.

Сверх того, нельзя не признать того факта, что человек становится субъектом изменений социальных институтов. Д. Норт, основоположник клиометрии, приводит пример из истории. Уничтожение института рабства, которое было прибыльным и жизнеспособным на протяжении многих веков, состоялось благодаря растущему отвращению цивилизованных людей к собственности на человека. Социально принятая некогда система была законным или конституционным образом упразднена вследствие невозможности сохранять свою легитимность вопреки общественному мнению, признавшему эти

социальные отношения негуманными, а потому неправомерными. Это свидетельствует о том, что человечество все более начинает беспокоиться не только о выживании, адаптации или удовлетворении своих материальных потребностей, но и о ценностях более высокого порядка.

С другой стороны, необходимо ценить уникальность и самобытность сохранившихся культур, признавать многообразие и пестроту существующих ныне обществ, в каждом из которых может случиться инновационный цивилизационный прорыв. Э. Дюркгейм, тоже функционалист, предупреждал, что не нужно судить о месте, занимаемом обществом на социальной лестнице, по состоянию его экономики, так как она может быть только подражанием, копией и скрывать социальную структуру низшего вида. Т. Парсонс подчеркивал, что сфера культуры имеет свою собственную логику. Культура, будучи системой, обладает своими собственными принципами логических переходов и семантических соответствий, своей собственной структурой и не зависит от мотиваций и конкретных ситуативных предпочтений субъекта социального действия, использующего те или иные культурные формы. Культура не может быть редуцирована к социальным отношениям, ее необходимо отделять как от социальной, так и от ментальной реальности. Структурный функционализм (Б. Малиновский, А. Рэдклифф-Браун и другие ученые), а также представители циклических теорий (А. Тойнби, Н. Данилевский, П. Сорокин и другие мыслители) стали основателями плюралистической парадигмы культуры, признающей в отличие от однолинейных

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Гоулднер А. У. Наступающий кризис западной цивилизации. СПб.: Издательство «Лань», 2003.
2. Добренков В. И., Кравченко А. И. Социология. Учебник. М.: Инфра-М, 2004.
3. Завражина В. Н., Сорокин С. И., Харченко Р. С. История западной социологии. СПб., 2009. – С. 35-45.
4. Николаев В. Г., Возрождение и развитие парсонсианства в 80-е годы XX века: Дж. Александер и Р. Мюнх // <http://socportal.ucoz.ru/publ/2-1-0-14>.
5. Парсонс Т. Система современных обществ. – М., 1998.
6. Штомпка П., Социология социальных изменений. – М.: Аспект Пресс, 1996.



УДК 316.485.26 + 323.276

ББК 63.3,08+63.3(0)64-68 + 66.041.33 + 67.408.167

Политическая философия, политология, отечественная история

ЧАСТНЫЕ ВОЕННЫЕ КОМПАНИИ И ТЕОРИЯ СПРАВЕДЛИВЫХ ВОЙН

Доктор философских наук Б. Н. Кашников

*Частные военные компании (ЧВК) становятся все более заметным участником современных боевых действий, что особенно это характерно для США. Частные военные компании, кроме того, являются важнейшими экономическими предприятиями, оборот которых стремительно растет. Бурный рост ЧВК создает множество проблем. В настоящей статье рассматриваются морально-политические проблемы распространения ЧВК. А именно: каким образом рост ЧВК может повлиять на теорию справедливых войн и связанную с ней практику ограниченной войны с точки зрения принципов *Jus in Bello* и *Jus ad Bellum*. Главный вывод, который делает автор статьи: ЧВК не следует понимать, как это часто бывает, как прямую угрозу идее ограниченной войны. Напротив, в ряде аспектов ЧВК способствуют ограничению войны. Однако в ряде других аспектов они могут, напротив, способствовать развязыванию войны и выступать в качестве угрозы правам человека и гуманности. Эти аспекты должны стать предметом внимания международного права и международных гуманитарных организаций.*

Ключевые слова

Частные военные компании, теория справедливых войн, *Jus in Bello*, *Jus ad Bellum*, война, справедливость, экономика

*Борьба со злом, ведомая злым существом из воли ко злу
и ради осуществления зла, есть не сопротивление злу,
а служение ему и насаждение его.*

И. Ильин

Частные военные компании (ЧВК) являются сравнительно новой отраслью экономики и относительно новым явлением в области военного дела. Экономический размах этой отрасли легко измерить с помощью цифр, хотя

следует иметь в виду, что официальные цифры представляют собой лишь вершину айсберга. Подводная часть куда более обширна и не может быть с точностью измерена. Согласно официальным данным годовая выручка частных военных компа-

ний превышает 200 миллиардов долларов и имеет тенденцию роста более чем на 50% в год¹. Общее число фирм, работающих в этой сфере, измеряется сотнями. Их рыночная капитализация может измеряться несколькими сотнями тысяч долларов и может в отдельных случаях достигать 20 миллиардов (что превышает военные бюджеты многих стран). Под частными военными компаниями могут подчас скрываться различные явления, так или иначе имеющие отношение к войне, организации и прибыли. Вот почему их определения могут различаться. Пожалуй, наиболее точное определение ЧВК принадлежит американскому политологу Питеру Сингеру, который является, безусловно, наиболее значительным экспертом в этой области. «Частные военные компании есть ни что иное как ориентированные на прибыль организации, которые предоставляют профессиональные 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»². Именно это мы и будем понимать под ЧВК в ходе нашего дальнейшего рассуждения.

В настоящее время войска США в Ираке достигают численности 140 000³. При этом по данным 2008 года каждый пятый вооруженный участник оккупации является не солдатом, а сотрудников ЧВК. Но самое главное это то, что служащие по контракту все больше и больше перемещаются к острию копья (линии фронта). За 10 лет с 1997 по 2007 расходы на оплату ЧВК выросли на 100% в военном бюджете США. Военный контингент США продолжает неуклонно сокращаться, но при этом армия все больше возлагает надежд на ЧВК. Такой бурный рост связан не только с предполагаемой эффективностью, но и гибкостью. Что становится важным

в условиях «жидкой современности». «Развитие этой отрасли обеспечивает новые возможности, такие как снижение затрат посредством конкуренции. Но важнее всего, что они возникли именно тогда, когда обозначилась серьезная брешь между предложением и спросом на профессиональные военные услуги в условиях изменившейся глобальной безопасности»⁴.

В России это явление практически не исследуется, видимо по причине незначительного количества зарегистрированных компаний⁵. На Западе это явление исследовалось как экономическое, политическое, юридическое и военное. Большинство исследователей склонны указывать на высокую эффективность применения ЧВК в большинстве случаев. В особенности эффективной считается деятельность «Executive Outcomes» в Африке в декабре 1998. Небольшая, но дисциплинированная вооруженная сила смогла положить конец длительной и бесконечной борьбе слабых правительств и незаконных вооруженных формирований⁶. Есть основания полагать, что подобным же образом частные военные компании могли бы положить конец большинству затянувшихся конфликтов, взяв на себя обязанности миротворческих сил ООН. Но этические аспекты подобного миротворчества представляются сомнительными. Предметом внимания настоящей статьи является этический аспект, точнее одна из его граней. Частные военные компании рассматриваются здесь через призму принципов справедливой войны⁷.

Проблема заключается в том, в какой степени бурный рост ЧВК может изменить этический характер войны. Согласно теории справедливых войн, которая имеет солидное теоретическое основание и опирается на труды таких выдающихся мыслителей как Августин, Фома Аквинский, Гуго Гроций, война при определенных обстоятельствах может быть морально оправдана и в этом случае она спра-

ведлива. При этом может идти речь о справедливости развязывания войны (*Jus ad Bellum*) и справедливости ведения войны (*Jus in Bello*). Классическим примером первого является война оборонительная или освободительная, которая справедлива по определению. Например, справедливой была война СССР против фашистской Германии. Справедливой может быть и захватническая война, в которой мы, например, предупреждаем акт геноцида. Классическим примером справедливого ведения войны является война, в которой мы не наносим чрезмерного ущерба, не воюем с гражданскими лицами и соблюдаем права военнопленных. Последнее является предметом заботы многих международных организаций, но главным образом МККК (Международный Комитет Красного Креста)⁸.

ЧВК и принципы *Jus ad Bellum*

Принцип законной власти

Одним из наиболее очевидных последствий привлечения ЧВК является видимая утрата государством монополии на применение насилия. Военная сила становится товаром, который может приобрести всякий, готовый заплатить за нее. Правда, некоторые из фирм, например, «MPRI», являются фактически руками своих правительств, в данном случае руками США. Но и в этом случае имеет место серьезная моральная проблема. Опираясь на частные компании правительства, как впрочем, и частные лица, могут широко применять военную силу, фактически снимая с себя всякую ответственность. Хрестоматийным примером здесь является операция «Шторм», которая была предпринята хорватскими вооруженными силами при серьезной поддержке компании «MPRI». Есть подозрения, что Хорватия не только не смогла бы самостоятельно осуществить

эту решительную операцию против сербов в 1995 году, но даже и не имела средств, чтобы оплатить услуги «MPRI». Это означает, что США фактически уничтожили сербский анклав в Хорватии руками «MPRI», возложив при этом всю моральную ответственность на Хорватию⁹.

В большинстве других случаев частные военные компании действуют автономно. Но во всех случаях они ориентированы на прибыль. Вот почему соображения справедливости совершенно неуместны, если речь идет о ЧВК. Наибольшая опасность связана с возможностью превращения ЧВК в самостоятельную силу. Уже сейчас боеспособность некоторых подобных компаний значительно превышает возможности многих государств. Вот почему есть основания полагать, что в случае смыкания ЧВК с транснациональными корпорациями (ТНК), они могут превратиться в «диких слонов», совершенно неуправляемых ни этическими, ни юридическими нормами. В этом случае они становятся серьезной угрозой для демократии, национально-освободительных движений и гуманитарных организаций.

Правое дело

Любое дело является в равной степени правым для ЧВК, если имеет место соответствующее вознаграждение. Короткая история ЧВК показывает, что эти организации с равной охотой берутся за миротворчество, охрану миссий гуманитарных организаций, подавление сепаратизма, национально-освободительных движений и т. д. Деньги, которые получают ЧВК, как известно, не пахнут. Особую опасность в этом случае представляют так называемые, «отверженные» ЧВК, которые охотно помогают любым силам, которые располагают средствами. Одна из таких компаний, израильская «Hod Nahanit», помогала организации вооруженных отрядов колумбийский наркокартелей¹⁰. Подобного рода ча-

стные компании вряд ли сильно отличаются от организованных преступных групп. Однако положение дел с точки зрения реализации этого принципа не представляется совершенно безнадежным, учитывая то обстоятельство, что наиболее крупные и уважаемые ЧВК не заинтересованы в конкуренции с мелкими. Крупные компании зарегистрированы, располагают более или менее уважаемым персоналом, до определенной степени дорожат своей репутацией и потому не склонны вызывать раздражение общественного мнения.

Добрые намерения

Этот принцип обычно приводится как субъективное измерение принципа правого дела. Частные компании в этом отношении тоже имеют свои особенности. Как уже было показано выше, они способны с уважением относиться к принципу правого дела, но делают они это отнюдь не из моральных соображений, а из соображений долговременной выгоды, связанной с поддержанием репутации. Никаких иных намерений кроме получения максимальной прибыли, такие компании иметь не могут. Как показывает практика, даже компании с наиболее чистой репутацией, охотно принимают на работу лиц с весьма сомнительной биографией по части прав человека. Так, сотрудники бывших южноафриканских спецслужб и КГБ СССР без труда находят работу в лучших американских и британских ЧВК. Практически единственным достоинством претендента на работу является его профессиональная эффективность. Частные компании охотно закрывают глаза на не слишком чистое в моральном отношении резюме. Тем более, что и прием на работу и сама работа, осуществляются под завесой секретности. Чрезмерная щепетильность в вопросах морали и прав человека неизбежно обернулась бы для

компании не только потерей ценных кадров, но и утратой платежеспособных клиентов.

Пропорциональность

Соблюдение этого принципа становится также весьма сомнительным, когда на сцене появляется ЧВК. Напомню, что в соответствии с этим принципом война должна быть меньшим злом по сравнению с тем, что может иметь место в случае ее отсутствия. Частные военные компании заинтересованы в войне как источнике доходов и вопрос о ее моральной пропорциональности не может их волновать.

Крайнее средство

Для ЧВК война является всегда первым средством, поскольку никакими иными средствами ЧВК не располагает.

Разумная вероятность успеха

Это, пожалуй, единственный принцип теории *Jus in Bello* под которым военные компании готовы поставить свою подпись безоговорочно. Это происходит потому, что принцип является не столько моральным сколько рациональным. Он заимствован из теории игр, а не из теории долга. Под успехом в данном случае понимается возможность выполнения взятых на себя обязательств, следовательно, и возможность получения вознаграждения. ЧВК являются экономическими игроками и потому они следуют всем законам рынка. При этом следует иметь в виду, что под успехом в теории справедливых войн очень часто понимается не победа в войне, а достижение мира. Августин, как известно, мог полагать в качестве успеха и проигранную войну, если это открывало дорогу к миру. Последнее, разумеется, было бы совершенно неприемлемо для ЧВК. Потому успех для ЧВК, это успех экономический, т. е. получение прибыли.

Но, поскольку прибыль приходит, как правило, с проделанной работой – то успех это успешное выполнение заказа, будь то подавление сепаратистов или поддержание мира. Немаловажным является также и то обстоятельство, что ЧВК, подобно всем иным экономическим игрокам может в ряде случаев предпочесть сиюминутную гарантированную прибыль, соображениям долговременной выгоды, связанной с репутацией.

Здесь мы имеем ту же самую проблему, которую давно осознали для экономики в целом. Вопреки наивным ожиданиям А. Смита, мы не можем связывать чрезмерных надежд на моральное оздоровление общества с пресловутой «невидимой рукой». Более того, рынок не дает гарантии не только моральности, но даже и оптимальности. Пожалуй, чаще, чем какой-то иной рынок «военный» рынок может приводить к «дилемме заключенного». Примеров подобного рода более чем достаточно. В один из решительных моментов «Executive Outcomes» перешла на сторону противников режима Тэйлора в Серра Леоне, поскольку те смогли предложить лучшие условия контракта. В то же время утверждение ЧВК в качестве массового субъекта военных действий могло бы снизить вероятность войн. Традиция, аффект и даже ценностная рациональность уступают свое место целевой рациональности в деятельности ЧВК. Можно предположить, что война представляла собой своеобразное убежище для всех низших форм мотивации, пока не была освоена частными компаниями как апостолами целевой рациональности. Это одновременно и снижает и усиливает вероятность развязывания войны. Снижает потому, что частные компании не ведут идеологических войн и не поддаются аффектам. Усиливаются потому, что они готовы обслуживать любые войны и даже способствовать их возникновению, действуя из-за кулис. Есть серьезные основа-

ния полагать, что две последние войны США (Ирак и Афганистан), которые не имеют никакого разумного оправдания, были в немалой степени лоббированы «Black Water», «MPRI» и «Halliburton» - крупнейшие частные военные компании США, связанные с вице президентом Диком Чейни.

В этой связи криминологи высказывали серьезные опасения, что ЧВК могут выступить в качестве своеобразных застрельщиков по изменению природы либерального рынка и даже демократии на Западе. Это опасение связано с возможностью усиления тенденций государственно-корпоративных преступлений¹¹. Дело в том, что рынок, на который опираются ЧВК, не может быть ни действительно свободным, ни конкурентным. Здесь всегда будет иметь место бюрократический произвол и частный интерес. Вот почему Пэдди Раулинсон, профессор Лондонской школы экономики утверждает, что: «Политические и корпоративные элиты не являются новичками в капиталистических обществах, они не гнушаются преступлениями и нанесением вреда. Что является, возможно, новым, это интенсификация сращивания политики с корпоративным миром так, что политический и экономический интерес становятся неразличимы, и до такой степени, что глобальный капитализм бессовестно низводит политику и, следовательно, демократию до статуса второстепенности и даже ненужности»¹². Эти слова подтверждаются многочисленными фактами, в числе которых особое место принадлежит фактам деятельности американских и британских ЧВК.

ЧВК и принципы Jus in Bello

Принципы Jus in Bello, как известно, включают в себя два принципа справедливости в войне. Это пропорциональность и различие (дискриминация).

Различие

Этот принцип следует рассмотреть в двух различных измерениях. Прежде всего, появление на сцене ЧВК ломает сложившуюся структуру международного гуманитарного права, для которого принцип пропорциональности является центральным. Это вызывает серьезное беспокойство у сотрудников МККК. Согласно основным положениям как Гаагского, так и Женевского международного гуманитарного права, только комбатанты имеют право непосредственного участия в боевых действиях, и только на них распространяется статус военнопленного. При этом всякий комбатант должен принадлежать к одной из сторон конфликта, входить в ее структуру подчинения и нести ответственность перед ней. В соответствии со статьей 43(2) Женевских конвенций, дополнительный протокол 2, к числу комбатантов относятся все участники боевых действий, за исключением медицинского и религиозного персонала. А именно: к числу комбатантов относятся все вооруженные, организованные группы, участвующие так или иначе в военных действиях, которые входят в структуру подчинения, даже в том случае, если это предполагает подчинение правительству, которое не признается одной из воюющих сторон. Более того, они комбатанты обязаны входить в структуру подчинения, чтобы получить статус военнопленных. Вот почему Гаагское право относит к числу законных комбатантов также добровольцев и ополченцев и даже членов организованного вооруженного сопротивления. На них также распространяется статус военнопленного при условии, если они носят распознаваемые знаки отличия, открыто носят оружие и признают законы и обычаи войны. При этом любое лицо, которое не является комбатантом, является некомбатантом, даже при наличии сомнения. Главным признаком участника боевых действий по контракту яв-

ляется его формальный юридический статус в составе вооруженных сил той или иной стороны. Каждая из сторон уполномочена решать как будет организована ее структура. Но при этом должна иметь место та или иная процедура мобилизации, будь то всеобщая мобилизация или профессиональная армия.

Проблема заключается в том, что после Холодной войны значительная часть функций вооруженных сил перешла членам ЧВК, статус которых оказывается размыт. Сотрудники подобных компаний не проходят процедуру официальной мобилизации и не входят в официальную структуру подчинения. Так, в соответствии с официальными документами армии США контрактники не входят в структуру армии США и не подчиняются ее приказам. Они имеют собственную структуру подчинения. Это не означает, что контрактники совершенно не подчиняются армии. Это подчинение осуществляется через куда более сложную структуру взаимодействия и не напрямую. Даже генерал армии США не может отдавать прямой приказ даже рядовому контрактнику. В соответствии с обычной практикой армии США такие лица снабжаются идентификационной карточкой и обозначаются в качестве гражданских лиц, сопровождающих вооруженные силы, не входя при этом в структуру подчинения. Нормы международного гуманитарного права запрещают атаки на гражданских лиц, даже если они работают на вооруженные силы. Но гражданские лица при этом лишены права непосредственного участия в боевых действиях. В противном случае они теряют свои преимущества гражданских лиц и рассматриваются исключительно как комбатанты, т. е. становятся законным объектом нападения. Принцип различия действует в этом случае таким образом, что эти лица обладают иммунитетом до тех пор, пока они сами не выходят за рамки своего статуса.

Положение гражданских лиц, прикомандированных к армии, так же связано с риском, вытекающим из обстоятельств непредумышленного двойного эффекта. В этом случае, принцип различия дополняется принципом пропорциональности. Даже непредумышленное нападение на гражданских лиц может быть осуждено как диспропорциональное, если это нападение выходит за рамки разумной необходимости¹³. Одна из проблем заключается в неопределенности понятия «прямое участие в боевых действиях». В ряде случаев даже самооборона может рассматриваться как прямое участие. В настоящее время это осложняется изменением характера вооружений. Например, появлением беспилотных летающих средств, которые имеют на своем борту вооружение и управляются гражданскими контрактниками. (Predator Unmanned Aerial Vehicle). Другим примером является управление информационными системами, которые могут разрушить систему связи и управления противника. Есть основания полагать, что те, кто управляет такими системами, должны быть уравнены с непосредственными участниками боевых действий. Например, с точки зрения МККК такая линия должна пролегать там, где проходят «военные действия, которые по своей природе или намерению нацелены на нанесение ударов персоналу или объектов противника»¹⁴. Вот почему ЧВК сильно осложняют различие между комбатантами и некомбатантами. Одной из особенностей современного порядка вещей является также большое количество охранных служб, которые сопровождают дипломатов, гуманитарные организации и даже военных. Их положение также является весьма сомнительным с точки зрения классических различий комбатанта и некомбатанта в международном праве. Осложнение также возникает в связи с обязанностью оккупанта в соответствии с международным гуманитарным правом обеспечить порядок на оккупированной

территории в особенности, если в число оккупантов входят наемники. Все это не означает, что положение безнадежно. Это означает только то, что международное право не успевает за меняющимся статусом военнослужащих. А это, в свою очередь, приводит к появлению целого ряда проблем.

Другая сторона того же принципа различия заключается в многочисленных проблемах, связанных с его осуществлением в деятельности ЧВК. Рассмотрим один из недавних эпизодов, в котором фигурирует «Blackwater» в Ираке. В мае 2007 г. ее сотрудники дважды открыли огонь на улицах Багдада. В одном из этих эпизодов один из сотрудников безопасности выстрелил и убил иракского водителя. В другом случае конвой, сопровождаемый «Blackwater», попал в засаду на улицах Багдада и в результате ответного огня пострадали густонаселенные районы Ирака¹⁵. 16 сентября 2007 года группа сотрудников «Blackwater», которые должны были охранять сотрудников государственного департамента в Ираке, открыли огонь на оживленном перекрестке. Около 15 мирных гражданских лиц было убито и около 17 ранено. Эти и многие другие примеры показывают, что ЧВК не предрасположены следовать принципу различия и подвергать свою жизнь опасности, чтобы провести различие между законным и незаконным объектом нападения. Во всех случаях они склонны открывать огонь по всему, что движется в случае малейшего сомнения. Это вполне понятно, мотивы самопожертвования, которые неотделимы от морального статуса профессионального солдата страны, совершенно чужды наемнику. Кроме того ЧВК продолжают действовать в рамках своей собственной структуры не подчиняясь армейскому командованию. Они располагают собственной подготовкой, оборудованием и нормативными документами. Это делает возможность осуществления принципа различия весьма сомнительной везде, где

только присутствуют новые наемники.

Пропорциональность (Jus In Bello)

Согласно теории справедливых войн принцип пропорциональности выступает в двух обликах. Как принцип *Jus ad Bellum* (справедливости войны) и принцип *Jus In Bello* (справедливости в войне). Что касается пропорциональности в войне, есть основания полагать, что сотрудники ЧВК в целом способны его соблюдать не в меньшей, а возможно и в большей степени, чем солдаты регулярной армии. Сотрудники ЧВК, как и наемники прошлого, не заинтересованы в нанесении чрезмерного вреда по двум причинам. Во-первых, им за это просто не платят. Во-вторых, они являются профессиональными солдатами и потому, способны сдерживать у себя излишние эмоции, характерные для непрофессионалов, такие как страх, ненависть, месть, животная злоба. Хотя никто не может и исключить действия подобного рода с их стороны. Но даже, если они и прибегают к подобного рода действиям, это является следствием их недостатков в качестве профессиональных наемников, а не выражением их сути. Во всяком случае, можно быть уверенным, что традиционные военнослужащие, гораздо чаще прибегают к непропорциональным атакам на противника. Они не в меньшей степени способны к бессмысленным убийствам, изнасилованиям, мародерству и т. д. — что обычно называют ужасами войны.

ЧВК и права человека

Разумеется, нарушение принципа различия и принципа пропорциональности, в конечном счете, оборачивается нарушением прав человека. А именно права на жизнь, собственность и свободу. Тем не менее, учитывая значимость этого принципа для современной жизни, следует рассмотреть проблему прав человека при-

менительно к деятельности ЧВК особо. Во множестве военных конфликтов современности происходит множество нарушений прав человека. Появление ЧВК ставит эти вопросы с новой силой. Прежде всего, нам следует показать, что собственно мы намерены понимать под правами человека, учитывая, что это понятие может быть безнадежно размыто. В 1948 году Генеральная Ассамблея ООН приняла Всеобщую Декларацию Прав Человека и в результате права человека стали принципом международного права. Несмотря на то, что подписание этой декларации не накладывает юридических обязанностей, декларация заложила основы дальнейшей работы по созданию правовых гарантий. Наличие прав человека означает, что человек имеет некие универсальные права независимо от фактора этничности, национальности, гражданства и т. д. Права человека следует рассматривать как предмет, который, наконец, достигает зрелости. Когда-то этот предмет представлял собой лишь маргинальную тему многих дебатов, не будучи центральным ни для одного. Теперь это центральная тема политического спектра. Идея прав человека представляется многим жизненным элементом в мире конфликтов, соревнования и глобализации. Вот почему процесс развития ЧВК также следует рассматривать на фоне идеи прав человека.

Следует отметить три этапа развития концепта прав человека. Сначала это был либертарный этап, который соответствовал эпохе Просвещения. Его важнейшими рубежами которого были американская Декларация Независимости (1776) и Французская Революция (1789). Эти права были гражданскими и политическими по своей природе и стояли на страже свободы. Ужасы Второй Мировой войны вызвали к жизни второй этап. Государства теперь должны соблюдать не только гражданские и политические права, но также и права социально-экономические, по-

средством положительных действий экономического и социального характера. Акцент на участии и взаимности представляет собой особенность третьего этапа. Речь идет о создании сети взаимной ответственности, которая включает в себя индивидов, корпорации и благотворительные организации. Последний, третий этап в развитии концепта прав человека еще не нашел своего воплощения в нашей жизни. Но необходимость в этом новом подходе совершенно очевидна, далеко не только ученым центра прав человека Лондонской школы экономики, которые активно разрабатывают этот концепт.

Права человека, в любом их понимании, подвергаются постоянному риску особенно в местах военных конфликтов, которые уносят человеческие жизни, разрушают инфраструктуру и институты, делают невозможными образование, справедливость, здравоохранение. В то же время места военных конфликтов представляет собой зону деятельности ЧВК и потому их влияние на права человека становится все более заметным. В настоящее время зафиксировано много случаев нарушения прав человека сотрудниками ЧВК.

Так, сотрудники «DynCorp», нанятые американским правительством для работы на Балканах занимались торговлей людьми, оружием и наркотиками. Некоторые из них имели в собственности 12 летних девочек, которых они продавали друг другу. Частая военная компания заблаговременно вывезла обвиняемых сотрудников из Югославии и тем самым предотвратила их арест и суд. Несмотря на эти нелюбимые факты, правительство США заключило контракт с DynCorp на подготовку иракских полицейских в Ираке в 2003 году. Сотрудники организации CAEL International и Titan широко использовали пытки и бесчеловечное обращение с узниками тюрьмы Абу-Грейб. Исследование событий в тюрьме Абу-Грейб показало что около 35% дознавателей не имели необходимого опыта и во-

енной подготовки. Сотрудники Eginys, которые были наняты для охраны иракских нефтяных месторождений, были обвинены в жестоком обращении с иракским ребенком, который был уличен ими в краже. В том же Ираке сотрудники частных охранных предприятий, не задумываясь, пускают в ход оружие при первом же подозрении на атаку со стороны смертников. В Анголе сотрудники частных военных компаний, которые получили концессию на добычу алмазов, были обвинены в жестоком обращении с местными рабочими. В ряде случаев очевидное участие сотрудников ЧВК способствует лишь ухудшению положения с правами человека. Пресловутая операция «Шторм» 1995 года в Сербской Краине, которая была организована частной военной компанией, обернулась одной из величайших гуманитарных катастроф нашего времени. Странно то, что об этой катастрофе редко вспоминают средства массовой информации, которые в иных случаях часто вспоминают о «зверствах сербов». Между тем, в соответствии с заявлением Международной Амнистии: «Внесудебные расправы, «исчезновения», плохое обращение, запугивание и систематическое разрушение домов – все это широко практиковалось сотрудниками хорватских вооруженных сил и органов внутренней безопасности в Краине против гражданского населения, в частности, против пожилых людей»¹⁶. Эти примеры можно было бы продолжать еще долго. Но справедливости ради следует признать, что сотрудники ЧВК не имеют какой-то патологической предрасположенности к нарушению прав человека, которая не была бы свойственна традиционным военным служащим. Скорее наоборот.

Нарушение прав человека это обратная сторона всякой войны и чем менее профессиональной является армия, тем большие нарушения она себе позволяет. Один из наиболее печальных в этом смысле примеров это деятельность нашей соб-

ственной армии 18-летних неподготовленных призывников в Чечне в 1994 году. Вот почему я не склонен следовать здесь за теми, кто приводит многочисленные факты нарушения прав человека наемниками и затем с горечью заявляет об их ненависти к этим правам. Мой собственный опыт очевидца двух войн двадцатого века позволяет мне заявить, что эти обвинения беспочвенны, хотя я и не питаю особой любви к ЧВК.

Но здесь следует обратить внимание на отмеченный Герарти и учеными центра прав человека Лондонской школой экономики третий этап в развитии концепции прав человека. Действительно, деятельность ЧВК противоречит этому этапу, если только о нем можно говорить всерьез. Но винить в этом следует на частные компании как таковые, а всю нашу неолиберальную идею, которая стала настоящей *idée fixe*. Многие склонны полагать сейчас, что выход из тупика постмодерна связан с пересмотром наших фундаментальных экономических предрассудков. В этом смысле ЧВК выступают не более как в качестве зримых символов этих тупиков.

Теоретическая возможность справедливой войны в условиях распространения ЧВК

Таким образом, частные военные компании несколько меняют ситуацию со справедливой войной. Но эти изменения не являются драматическими по своему характеру. Некоторые из принципов, действительно, становятся менее осуществимыми, но другие даже оказываются в лучшем положении, благодаря наличию частных компаний. Это не означает, что всякие меры предосторожности юридического и организационного характера являются излишними. Мне представляется совершенно очевидным, что международное сообщество должно разработать международно-правовые нормы запрещающие

использование ЧВК непосредственно на театре военных действий. Этого эффекта можно достичь, распространив на сотрудников ЧВК, участвующих в боевых операциях определения наемника, со всеми вытекающими отсюда моральными и юридическими последствиями. Эту инициативу могла бы взять на себя Организация Объединенных Наций. Многие международные организации охотно поддержали бы подобного рода решительные меры.

Куда более серьезные последствия несет в себе целый комплекс косвенных влияний ЧВК на возможность справедливой войны. Об одном из этих влияний я уже упомянул выше. Дело в том, что частные компании просто отражают меняющийся характер современной войны, которая в свою очередь отражает многие тупики наших социальных условий эпохи Постмодерна. В этом смысле, моральное оздоровление требует куда более глубоких преобразований, нежели меры в отношении частных военных компаний.

Есть еще одно косвенное моральное последствие развития ЧВК, это размывание профессиональной военной этики¹⁷. Профессиональная военная этика складывалась веками и представляет собой большую культурную ценность. Эта этика преподается в лучших военных академиях мира и составляет закон чести военной службы. Она возможна только в том случае, если солдат является гражданином своей страны и выполняет свой долг перед ней, рискуя жизнью. Речь здесь идет, главным образом, о различии между частной и публичной сферой. Классической точкой зрения на этот предмет является точка зрения Фергюссона, который полагал, что «индивид может и должен совмещать в одном лице характеры сенатора, государственного деятеля и солдата»¹⁸. Такие понятия как долг и честь становятся добродетелями только для гражданина, который действует в рамках публичной сферы. Подобная этика становится невоз-

можной, если даже малую часть боевых операций выполняют наемники, в особенности, если они это делают за значительно более солидное вознаграждение, чем вознаграждение прочих военных. Мне могут возразить, что врач остается врачом и соблюдает клятву Гиппократова независимо от того, работает ли он в государственной или частной клинике. Действительно, большинство сотрудников частных компаний это бывшие солдаты государственных армий, которые обладают не только профессиональным опытом, но и профессиональной этикой. Однако провести параллель с положением врача все же невозможно. Врач может придерживаться заповеди «не навреди» независимо от своего положения, поскольку цель его деятельности – здоровье. Солдат стремится к прямо противоположной цели. Вот почему моральный смысл его деятельности кардинально меняется в зависимости от того каким целям он служит – публичным или частным. Частная практика по убийству людей во имя частных интересов может быть морально оправдана, но она не может быть основана на этической системе, вытекающей из фактора публичной службы по выполнению общественного долга. Закат профессиональной этики военной службы, в свою очередь, может повлечь за собой непредсказуемые моральные последствия даже и применительно

к ЧВК и, во всяком случае, будет означать невозможность справедливой войны как таковой. Есть основания полагать, что гуманитарные нормы войны, которые как и всякие юридические нормы, опираются на этику, лишатся в этом случае всякой опоры и будут основываться исключительно на праве.

Возможно, следует признать правоту концепции И. А. Ильина, русского философа начала 20-го века, который считал ошибочной западную теорию справедливой войны именно по причине придания статуса добра самой войне. В действительности всякое частное осуществление насилия означает зло. Только насилие как выполнение публичного долга может быть морально оправданным и справедливым насилием. «Поэтому каждый злодей, злодействуя, должен встретиться со всеми, объединено сопротивляющимися ему; это сопротивление ведется немногими от имени всех и от лица единой, общей цели. Таков смысл всякой духовно осмысленной общественной организации. Чувство взаимной связи и взаимной ответственности, созревая, указывает людям их общую духовную цель и заставляет их создать единую, общую власть для служения ей»¹⁹.

Было бы ошибочным рассматривать частные военные компании и связанные с ними моральные последствия как своего рода фатальную неизбежность. Част-

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Singer, P.* Corporate Warriors. The Rise of the Privatized Military Industry and Its Ramifications for International Security // *International Security*, Vol. 26, No. 3 (Winter 2001/02). P. 199.

² Там же. P. 186.

³ См.: *Stober, J.* Contracting in a Fog of War... Private Security Providers in Iraq: A Principal Agent Analysis // *Jagel, T. and Kummel, G. (Eds.): Private Military and Security Companies. Chances, Problems, Pitfalls and Prospect.* VS Verlag für Sozialwissenschaften. GWV Fachverlage: Westbaden. 2007.

⁴ *Singer, P.* Should Humanitarians Use Private Military Services? // *Humanitarian Affairs Review*. 2004. P. 15. <<http://smallwarsjournal.com/documents/petersinger.pdf>> 31 октября 2010 г.

⁵ В России имеются частные охранные предприятия (ЧОП), которые в принципе делают то же самое, но для внутреннего рынка и для частного заказчика. Переход ЧОПов на мировой рынок военных услуг есть лишь вопрос времени.

⁶ *Taulbe, J. L.* Privatization of Security: Modern Conflict, Globalization and Weak States // *Civil Wars*. Vol 5, # 2, (Summer 2002). P. 4.

⁷ См.: Нравственные ограничения войны. Проблемы и примеры // Под ред. Н. Фоушина и Б. Коппитерса. Пер. с англ. М.: Гардарики, 2002.

⁸ *Кашиников, Б. Н.* Частные военные компании как морально-политическая проблема современности // *Российский научный журнал*. – 2010. – №6 (19). – С. 62-73.

⁹ *Adams, K. T.* The New Mercenaries and the Privatization of Conflict // *Parameters*. Vol. 29, # 2. (Summer 1999). P. 110.

¹⁰ Там же. P. 105.

¹¹ См.: *Whyte, D.* Lethal Reluctance: State-Corporate Crime and the United Kingdom Governments's New Mercenaries. *Journal of Law and Society*. Vol. 30, # 4. (December 2003)

¹² *Rawlinson, P.* From Fear to Fraternity: A Russian Tale of Crime, Economy and Modernity. London. Lexington Books, 2010. P. 156

¹³ См.: *Henckaerts, Jean-Marie.* The Principle of Distinction // *Henckaerts, J-M. and Beck, L. D. (Eds.): Customary International Humanitarian Law, Vol. I.* 2005. Cambridge: Cambridge University Press. < http://assets.cambridge.org/052180/8995/excerpt/0521808995_excerpt.pdf > 31 октября 2010.

¹⁴ *Preux, J. de.* Article 47 - Mercenaries // *Sandoz, Y., Swinarski, C. & Bruno Zimmermann, B. (Eds.): Commentary on the Additional Protocols of 8 June 1977 to the Geneva Conventions of 12 August 1949.* Dordrecht et al.: Kluwer Academic, 1987. P. 516.

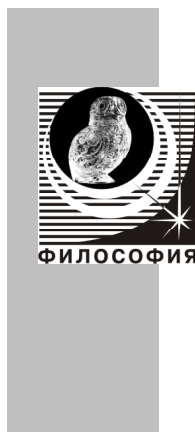
¹⁵ *Dorman K., Colassis L.* International Humanitarian Law in the Iraq Conflict // *German Yearbook of International Law* 47 (2004). P. 293-342 < [http://www.icrc.org/Web/eng/siteeng0.nsf/htmlall/Iraq-legal-article-31122004/\\$File/IHL%20in%20Iraq%20conflict.pdf](http://www.icrc.org/Web/eng/siteeng0.nsf/htmlall/Iraq-legal-article-31122004/$File/IHL%20in%20Iraq%20conflict.pdf) > 31 октября 2010

¹⁶ Amnesty USA, 'Croatia: human rights violations in the Krajina', press release, 29 September 1995 < http://www.amnestyusa.org/document.php?id=C57DB3F0818CCD_9A802569A500715755&lang=e > 31 октября 2010

¹⁷ См.: *Hedahl, M.* Blood and Blackwaters: A Call for Arms for the Profession of Arms. // *Journal of Military Ethics*. Volume 8, Issue 1 (2009).

¹⁸ *Ferguson, A.* An Essay on the History of Civil Society. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1966. P. 225.

¹⁹ *Ильин, И.* О сопротивлении злу силою // *Ильин, И. Путь к очевидности.* М.: Республика, 1993. С. 92.



УДК 008+130.2

ББК 60.03+60.526.2+63.0

КРИЗИС ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРОБЛЕМА ПОВСЕДНЕВНОСТИ

Кандидат философских наук А. В. Смирнов

Основной целью статьи является выяснение того, как складывалась проблематика повседневности в исторической науке, методологические основания и предметные границы которой казались незыблемыми. Задачей работы является также выяснение тех изменений в исторической науке, к которым привело появление повседневности в ее проблемном поле. В статье также анализируется влияние изучения истории повседневной жизни на формирование проблематики повседневности в науках о человеке в целом. Особое внимание уделяется методологическим проблемам, появившимся в истории при изучении повседневной жизни, решение которых может быть осуществлено в рамках науки о культуре.

Ключевые слова

Повседневность, история повседневной жизни, методы гуманитарных наук, микроистория, историческая антропология, метод исследования повседневности, междисциплинарные исследования

Проблема повседневности — одна из самых обсуждаемых в настоящее время. На изучение повседневности в равной степени претендуют философия, социология, история, психология, социальная антропология и культурология. Однако то, что каждая из этих наук понимает под повседневностью (или повседневной жизнью) зачастую оказывается различным. Кроме того, исследования повседневности приводят к пересмотру методологических оснований тех наук, к предметной области которых она относится. В данной статье мы ставим перед собой цель выяснить, к каким изменениям

привело появление повседневности в проблемном поле исторической науки, методологические основания и предметные границы которой казались незыблемыми.

С изучением повседневной жизни связана та традиция в изучении истории, которая получила название «новой исторической науки», предметная область и методы которой еще находятся в стадии становления [1, с. 521]. Поэтому наша задача состоит в том, чтобы выявить, с какими проблемами может столкнуться построение научного знания о повседневности, основанное на тех методологических принципам, которые были предложены представителями данного научного на-

правления. Этой теме, в частности, были посвящены методологические работы А. Я. Гуревича, а также критические обзорные исследования, посвященные современным методологическим проблемам исторической науки [3, с. 4].

Рассматривая проблематику повседневности в исторической науке необходимо, прежде всего, разделить повседневность (под которой понимается сфера действия обыденного сознания) как объект философской рефлексии и повседневность как новую предметную область ряда наук о человеке, описывающую эмпирическую данность культуры и социума. Сферу повседневности как предмет исторического исследования открыла школа «Анналов», возникновение и развитие которой связано, по мнению некоторых авторов [3], с кризисом исторической науки, подразумевавшим необходимость пересмотра ее оснований. Так, в частности, было подвергнуто критике само понятие исторического события, что привело к расширению предметного поля исторической науки и, как следствие, к появлению «несобытийной» истории, одной из форм существования которой и является история повседневной жизни.

Переосмыслению был подвергнут также и методологический аппарат истории, что привело к критике ряда фундаментальных исторических понятий, а также целей и задач исторической науки. Однако в настоящее время в отечественных исследованиях по современным проблемам методологии истории имеет место серьезный пробел, который также затрудняет построение методологической базы исследований в области повседневности. По мнению А. Я. Гуревича, «одно из противоречий современного состояния исторического знания состоит в том, что, с одной стороны, оно находится в состоянии существенного обновления, а с другой — этот процесс не вполне осознается должным образом ни самими историками, скованными силами традиции, ни теоре-

тиками» [1, 236]. За двадцать лет, прошедших с момента написания этих слов в российской академической исторической науке существенных изменений не произошло, по крайней мере, в тех ее областях, которые касаются методологических оснований исторического знания, о чем свидетельствует практически полное отсутствие работ по данной проблематике.

«Новая историческая наука», научная традиция, у истоков которой стояли основатели школы «Анналов», сыграла основную роль в формировании двух новых тенденций развития исторического знания. Первая из них связана со становлением новых предметных областей исторического знания, что привело к появлению несобытийной истории или «микроистории». Вторая тенденция представляла собой попытку «вернуть в историю человека», что, в свою очередь, привело к антропологическому повороту в истории, в результате которого интерпретация исторических событий стала осуществляться в антропологических категориях, таких как, например, категория ментальности. Именно с этими тенденциями связывались надежды на преодоление кризиса в истории как академической науке.

Согласно мнению А. Я. Гуревича, «Микроистория — такое историческое исследование, при котором внимание историка фиксируется не на макропроцессах, охватывающих обширные территории, значительные протяженности времени, большие массы людей, а наоборот, когда ... историк рассматривает отдельный конкретный факт, группу фактов, локальное событие» [1, с. 635]. При этом Гуревич учитывает возможные методологические трудности, связанные с развитием микроистории и с развитием исторического знания на ее основе: «частный результат ... не может быть экстраполирован на все многосложное поле исторических феноменов, окружающее данный факт. Этот вывод историка фиксирует частное явле-

ние, но при всей кажущейся изолированности данного явления может оказаться удачной попыткой проникнуть глубже в структуру целого» [1, с. 635]. Тем самым предвидится одно из главных методологических затруднений, возникающих при переходе исторического исследования на микроуровень: проблематичным оказывается как процесс обобщения знаний, полученных в процессе микроисторического исследования, так и процесс создания единого метода построения всеобъемлющего исторического знания, поскольку выбор метода предполагается поставить в зависимость от предмета внимания историка. Однако наиболее значимым представляется само смещение акцента исследования с глобальных исторических процессов и событий на факты, ранее оставшиеся за пределами предмета истории в силу своего малого масштаба и малой степени влияния на глобальный исторический процесс.

Однако роль микроистории заключается не только в увеличении количества фактов, принимаемых во внимание исследователями прошлого. Согласно мнению И. И. Гусевой, «микроистория – это направление историографии, основанное на исследовательской стратегии, позволяющей через реконструкцию опыта отдельного индивида и микрогрупп выйти на уровень объективации социального» [2, с. 28]. Тем самым констатируется следующий важный факт: изменение исследовательской стратегии исторической науки, связанное с появлением ее новой предметной области, привело к изменению и, отчасти, стиранию границ между различными науками о человеке, что объясняет стремление новой исторической науки к формированию пограничных с другими науками областей исторического знания, например, исторической антропологии.

По мнению Гуревича, целью применения антропологического подхода к исторической проблематике является понимание того, как и в каких категориях чело-

век, субъект той или иной исторической эпохи, воспринимал реальность, какие ценности у него были, как он реагировал на изменения мира, то есть вопросы его действий, реакций в той или иной исторической ситуации. Это, действительно, отчасти психологическая задача, решение которой и привело к необходимости использования такой категории как «ментальность». Надежды на преодоление кризиса в исторической науке Гуревич связывал с развитием исторической антропологии, «исследовательский пафос» которой состоит «в раскрытии человеческого содержания истории, ... и в достижении на этой основе нового исторического синтеза» [1, с. 236]. При этом предмет исторической антропологии полагается следующим образом: «социально и культурно детерминированное поведение индивидов и групп, проявляющееся в сфере политики, хозяйства, художественного творчества, общественной мысли или религии – таков предмет исторической антропологии» [1, с. 293-294].

Однако поведение, рассматриваемое в качестве предмета данной области научного знания, является одним из базовых понятий психологии и его применение в истории требует отдельного обоснования. Эта задача облегчается благодаря тому, что для исторической антропологии представляет интерес лишь поведение, проявляющееся в той или иной сфере, что сближает историко-антропологическое понимание поведения с социокультурными практиками.

Появление новой предметной области не могло не привести к появлению целого ряда методологических проблем, о некоторых из них мы и упомянем ниже. Прежде всего, необходимо определить задачи нашего критического анализа методов, выработанных данным направлением исторической науки при изучении повседневной жизни. Основной акцент мы сделаем на критике этих методов не в контексте исторической науки, а в контек-

сте науки о культуре, предполагая единство методов изучения повседневной жизни применительно к разным историческим периодам. Это, в свою очередь, ставит проблему изучения современной повседневности, традиционно относящуюся не только к проблематике исторической науки,

Современная повседневная жизнь изучается не только историей, но и социальной антропологией и культурологией. Поскольку предмет изучения этих наук оказывается одним и тем же, возникает вопрос, в силу каких причин и в какой мере отличаются объекты их исследования. Мы будем придерживаться предположения (подтверждение которого требует отдельного исследования), что повседневная жизнь как предмет различных наук о человеке позволяет каждой из этих наук формировать свой собственный объект исследования, основанный на фундаментальных предпосылках и ключевых понятиях, составляющих методологический базис этой науки. История, в частности, не может претендовать на формирование повседневности как объекта исследования, осуществляя лишь изучение тех или иных сторон повседневной жизни в различные исторические периоды. Это позволяет нам утверждать, что создание единой концепции повседневной жизни в рамках исторической науки оказывается невозможным. Причины этого являются следующие методологические проблемы:

– проблема исторического факта, которая сводится к тому, что включение проблематики повседневной жизни в предметную область исторической науки привело к появлению новых фактов, ранее не включенных в поле научного интереса историков. Это, как отмечает Гуревич, привело к осознанию методологической проблемы нового понимания исторического факта [1, с. 434-435]. С одной стороны, расширение круга потенциально пригодных для изучения фактов втягивает в поле науки целую группу новых фактов,

но с другой стороны, подобная тенденция включает в себе определенную опасность, поскольку построение знания о повседневности полностью отдается на откуп «историкам», проблемное поле такого знания складывается под контролем историков и в том направлении, которое они считают необходимым. Сами же историки, подобно представителям других наук, стоят на страже своих корпоративных интересов, с настороженностью относясь ко всем попыткам критики историографии со стороны представителей других, пусть даже и смежных областей, знания. Возможно, что в отечественной исторической науке такая ситуация сложилась после десятилетий влияния марксистской теории, надолго задавшей тенденцию исторических исследований. Даже такой прогрессивный автор как А. Я. Гуревич отказывается воспринимать критику со стороны любого историографа, если тот не является профессиональным историком [1, с. 509]. Таким образом, несмотря на широту научного мышления, Гуревич остается сторонником «корпоративных» интересов ученых-историков: «Отдавая должное начитанности и остроумию обоих авторов и признавая, что ими высказан ряд не лишенных оснований социологических наблюдений, я позволю себе оставить их книги без анализа» [1, с. 510]. Тем самым гуманитарные науки, смежные с наукой исторической, могут столкнуться с ситуацией, когда их апелляция к историческим фактам может быть оспорена историками просто на основании того, что предпосылки иных гуманитарных наук, занимающихся аналогичными проблемами, не выдерживают исторических критериев научности. Это ситуация, как минимум, странная, хотя она полностью укладывается в дискурсивную концепцию науки как социокультурной практики;

– проблема классификации, проявляющаяся при изучении повседневности как минимум, на двух уровнях: в какую клас-

сификационную последовательность должна быть включена сама повседневность и каким образом внутри нее могут быть выделены таксономические категории. Существует несколько способов решения данной проблемы. Наиболее простым способом представляется использование устоявшейся в научных кругах терминологии. Однако это приведет к значительным затруднениям в определении объектов исследования, которые могут демонстрировать признаки, ставящие под сомнение возможность отнесения исследуемой сущности к той или иной классификационной категории. Другим способом является стремление к максимально научному определению предметов исторического исследования, что может поставить под угрозу само их наличие, так как ни одна из существующих областей социокультурной реальности может не соответствовать жестким рамкам выработанного определения. Именно о такой ситуации с классификацией писал Н. Е. Копосов [3], приводя в качестве примера ситуацию во французской исторической науке 60-х годов XX века, когда спор о делении общества на классы и сословия поставил под сомнение само существование данных таксономических оснований;

– проблема «междисциплинарности». Гуревич ставит один из глобальных вопросов методологии историографии: «перед историком возникает необходимость сочетать два разных подхода. Один – «извне», когда общество прошлого рассматривается с позиций внешнего наблюдателя, прилагающего к материалу источников критерии и понятия современности. Другой подход – «изнутри», связанный с проникновением во внутренний мир людей изучаемой эпохи» [1, с. 413]. Однако, применение второго подхода, на необходимости которого настаивает Гуревич, и требует, собственно, категориального аппарата смежных наук, психологии, прежде всего. Причем перспектива достижения поставленной цели – раскрытия «че-

ловеческого содержания истории» [там же] – остается сомнительной, поскольку в работах Гуревича, так и иных представителей «новой исторической науки», четко не сказано, что же под таковым следует подразумевать и какие методы смежных наук для достижения поставленной цели следует применить. Поэтому целый ряд представителей «новой исторической науки» – последователей Л. Февра и М. Блока, такие, как, например, Ф. Бродель, сосредоточили свои усилия не на изучении ментальности, а на изучении фактов «микроистории». Решать же эту проблему можно только путем привлечения методов других наук о человеке, то есть переходить к междисциплинарным исследованиям, что, без сомнения, приведет к ущемлению «корпоративных» интересов историков за счет уменьшения роли самой исторической науки;

– раздробление предмета исторической науки, проблематичность проекта «тотальной истории» и единства исторического знания. Историкам, изучающим проблемы повседневности Н. Е. Копосов [4], в частности, ставит в упрек то, что они не предпринимают попыток создать некую единую концепцию повседневности, то есть от описания эмпирических фактов в какой-то одной из областей повседневной жизни перейти к некой теории целого, повседневности или микроистории как таковой. А. Я. Гуревич [1, с. 249-250] также признает, что появление большого количества частных «историй» (искусства, техники, религии, литературы, праздников, сексуальности и т.д.) приводит к необходимости некой интегрирующей методологии, способной объединить их в единое историческое знание, «тотальную историю». Но, хотя сторонников и последователей новой исторической науки часто упрекают в раздроблении предмета истории и из-за этого говорят о кризисе уже самой «новой исторической науки», то Гуревич, напротив, говорит о том, что эта наука еще просто

формирует свой предмет и находится в стадии становления [1, с. 521].

Указанные методологические трудности не отменяет ценности самого факта изменения предмета исторической науки, то есть изучения несобытийной истории. Конечно же, на основе ее изучения не постичь глобальных законов истории, за что несобытийную историю и критикуют историки «традиционного» толка [4]. На основе изучения микроистории и истории повседневности необходимо выработать принципиально иные гносеологические процедуры, направленные на построение знания, отличного от традиционного поиска исторических законов и установления классификаций. Об этом Гуревич писал в статье «О кризисе современной исторической науки», отмечая, что «жизнь индивида и коллективов в ее конкретной предметности, с их реальными потребностями, с их страстями и мыслями ... экономико-социологическим подходом исключалась из рассмотрения как «бесконечно малая величина». ... Повседневность – то, что и составляет жизнь человека, – бесследно исчезала из истории, вернее, она в нее и не допускалась» [1, с. 434-435]. Заметим, что глобальную задачу выработки метода исследования повседневности Гуревич ставит совершенно корректно: исторический синтез, преодолевающий разобщенность социального и культурологического принципов исследования. Эта же методологическая задача может быть сформулирована и иным способом: она «заключается в более углубленном и емком истолковании самого социального» [1, 295], то есть в таком толковании социального, которое включает в себя как исторические, так и культурологические принципы. А. Я. Гуревич также отмечает, что «предмет истории изменился, и центр тяжести исследований сместился в область социальной истории, истории экономики, культуры, явлений массового сознания, реальные объекты прошлого, будь то орудия труда, формы посе-

лений или языки, фольклор, приобрели новое значение» [1, с. 206], тем самым констатируя смещение акцентов в сторону изучения различных сторон повседневной жизни. Это очень важный момент, поскольку необходимость смены предметной области констатируется именно внутри самой исторической науки.

Подобные перспективы выхода истории из эпистемологического кризиса отмечаются и работах других отечественных историков. Об одной из таких перспектив упомянуто в статье И. П. Рещиковой, которая отмечает, что «в спорах относительно перспектив развития истории после «культурологического поворота» постепенно формулируется сфера ее современной компетенции: ею должна стать «культурная история социального», объединяющая макро- и микроаналитические подходы различных дисциплин» [6]. Сходную позицию занимает и Л. П. Репина [5]: «Обновленная» история будет заниматься анализом «конструирования социального бытия посредством культурной практики, возможности которой, в свою очередь, определяются и ограничиваются практикой повседневных отношений».

На основании вышеизложенного сделаем следующие важные для нас выводы:

- появление проблематики повседневности в исторической науке привело к кризису ее методологических оснований, что говорит о невозможности следовать историческим методам в культурологических исследованиях;

- историческая наука сформировала повседневность как новую предметную область наук о человеке;

- исследования повседневности, реализующие так называемые «стратегии междисциплинарных исследований», зачастую скрывают отсутствие твердых методологических оснований научного поиска в этой области;

- методологические проблемы, обострившиеся в истории при исследованиях повседневной жизни, говорят о необходимости поиска методологических оснований исследований в той же области и для науки о культуре.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Гуревич А. Я. История – нескончаемый спор. – М.: РГГУ, 2005. – 899 с.
2. Гусева И. И. Стратегии исследования в социально-гуманитарных науках: философско-эпистемологический анализ: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Саратов, 2008.
3. Копосов Н. Е. Как думают историки. – М.: Новое литературное обозрение, 2001. – 326 с.
4. Копосов. Хватит убивать кошек! Критика социальных наук. – М.: Новое литературное обозрение, 2005. – 248 с.
5. Репина Л. П. Междисциплинарность и история. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://images.humanities.edu.ru/pubs/2003/11> (дата обращения 11.06.2010).
6. Рещикова И. П. Повседневность как интегративная форма культурологического знания //«Аналитика культурологии» 2005. Вып. 2(4) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.analiculturolog.ru/component/resource/article/journal/2005/7-4/132-00132.html> (дата обращения 11.06.2010).

УДК 159.922.8
ББК 88.37+88.83



СВЯЗЬ ХАРАКТЕРИСТИК МЕНТАЛЬНОСТИ С ПРОИЗВОЛЬНОЙ АКТИВНОСТЬЮ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

Доктор психологических наук Л. Ф. Алексеева
М. В. Шабаловская

В статье раскрывается понятие произвольной активности с позиции субъектно-деятельностного подхода. Выделяется типология произвольной активности личности в юношеском возрасте, определяющая уровень ее развития. Выявляется связь характеристик ментальности с произвольной активностью личности в юношеском возрасте на начальном этапе профессионального становления.

Ключевые слова

Произвольная активность, ментальность, характеристики ментальности, саморегуляция, детерминанты произвольной активности

Актуальность исследования заключается в том, что современное общество нуждается в самостоятельных, активных, инициативных, высокообразованных людях, способных самостоятельно принимать решения и отвечать за свои действия, позаботиться о собственном благополучии и благополучии близких людей, ориентированных на достижение успеха как в профессиональной деятельности, так и в личностном развитии. В связи с этим перед обществом встают задачи максимального раскрытия в человеке его активных деятельностных начал, индивидуально своеобразного творческого потенциала, т. е. раскрытия и развития именно субъектных качеств человека, способности к произвольной активности [1, с. 5]. Особо актуально изучение произвольной активности в юношеском возрасте на начальном этапе профессио-

нального становления, когда происходит проблема выбора жизненных ценностей, формирование внутренней позиции по отношению к себе, другим людям, моральным ценностям, осознание убеждений, установок, которые направляют активность и определяют основную позицию человека в жизни (В. С. Мухина, Л. И. Божович, В. И. Слободчиков, В. Е. Ключко). В данный возрастной период растет потребность в реализации своих желаний и целей, которые, к сожалению, не всегда могут осуществиться. Реализация целей зависит от способности к формированию внутреннего плана деятельности, моделированию условий, программированию действий и оценки результатов с их возможными вариациями – всё это требует уже развитых форм сознания, способности к интеллектуальному решению проблем, отделению себя и своих возможно-

стей от вещного мира, определению и утверждению своих позиций в социуме [2]. Как отмечал Л. С. Выготский достижение жизненных целей это показатель овладения личностью своим внутренним миром и система приспособления к действительности [3]. Иными словами, активность учащегося в профессиональном становлении определяется тем, насколько он подготовлен как субъект деятельности. Поэтому при изучении первых этапов профессионального становления и важно оценить сформированность произвольной активности студента, как проявления его субъектности. Изучение особенностей произвольной активности студентов необходимо для решения задач индивидуального подхода при обучении, успешной адаптации студентов к условиям высшей школы, формирования умений реализовывать цели и планы.

Интерес в изучении произвольной активности личности вызывает рассмотрение детерминант, обуславливающих ее формирование. Формирование, развитие и направленность произвольной активности личности как указывают многие авторы (К. А. Абульханова-Славская, М. В. Бодунов, А. И. Крупнов, Д. Б. Богоявленская, В. А. Петровский, Л. Ф. Алексеева) существенно определяется доминирующими мировоззренческими установками, ценностями, чувствами, мотивами, выступающими основой поведения и образа жизни, интеллектуальными, мыслительными процессами, личностными качествами. Так детерминанты, обуславливающие формирование произвольной активности личности разные и они могут быть интегрированы и объединены таким понятием как «ментальность».

В имеющихся публикациях, посвященных проблеме ментальности выделяются ее содержательные характеристики, такие как ценности, установки, убеждения, цели, мотивы, мышление, интеллект, система оценок, переживаний (К. А. Абульханова-Славская, О. М. Краснорядцева, В. И.

Кабрин, И. Г. Дубов, М. А. Холодная, В. Д. Шадриков, В. И. Пищик). В характеристиках ментальности собственно и отражены детерминанты произвольной активности личности. Однако нет данных в отношении связей характеристик ментальности и произвольной активности личности в старшем юношеском возрасте на начальном этапе профессионального становления.

Целью нашего исследования является выявление связи характеристик ментальности с произвольной активностью личности в юношеском возрасте на начальном этапе профессионального становления. Гипотезой исследования послужило предположение, что существует связь между содержательными характеристиками ментальности и произвольной активностью личности в юношеском возрасте, определяющая основные детерминанты уровня развития произвольной активности.

Теоретико-методологическую основу исследования составили принципы активности (Н. А. Бернштейн, Д. Н. Узнадзе, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), детерминизма (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн), системности (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов), развития (А. Г. Асмолов, А. Н. Леонтьев). Теоретико-методологическим основанием конкретного исследования определен субъектно-деятельностный подход (А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Петровский, В. А. Петровский, Л. Ф. Алексеева и др.).

Особое внимание изучению активности в психологии уделяется учеными, придерживающимися субъектного подхода к исследованию личности (С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская, А. И. Крупнов, А. К. Осницкий, О. А. Конопкин, В. О. Татенко, А. В. Петровский, В. А. Петровский и др.). Произвольную активность они рассматривают как одну из наиболее общих и существенных проявлений субъектности человека, которая обеспечивает достижение принимаемых человеком целей [1, с. 6].

Произвольная активность – основная характеристика субъектности человека, которая выражается в процессе жизнедеятельности на основе накопленного опыта, личностно значимых целей, ценностей и сформированного образа мира и обеспечивает достижение намеченных целей. Такая активность детерминирована внутренне и реализуется как во внутреннем плане (рефлексия) так и вовне, в различных видах деятельности, общении, познании. Данного определения мы и придерживаемся в своем исследовании.

Теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы позволил нам выделить: 1) уровни проявления активности: физиологический, психофизиологический, психический, личностный (В. М. Бехтерев, И. П. Павлов, Н. А. Бернштейн, М. Я. Басов, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, А. В. Брушлинский, В. А. Петровский, В. И. Слободчиков, А. К. Осницкий, Л. Ф. Алексеева и др.); 2) структуру активности: динамический, содержательный, результативный аспекты (М. В. Бодунов, А. И. Крупнов, Д. Б. Богоявленская, Л. Ф. Алексеева, А. А. Волочков); 3) виды активности: произвольный и непроизвольный, интеллектуальный, неадаптивный, надситуативный, квазиинстинктивный (А. И. Крупнов, О. А. Конопкин, А. К. Осницкий, Д. Б. Богоявленская, А. В. Петровский, Л. Ф. Алексеева); 4) критерии произвольной активности – саморегуляция, волевые качества, внутренний локус контроля, внутренняя мотивация, рефлексивность, инициативность, результативность (А. В. Брушлинский, О. А. Конопкин, В. И. Моросанова, Ю. А. Миславский, О. Г. Гужва и др.) [4, 5, 6].

Обращаясь к понятию «ментальность» следует отметить, что сфера ее изучения включает довольно широкий пласт теоретических исследований на стыке разных гуманитарных дисциплин. Ментальность мы понимаем как важнейшую социально-

психологическую характеристику личности, которая проявляется в социальных представлениях, ценностно-смысловой сфере, направленности, жизненном пути и целях [7].

Теоретический анализ феномена ментальность показал, что ментальность является интегральной характеристикой, проявляющейся как на уровне социума, так и на уровне отдельной личности и включающей в себя сознательную и бессознательную сферы. В нашей работе мы рассматриваем в первую очередь сознательную сторону ментальности, которая как мы предполагаем, связана с произвольной активностью личности, т. е. целенаправленной и осознанной. При этом изучаем индивидуальную ментальность, существующую на уровне отдельной личности, которая включает в себя присущий только ей способ восприятия действительности и поведения на основе установок сознания, собственного опыта, знаний, умственных навыков, духовных установок. Итак, в качестве субъекта ментальности мы выделяем «мыслящую личность», стремящуюся постичь действительность силами своего ума, интеллекта (К. А. Абульханова-Славская, 1999). К данной категории «мыслящая личность» мы относим студентов, обучающихся в вузе. В структуре ментальности мы будем выделять сознательные компоненты, которые представлены в нашем исследовании как когнитивные структуры, мотивационные и ценностные, рефлексивные.

Базой для исследования стали высшие учебные заведения г. Томска. В исследовании приняли участие студенты очного отделения Сибирского государственного медицинского университета (факультет клинической психологии, психотерапии и социальной работы), очного отделения Томского государственного университета (факультет психологии). Всего в эмпирическом исследовании участвовало 152 человек в возрасте от 17 до 20 лет.

Выбор эмпирических методов для ди-

агностики был основан на проведенном анализе литературных источников с учетом факторов валидности и надежности. Отобранные методики для решения целей и задач нашего исследования можно представить в виде двух блоков. Первый блок методик позволяет определить показатели основных характеристик произвольной активности личности. На основе теоретического анализа мы выделили внутренние и внешние критерии произвольной активности личности. К таким критериям относятся: саморегуляция, ответственность, развитие волевых качеств, успеваемость. Данные критерии помогут оценить степень развития произвольной активности в юношеском возрасте на начальном этапе профессионального становления. К методикам первого блока относятся: опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (версия ССП-98); опросник «Волевые качества

личности» (ВКЛ) М. В. Чумакова; методика определения уровня субъективного контроля Дж. Роттера (адаптация Бажина Е. Ф., Голынкиной С. А., Эткинда А. М). Кроме того в данный блок мы включили баллы академической успеваемости студентов и метод экспертного оценивания, которые отражают результативную сторону активности (А. И. Конопкин, Д. Б. Богоявленская, А. А. Волочков). Второй блок представляют методики, используемые для анализа содержательных характеристик ментальности: тест-опросник самооотношения В. В. Столина; методика «Мотивация к успеху» Т. Элерса; методика «Ценностные ориентации» М. Рокича; тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (IST).

Результаты эмпирического исследования. С помощью кластерного анализа (метод Уорда) нами была построена классификационная модель произвольной ак-

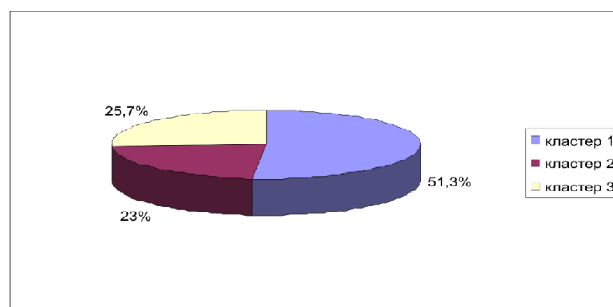


Рис. 1. Распределение студентов по кластерам (группам)

тивности личности студентов.

Полученные результаты по данному этапу исследования позволили выделить три группы студентов с разными показателями произвольной активности. Так группа 1 – это студенты с низким уровнем произвольной активности (51,3%). Им характерно низко выраженные показатели успеваемости, саморегуляции, волевых качеств и ответственности. Они отличаются следующими ментальными характеристиками: значимыми ценностями – материально обеспеченная жизнь и свобода, недостаточно выраженными показателями по интеллектуальному разви-

тию.

Группа 2 – это студенты со средним уровнем произвольной активности (23%). Они характеризуются высокими показателями компонентов саморегуляции (планирование, моделирование, оценивание результатов, самостоятельность), интернальностью, недостаточно выраженными значениями волевых качеств (инициативность, решительность, самостоятельность), средними показателями по успеваемости. Кроме того они отличаются такими ценностями как, свобода, недостаточно сформированными интеллектуальными операциями и самооотношением по

сравнению с группой 3.

Группа 3 – это студенты с высоким уровнем произвольной активности (25,7%). Они демонстрируют высокие показатели почти по всем характеристикам произвольной активности: высокая успеваемость, развитые волевые качества, общая саморегуляция (и особенно программирование, гибкость), средние значения по интернальности. Отличаются более высокими показателями интеллектуального развития, значимыми ценностями – здоровье, наличие

друзей, познание, независимость, творчество, более выраженными показателями самоуважения и самопринятия.

Далее внутри каждого кластера (группы) проводился корреляционный анализ между характеристиками ментальности студентов и произвольной активностью с целью выявить возможные детерминанты, обуславливающие разный уровень активности юношей. Ниже представлены результаты корреляционного анализа по 3 группе с высоким уровнем развития про-

Таблица 1

Взаимосвязь показателей интеллектуальных особенностей (по тесту Амтхауэра) и произвольной активности в группе с высоким уровнем развития произвольной активности (группа 3, n=39)

Произвольная активность		Интеллект						Общий балл
		ДП	ИС	АН	ОБ	ПМ	ПО	
Экспертное оценивание		0,66**	0,43*	0,48**				0,48**
Успеваемость		0,58**		0,41**			0,39*	0,35*
ВКЛ	Общий уровень ВКЛ			0,38*				
	Отвественность			0,42**				
	Инициативность				0,46**			0,38*
	Решительность							0,36*
	Выдержка					-0,41**		
	Настойчивость					0,40**		0,37*
ССП	Общий уровень ССП	0,39*			0,41**			0,50**
	Программирование	0,35*						

Примечание: ** – корреляция достоверна при $p < 0,01$; * – корреляция достоверна при $p < 0,05$.

извольной активности.

В результате проведенного корреляционного анализа в группе 3 были выявлены значимые связи между высокими показателями характеристик произвольной активности и высокими показателями

интеллектуальных операций, это говорит о том, что такие параметры как показатели экспертного оценивания, успеваемость, волевые качества личности, саморегуляция связаны с уровнем развития интеллекта и с основными интеллектуаль-

Таблица 2

Взаимосвязь показателей самоотношения, мотивации и произвольной активности в группе с высоким уровнем развития произвольной активности (группа 3, n=39)

Произвольная активность		Самоотношение, мотивация	
		П - аутосимпатия	Мотивация
ВКЛ	Самостоятельность	-0,33*	
	Энергичность		0,37*

Примечание: ** – корреляция достоверна при $p < 0,01$; * – корреляция достоверна при $p < 0,05$.

ными операциями.

Анализируя показатели по таблице 2 можно отметить связь волевых качеств - самостоятельности и энергичности с параметрами самоотношения и мотивацией к достижению успеха. Самостоятельность имеет обратную связь с аутосимпатией

($p < 0,05$). Это может говорить о том, что в данной группе высокому уровню самостоятельности соответствует низкий уровень аутосимпатии. Энергичность достоверно связана с мотивацией к достижению успеха ($p < 0,05$), т. е. высокому уровню энергичности соответствует мо-

Таблица 3

Взаимосвязь терминальных ценностей и произвольной активности в группе с высоким уровнем развития произвольной активности (группа 3, n=39)

Терминальные ценности Произвольная активность		активная деятельная жизнь	свобода	Развитие	уверенность в себе
ВКЛ	Общий уровень ВКЛ	0,35*		0,32*	
	Энергичность			0,43**	
	Целеустремленность	0,47**		0,48**	
ССП	Общий уровень ССП				-0,34*
	Гибкость		0,33*		

Примечание 1: ** – корреляция достоверна при $p < 0,01$; * – корреляция достоверна при $p < 0,05$.

тивации к достижению целей.

Выявлены достоверные связи между волевыми качествами, саморегуляцией и терминальными ценностями. Так стремление студентов к активной деятельности и развитию связано с показателя-

ми волевых качеств личности ($p < 0,05$, $p < 0,01$). Значимость ценности свобода для студентов имеет связь с гибкостью как компонента саморегуляции ($p < 0,05$). Общий уровень саморегуляции связан с незначимостью ценности уверенность в

Таблица 4

Взаимосвязь инструментальных ценностей и произвольной активности в группе с высоким уровнем развития произвольной активности (группа 3, n=39)

Инструментальные ценности Произвольная активность		Аккуратность	Исполнительность	Образованность	Твердая воля	Ответственность	Эффективность в делах
Успеваемость		-0,42**					
ВКЛ	Ответственность		0,32*				
	Решительность	-0,33*					
	Самостоятельность		0,34*				
	Внимательность			0,33*	0,37*		
ССП	Программирование		0,34*				
	Гибкость					-0,41**	0,33*

Примечание 1: ** – корреляция достоверна при $p < 0,01$; * – корреляция достоверна при $p < 0,05$.

себе ($p < 0,05$).

Анализируя показатели по таблице 4 можно отметить достоверные связи характеристик произвольной активности с инструментальными ценностями. Аккуратность в данной группе отрицательно связана с успеваемостью и решительностью студентов ($p < 0,05$; $p < 0,01$). Исполнительность связана с ответственностью, самостоятельностью и программированием студентов на начальном этапе профессионального становления ($p < 0,05$). Значимость таких ценностей как образованность и твердая воля коррелирует с внимательностью ($p < 0,05$). Высокий уровень гибкости в данной группе студентов связан с незначимостью ценности ответственность ($p < 0,01$) и значимостью ценности эффективность в делах ($p < 0,05$).

Таким образом эмпирически полученные данные подтвердили предположение о взаимосвязи между характеристиками ментальности и произвольной активностью у юношей с высоким уровнем ее развития. В результате обнаружили связи произвольной активности с когнитивными, мотивационными, ценностными и

рефлексивными составляющими ментальности.

Так как выявленным характеристикам ментальности, которые могут определять высокий уровень произвольной активности в юношеском возрасте на начальном этапе профессионального становления и являться детерминантами активности, относятся: сформированность интеллектуальных операций (общая осведомленность, понятийно-интуитивное мышление, понятийно-логическое мышление, понятийная категоризация, оперативно-логическая память); непримиримость со своими слабостями, критическое отношение к себе (низкая аутосимпатия); мотивация к достижению успеха; стремление к активной деятельной жизни, развитию, свободе, исполнительность, образованность, твердая воля, эффективность в делах.

Прикладное значение проведенного исследования определяется тем, что выявленные критерии произвольной активности и детерминанты, обуславливающие уровень ее развития могут являться мишенями в коррекционно-развивающей работе со студентами на начальном этапе профессионального становления.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека: структурно-функциональный аспект / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 5.

2. Осницкий А. К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. Часть 1 [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. N 5(7). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 28.08.2010 г.).

3. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология / И. В. Шаповаленко. – М. : Гардарики, 2005. – 349 с.

4. Крупнов А. И. Психологические проблемы исследования активности человека / А. И. Крупнов // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 25-32.

5. Алексеева Л. Ф. Активность в жизнедеятельности человека : монография / Л. Ф. Алексеева. – Томск : Изд-во ЦНТИ, 2000. – 320 с.

6. Брушлинский А. В. Проблема психологии субъекта / А. В. Брушлинский. – М., 1994.

7. Личность в парадигмах и метафорах : ментальность – коммуникация – толерантность / Под ред. В. И. Кабрина. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2002. – 262 с.



УДК 159.9
ББК 88.4

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОТЕХНИЧЕСКОГО ТИПА ПРОФЕССИЙ

Доктор психологических наук Л. М. Митина
В. Ю. Соловьев

В статье теоретически определены и опытно-экспериментальным путем доказаны психологические особенности, факторы и условия личностно-профессионального развития представителей социотехнического типа профессий - персональных водителей. Показано, что внедрение основных положений концепции и технологии профессионального развития личности в практику внутриорганизационного обучения персональных водителей способствует их успешной самореализации и повышению эффективности профессиональной деятельности.

Ключевые слова

Личностно-профессиональное развитие, условия, факторы, стратегии развития, интегральные личностные характеристики, самосознание.

Динамизм социально-экономических преобразований в стране обуславливает качественные изменения в системе «человек – общество – профессия», ставит вопрос об изучении стратегий профессиональной жизнедеятельности, психологических условий и факторов личностно-профессионального развития специалистов разных профессиональных сфер.

Разработка различных моделей профессионального развития личности ведется в отечественной и зарубежной науке и практике достаточно давно (Артемьева Т. И., 1981; Братусь Б. С., 1980; Деркач А. А., 2004; Зеер Э. Ф., 1997; Климов Е. А., 2003; Кудрявцев Т. В., 1983; Маркова А. К., 1996; Пряжников Н. С., 1996; Рубинштейн С. Л., 1998; Эриксон Э., 1996; Kegan R., 1972;

Loevinger J., 1976; Super D., 1985). Общей чертой большинства имеющихся в науке моделей является описание варианта развития, приближенного к идеальному, желаемому; рассмотрение профессионального пути как сложного, противоречивого, но направленного на становление, развитие личности.

В концепции профессионального развития личности [1, 2, 3, 4] выделяются две альтернативные модели (стратегии) профессионального труда: модель адаптивного поведения и модель профессионального развития личности. Выделенные в концепции модели профессиональной жизнедеятельности достаточно хорошо изучены на профессиях социоэкономического, гуманитарного профиля: учителях (Аветисян К. А., 2001; Асмаковец Е. С., 2000;

Ефимова Н. С., 2001; Колмакова И. Г., 2008; Сергеева А. В., 2008; Хабибуллин Э. Р., 2008), социальных педагогах (Попова А. В., 2006), преподавателях высшей школы (Козлова А. В., 2006), психологах (Лекарева М. П., 1999), специалистах службы занятости и студентах технических вузов (Голубева Я. В., 2006; Токарева Е. В., 2007), руководителях предприятий (Сорока В. А., 2009).

Вместе с тем, назрела необходимость расширения эмпирического поля, подтверждающего правомерность концепции и технологии профессионального развития личности на представителях других типов профессиональной деятельности. Прежде всего, это относится к профессиям социотехнического типа, в равной степени относящихся как к профессии гуманитарной, так и технической направленности.

Наиболее интересным с психологической точки зрения, по нашему мнению, является особый класс специалистов – персональные водители, обслуживающие пассажиров, имеющих высокий административный или социальный статус. С одной стороны, на рынке труда это самая востребованная водительская профессия, характеризующаяся высокой престижностью, с другой – она предъявляет высокие требования к профессиональным и личностным особенностям человека.

Психологические особенности персональных водителей должны соответствовать комплексному характеру их функциональных обязанностей, который содержит помимо операторских характеристик труда, связанных с надежным и безаварийным вождением автомобиля, и личностные характеристики, такие как коммуникабельность, гибкость, стрессоустойчивость, мобильность, а также умение соблюдать конфиденциальность, знание правил этикета в отношениях с пассажиром и др.

Высоким требованиям к профессиональным и личностным особенностям

способны соответствовать далеко не все персональные водители, что приводит к значительной текучести кадров и сбоям в работе организаций. Данное обстоятельство свидетельствует о необходимости специальной психологической подготовки персональных водителей на основе изучения характеристик их личностно-профессионального развития.

Современное состояние проблемы профессионализации персональных водителей характеризуется недостаточной общепсихологической проработанностью. Несмотря на достаточно большое количество работ по проблемам профессиональной деятельности водителей автотранспорта (Бодров В. А., 2000; Дымерский В. Я., Костин А. А., 1982; Климов Е. А., 1996; Митраков В. М., 2004; Нерсисян Л. С., Конопкин О. А., 1978; Стрелков Ю. К., 2005; Субботина Л. Ю., 2003; Утлик В. Э., 2006 и др.), для изучения особенностей личностно-профессионального развития персональных водителей необходимы соответствующие теоретико-методологические основания, выделенные в концепции профессионального развития личности [1, 3, 5]. В концепции объектом развития являются интегральные личностные характеристики: *направленность, компетентность, гибкость*. В качестве фундаментального условия развития интегральных личностных характеристик – повышение уровня профессионального *самосознания* личности. Уровень развития интегральных личностных характеристик и самосознания обуславливает 2 модели профессионального труда: модель адаптивного поведения (*I модель*) и модель профессионального развития (*II модель*).

В *модели адаптивного поведения* (*I модель*) в самосознании специалиста доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований, ожиданий и норм. При этом, как правило, он руководствуется постулатом экономии сил и пользуется

ся, главным образом, наработанными алгоритмами решения профессиональных задач, превращенными в штампы, шаблоны, стереотипы. Динамика профессионального функционирования, согласно этой модели, проходит три стадии: адаптации, становления и стагнации.

В модели профессионального развития (II модель) специалист характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики и отрефлексировать свой профессиональный труд в целом. Осознание человеком своих потенциальных возможностей, перспектив личностного и профессионального роста побуждает его к постоянному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора. Согласно данной модели, динамика профессионального развития имеет три основные стадии: самоопределение, самовыражение и самореализацию.

Очевидно, что модель профессионального развития личности включает различные типы адаптивного поведения, но не как слепое подчинение внешним требованиям, а как выбор оптимального поведенческого решения.

Таким образом, модель профессионального развития характеризует *конструктивный путь* личности в профессии, тогда как модель адаптивного поведения определяет *деструктивный путь* в профессии, приводящий к стагнации и невротизации специалиста. Применение технологии профессионального развития личности позволяет трансформировать адаптивное поведение специалиста в поведение, направленное на самореализацию в профессии [1, 3, 5].

Можно предположить, что представители особой категории водителей также функционируют в разных моделях профессионального труда, что в значительной мере отражается на эффективности их профессиональной деятельности. Так, для водителей модели адаптивного поведения (*I модель*) будет характерен рост количе-

ства аварий и ошибок, конфликтность, склонность к постоянной смене места работы, а также ранняя профессиональная стагнация. Водители модели профессионального развития (*II модель*) будут отличаться высокими показателями и личностного, и профессионального развития, удовлетворенностью своей профессией, тенденцией к уменьшению аварийности.

Таким образом, актуализируется проблема преобразования профессионального поведения водителей особой категории с адаптивной модели на стратегию личностно-профессионального развития. В связи с этим необходим поиск интегральных личностных характеристик, обуславливающих эффективность профессиональной деятельности водителей особой категории, а также создание необходимых организационно-психологических условий, способствующих их развитию. В качестве такого условия может выступать внутриорганизационное обучение с включением специально разработанного тренинг-семинара, основанного на концепции и технологии профессионального развития личности.

Проведенное нами экспериментальное [6] исследование состояло из **2 этапов**.

Первый этап (констатирующий) экспериментального исследования объединил в себе реализацию трех исследовательских серий:

I серия: изучение психологических факторов личностно-профессионального развития водителей особой категории;

II серия: определение факторов-предикторов высокого уровня личностно-профессионального развития водителей особой категории;

III серия: выявление по уровню личностно-профессионального развития групп испытуемых двух моделей профессионального труда: модели адаптивного поведения и модели профессионального развития. Описание и сравнение по индивидуально-психологическим и професси-

ональным особенностям представителей двух моделей профессионального труда.

Второй этап – формирующий. На основании анализа полученных в ходе первого этапа экспериментальных данных разработана и реализована развивающая программа в рамках внутриорганизационного обучения, направленной на оптимизацию процессов личностно-профессионального развития водителей, а также последующая проверка ее эффективности.

На первом этапе на общей выборке водителей (102 испытуемых – сотрудников федерального государственного учреждения «Транспортный комбинат «Россия» Управления делами Президента Российской Федерации, работающих персональными водителями чиновников высокого ранга) было проведено экспериментальное исследование с использованием методической программы (**I серия**), включающей в себя следующие методики: самоактуализационный тест (САТ) (Л. Я. Гозман и др.); методику диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера (адаптация Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинды); индивидуально-типологический опросник Л. Н. Собчик; методику диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса; методику диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса.

По итогам проведения факторного анализа была выявлена 5-факторная структура полученных эмпирических данных. Эти психологические факторы личностно-профессионального развития водителей особой категории были интерпретированы нами следующим образом: **фактор 1** – «способность к саморазвитию», **фактор 2** – «самоконтроль», **фактор 3** – «эмоциональная гибкость», **фактор 4** – «направленность на другого человека», **фактор 5** – «деятельностная и коммуникативная компетентность».

II серия. В этой серии выявлялись основные факторы-предикторы, влияющие

на показатели личностно-профессионального развития водителей. С этой целью проводился сравнительный анализ факторов, детерминирующих личностно-профессиональное развитие водителей, а также экспертные оценки. В качестве показателей личностно-профессионального развития выступили личностные характеристики, определяемые по предложенным нами тестовым методикам. Экспертные оценки основывались, прежде всего, на строгом соблюдении водителями должностной инструкции.

Множественный регрессионный анализ (МРА) (Multiple Regression) проводился методом пошагового включения показателей (Forward stepwise) и осуществлялся на всей выборке водителей. В качестве зависимых переменных выступили две базовые шкалы самоактуализационного теста (САТ) (шкалы «поддержка» и «ориентация во времени»), показывающих общий уровень самоактуализации личности, а также шкала «профессиональная подготовка», основанная на мнении экспертов.

В роли независимых переменных (предикторов) выступили 5 выделенных в I серии факторов. Для проведения такого рода анализа нами были вычислены факторные оценки для каждого испытуемого нашей экспериментальной выборки.

По результатам трех МРА нами были получены следующие уравнения регрессии:

1) «Профессиональная подготовка» = $2,94 + 0,31\Phi_1$, где Φ_1 – фактор 1.

2) «Поддержка» = $45,1 + 7,8\Phi_1 + 2,3\Phi_5 + 0,6\Phi_4$, где Φ_1 – фактор 1, Φ_5 – фактор 5, Φ_4 – фактор 4.

3) «Ориентация во времени» = $9,2 + 1,8\Phi_5 + 1,1\Phi_1$, где Φ_5 – фактор 5, Φ_1 – фактор 1.

Из представленных уравнений регрессии видно, что главными факторами, детерминирующими высокий уровень личностно-профессионального развития водителей, являются **фактор 1** «способ-

ность к саморазвитию» ($B1=0,31$, $p<0,05$; $B2=7,8$, $p<0,001$; $B3=1,1$, $p<0,001$) и **фактор 5** «*деятельностная и коммуникативная компетентность*» ($B2=2,3$, $p<0,001$; $B3=1,8$, $p<0,001$). Входящие в данные факторы психологические переменные являются профессионально значимыми качествами личности водителей, определяющими высокий уровень их личностно-профессионального развития.

III серия. Для реализации этой серии был использован кластерный анализ как средство соотнесения водителей по уровню личностно-профессионального развития к разным моделям профессионального труда.

Так же как и во множественном регрессионном анализе, при определении уровня личностно-профессионального развития мы опирались на полученные экспериментальные данные по показателям общего уровня самоактуализации личности (шкалы «поддержка», «ориентация во времени»), а также данные экспертного мнения (шкала «профессиональная подготовка»).

Таким образом, нами были выделены 3 группы водителей, функционирующих в разных моделях труда (*адаптивной модели и модели развития*). **Кластер 1** образовали 21 испытуемый, в **кластер 2** вошли 46 испытуемых, а в **кластер 3** – 35 испытуемых водителей.

Водители с высокими значениями показателей по общему уровню личностно-профессионального развития (кластер 1) были отнесены к модели профессионального развития, все оставшиеся водители со средними и низкими значениями (кластер 2 и кластер 3) – в модель адаптивного поведения.

Для выявления тех психологических характеристик, по которым наблюдаются статистически значимые различия между двумя моделями профессионального развития водителей, было проведено сравнение средних значений шкал, соответствующих им, вошедших в состав выде-

ленных нами факторов. Анализ различий проводился с помощью непараметрического метода сравнения двух независимых выборок U-критерия Манна-Уитни (см. табл. 1).

Из таблицы 1 мы видим, что статистически значимые различия по соответствующим переменным между водителями, функционирующими в разных моделях профессионального труда, были выявлены по всем переменным, входящим в **фактор 1** «*способность к саморазвитию*», большинству переменных **фактора 5** «*деятельностная и коммуникативная компетентность*», а также переменной «сензитивность к себе» **фактора 3** «*эмоциональная гибкость*». Наличие статистически значимых различий между факторами 1 и 5 у представителей разных моделей профессионального труда подтверждает проведенный анализ различий по пяти факторам с помощью параметрического метода сравнения двух независимых выборок t-критерия Стьюдента ($t=9,7$ и $t=2$; при $p<0,001$ и $p<0,05$ соответственно).

Водители *модели развития (II модель)* способны жить «настоящим», переживая настоящий момент своей жизни во всей его полноте, способны видеть свою жизнь более целостной и гармоничной, адекватно оценивают свои успехи и уважают себя за них, обладают адекватной степенью тревожности в отношении происходящих событий, характеризуются высоким уровнем рефлексии в отношении своих потребностей и чувств. Представители данной модели профессионального труда способны гибко и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию, непосредственно выражать свои чувства и эмоции, полностью принимать свою личность, устанавливать глубокие и близкие контакты с другими людьми.

Водители *адаптивной модели (I модель)* имеют высокую степень зависимости, конформности, несамостоятельности, не могут быстро и адекватно реагировать

Таблица 1

Сравнение средних значений переменных в двух моделях профессионального труда

№ п/п	Переменные	Фактор	Модель развития (средний балл)	Адаптивная модель (средний балл)	U-критерий Манна-Уитни
1	поддержка	1	57,6	41,5	0 *** (p=0,000000)
2	гибкость поведения	1	16,5	10,5	110 *** (p=0,000000)
3	спонтанность	1	9,1	5,4	150 *** (p=0,000000)
4	самопринятие	1	15,1	9,2	117 *** (p=0,000000)
5	принятие агрессии	1	8,7	6,4	329 *** (p=0,000016)
6	контактность	1	12,5	8,1	174 *** (p=0,000000)
7	общая интернальность	2	27,5	29,6	761 (p=0,94)
8	интернальность в области достижений	2	8,3	9,6	761,5 (p=0,94)
9	интернальность в области неудач	2	5,6	7	694,5 (p=0,5008)
10	интернальность в производственных отношениях	2	9,4	10,5	746 (p=0,83)
11	интернальность в области межличностных отношений	2	4,5	3,1	573,5 (p=0,08)
12	экстраверсия	3	5,7	5,2	754 (p=0,43)
13	ригидность	3	5,3	5,3	817 (p=0,78)
14	эмотивность	3	4,5	5,1	668,5 (p=0,13)
15	сензитивность к себе	3	6,3	4,6	361 *** (p=0,000005)
16	представления о природе человека	4	5	5,6	640,5 (p=0,08)
17	синергия	4	4	4	825 (p=0,83)
18	ориентация во времени	5	11,4	8,6	334,5 *** (p=0,000002)
19	самоуважение	5	11,9	9,3	375,5 *** (p=0,000009)
20	познавательные потребности	5	5,4	5	730 (p=0,32)
21	интроверсия	5	4,6	5,1	743,5 (p=0,38)
22	тревожность	5	3,5	4,7	536 ** (p=0,009)

В таблице уровни значимости обозначены: *** – максимально значимое различие (вероятность ошибки $p < 0,001$); ** – очень значимое различие (вероятность ошибки $p < 0,01$).

на изменяющуюся ситуацию, не способны непосредственно выражать свои эмоции. У данной категории водителей прослеживается достаточно слабая тен-

денция принятия себя, трудности в установлении глубоких межличностных контактов, а также низкий уровень рефлексии в отношении своих потребностей и

чувств. Однако представители адаптивной модели профессионального труда достаточно высоко оценивают свои успехи, что, возможно, говорит об их завышенной самооценке и отличаются высоким уровнем тревожности.

Итак, водители *II модели* профессионального труда имеют, в отличие от водителей *I модели*, высокие показатели личностно-профессионального развития: они обладают высокой степенью самоактуализации, их профессиональную подготовку высоко оценивают эксперты, у них на 21,3% меньше аварийность по сравнению с водителями – представителями модели адаптивного поведения.

Полученные в ходе реализации первого этапа данные предопределили *второй этап (формирующий)* экспериментального исследования, цель которого заключалась в разработке и проведении тренинг-семинара в рамках внутриорганизационного обучения, направленного на оптимизацию процессов личностно-профессионального развития водителей.

Обучение персонала на базе организаций проводится по 4 основным направлениям: социологическому (Белышев А. Ю., 2007; Зимина Е. Ю., 2009; Радаев Т. В., 2007; Урываева Е. В., 2006), экономическому (Кириянов А. В., 2005; Сафонова М. Ю., 2003; Сычева С. М., 2008; Шендриков Д. А., 2001; Якимчук О. Н., 2006), педагогическому (Бадаев Ю. Л., 2009; Ковтуненко Л. В., 2006; Моисеенко С. А., 2005; Филин С. А., 2005) и психологическому (Дубиненкова Е. Н., 2004; Зенцова Ю. С., 2003; Одинг А. С., 2006; Сорока В. А., 2009). Наиболее эффективным среди них, на наш взгляд, является психологическое направление, в русле которого разработана концепция и технология профессионального развития личности [3, 4, 5].

Во втором этапе исследования приняли участие 4 группы водителей общей численностью 60 человек: 3 экспериментальных группы (45 водителей) и 1 конт-

рольная группа (15 водителей). Во всех 4 группах проходила программа повышения уровня профессионального мастерства водителей, главной целью которой являлось знакомство водителей со способами предотвращения дорожно-транспортных происшествий, увеличения межремонтных пробегов автомобилей, обеспечения высокопроизводительного и экономного использования расходных материалов, с новыми техническими средствами, используемыми в автомобилях, и др.

Параллельно с этим в 3 экспериментальных группах проводился еще тренинг-семинар, направленный на развитие профессионально значимых личностных качеств водителей.

Основная задача проводимого тренинг-семинара заключалась в организации работы, связанной с повышением самосознания личности и оптимизацией процессов личностно-профессионального развития у водителей. Практическая реализация тренинговой программы соответствовала четырем основным стадиям психотехнологии конструктивного изменения поведения [1, 3, 5] – подготовке, осознанию, переоценке, действию и затрагивала мотивационную, когнитивную, аффективную и поведенческую сферы личности. Периодичность встреч в рамках тренинг-семинара составила два раза в неделю по 4 часа в течение одного месяца (4 сессии).

Далее приведем процедуру доказательства эффективности по результатам проведенного тренинг-семинара на одной из экспериментальных групп.

При анализе эффективности проведенной тренинговой работы нами сравнивались 2 группы водителей ($n(\text{общее})=30$). В качестве контрольной группы ($n_2=15$) выступили водители, принявшие участие в констатирующем эксперименте и прошедшие программу повышения уровня профессионального мастерства, а в качестве экспериментальной – участники од-

ной из групп тренинг-семинара, также участвовавшие в данной программе ($n_1=15$).

Статистически значимая положительная динамика профессионально значимых качеств, выявленных на этапе констатирующего эксперимента и влияющих на уровень личностно-профессионального развития водителей, в экспериментальной группе по сравнению с контрольной доказала эффективность и целесообразность специально разработанного нами тренинг-семинара.

После тренинг-семинара у водителей, принявших в нем участие, произошли статистически значимые положительные изменения по всем психологическим переменным, входящим в **фактор 1** «способность к саморазвитию» и **фактор 5** «деятельностная и коммуникативная компетентность», которые детерминируют их личностно-профессиональное развитие: «гибкость поведения» ($T=14$; $p<0,05$), «спонтанность» ($T=0$; $p<0,001$), «самопринятие» ($T=12,5$; $p<0,05$), «принятие агрессии» ($T=25$; $p<0,05$), «контактность» ($T=24$; $p<0,05$), «самоуважение» ($T=23,5$; $p<0,05$). Помимо этого, на статистически значимом уровне понизился уровень тревожности ($T=18$; $p<0,05$) водителей и повысился уровень самоактуализации (шкалы

«поддержка» ($T=23$; $p<0,05$) и «ориентация во времени» ($T=0$; $p<0,001$)). Все водители (5 человек) – участники тренинговой группы – имеющие класс, отличный от первого (высшего), смогли в дальнейшем повысить свою классность.

В контрольной группе подобных изменений по показателям личностно-профессионального развития зафиксировано не было. Только один водитель из пяти, имеющих второй и третий классы в контрольной группе, повысил свой класс до второго.

Данный факт говорит о тенденции перехода большинства участников развивающей программы тренинг-семинара в модель профессионального развития (*II модель*).

Таким образом, полученные нами экспериментальные данные отражают психологические особенности, факторы и условия личностно-профессионального развития персональных водителей. Динамика профессионально значимых личностных качеств персональных водителей подтверждает эффективность проведенного тренинг-семинара.

Итак, внедрение основных положений концепции и технологии профессионального развития личности в практику внутриорганизационного обучения персональных водителей способствует их ус-

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Личность и профессия: психологическое сопровождение / Под ред. Л. М. Митиной. – М.: Академия, 2005.
2. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта: МПСИ, 1998.
3. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. – М.: МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002.
4. Митина Л. М. Психология профессионального развития личности: теоретико-методологические проблемы // Российский научный журнал. – 2010. – №1(14). – С. 57- 63.
5. Психотехнологии и психотехники профессионального развития личности / Под ред. Л. М. Митиной, С. А. Подосинникова. – Астрахань: Изд. дом «Астраханский университет», 2008.
6. Соловьев В. Ю. Психологические детерминанты и условия эффективности внутриорганизационного обучения водителей // Российский научный журнал. – 2010. – №5(18). – С. 225-232.

УДК 378
ББК 74.58



АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ В АСПЕКТЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ

Кандидат педагогических наук Н. В. Герова

Рассматриваются факторы, влияющие на совершенствование профессиональной подготовки студентов гуманитарного направления педагогических профилей. Рассматриваются основные виды профессиональной деятельности будущих учителей в аспекте информационной подготовки студентов вузов.

Ключевые слова

Бакалавр, государственный образовательный стандарт, информатика, ИКТ, профессиональная деятельность

В современных условиях развития информационного общества изменяются условия реализации функций педагогической профессии, характер и стороны педагогической деятельности, в том числе и учителя гуманитарных общеобразовательных дисциплин. Это обусловлено развитием: современных средств информатики, информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), телекоммуникаций; электронных носителей, позволяющих хранить все большие объемы информации; возрастающей доли интеллектуальных ресурсов и т. д. Профессиональная подготовка современного учителя гуманитарных общеобразовательных учебных дисциплин должна обеспечить решение следующих задач: возможность доступа каждого индивидуума к огром-

ным банкам информации; эту задачу, связанную с воспитанием «человека в человеке», призваны решать учителя гуманитарных общеобразовательных учебных дисциплин в системе общего среднего образования; реализация социального заказа на формирование компетенций у обучаемых применять достижения современных средств информатики и ИКТ, телекоммуникаций при изучении дисциплин гуманитарного цикла; использование средств информатики и ИКТ, телекоммуникаций при изучении дисциплин гуманитарного цикла как средства учебно-познавательной деятельности.

Для реализации этих задач учитель-гуманитарий должен сам обладать соответствующим уровнем знаний, умений, навыков и компетенций в области исполь-

Работа выполнена в рамках проекта по аналитической ведомственной программе «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2011 годы)»

зования средств информатики и ИКТ, телекоммуникаций при преподавании гуманитарных предметов.

В государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ГОС ВПО) 2-го поколения определены виды профессиональной деятельности специалистов гуманитарного цикла педагогических вузов. Исходя из анализа современных тенденций в сфере высшего профессионального образования с учетом перехода на уровневое образование и глобальной информатизации общества, становится очевидным, что виды профессиональной деятельности студентов педагогических направлений гуманитарных профилей как будущих учителей гуманитарных общеобразовательных дисциплин претерпевают изменения во взаимозависимости с их информационной подготовкой и готовностью к использованию современных средств информатики и ИКТ. В соответствии с положениями ГОС ВПО 3-го поколения областью профессиональной деятельности бакалавров по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» являются образовательная, социальная и культурная сферы, а видами профессиональной деятельности — педагогическая и просветительская. В соответствии с этими положениями обучение бакалавров педагогического образования должно обеспечить новое качество профессиональной подготовки выпускников вузов с использованием средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ).

Современные исследователи в области психологии имеют множество трактовок понятий «деятельность», «профессиональная деятельность», «педагогическая деятельность». Так, В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев и другие ученые отмечают, что смысл педагогической профессии выявляется в деятельности, которую осуществляют ее представители и которая называется педагогической. Она представляет

собой вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

Вышеизложенное позволяет выделить следующие взаимообусловленные факторы, оказывающие влияние на совершенствование профессиональной подготовки студентов педагогических направлений гуманитарных профилей: переход системы высшего профессионального образования на уровневую подготовку; формирование менталитета подрастающего поколения на основе широкого применения современных средств информатики и ИКТ; образовательная стратегия в разработке ГОС ВПО 3-го поколения на основе информационно-компетентного подхода в области стандартизации, требований, профильной дифференциации и интеграции подготовки студентов педагогических направлений гуманитарных профилей; профессиональное применение современных средств информатики, телекоммуникаций и ИКТ во всех видах профессиональной деятельности для эффективной организации учебно-познавательной деятельности обучаемых и развития творческих способностей; возрастание требований к субъекту педагогической деятельности в условиях информатизации общества и адаптация образовательных программ, обеспечивающих нелинейную траекторию обучения студентов педагогических направлений гуманитарных профилей; динамичное развитие средств информатики и ИКТ обуславливает совершенствование целей, структуры, содержания, форм и методов профессиональной подготовки студентов педагогических направлений гуманитарных профилей; системообразующая роль информатики обуславливает междисциплинарный характер в преподавании гуманитарных дис-

циплин и формирует у студентов педагогических направлений гуманитарных профилей информационные компетенции на основе принципов формализации и информационного моделирования при изучении других дисциплин.

Специфика профессиональной деятельности учителя обуславливает многоплановую систему взаимодействий между субъектами педагогической деятельности. Развитие современных средств информатики и ИКТ, телекоммуникаций предопределяет изменение в характере профессиональной деятельности учителя гуманитарных общеобразовательных учебных дисциплин, выдвигая на первый план ее координирующую, опосредованную и инновационную сущность. Вслед за И. В. Роберт под информационным взаимодействием образовательного назначения будем понимать деятельность, направленную на сбор, обработку, применение и передачу информации, осуществляемую субъектами образовательного процесса (обучающий, обучаемый, средство обучения, функционирующее на базе ИКТ) и обеспечивающую психолого-педагогическое воздействие, ориентированное на развитие творческого потенциала индивида; формирование системы знаний определенной предметной области; формирование комплекса умений и навыков осуществления учебной деятельности по изучению закономерностей предметной области.

На современном этапе развития общества и отношений в среде информатизации происходит следующее. В настоящее время учителя все более осознают, что они более не являются источником знаний для учащихся, поскольку роль учителя изменяется от информационной (передачи знаний учащимся) к организационно-методической – организации процесса самостоятельного получения знаний учащимися из различных источников. Стремительное развитие средств ИКТ носит интеграционный характер; глобальные компьютерные

сети обеспечивают доступ к неограниченному объему информации в ходе образовательного процесса, позволяют видоизменять педагогическую деятельность, например, активно использовать метод проектов и т.д. Широкое распространение взаимодействия в системах «учитель - ученик», «учитель - ученик - совокупный субъект педагогической деятельности», «учитель - совокупный субъект педагогической деятельности - ученик» с помощью современных средств ИКТ качественно изменяет характер педагогических взаимодействий в системе образования.

Профессия учителя в традиционной педагогике относится к числу творческих, причем проблема творческой деятельности учителя исследовалась многими учеными. Большинство исследователей при многообразии подходов к определению «творческой природы труда учителя» признается, что успешность деятельности учителя, напрямую зависит от того, насколько тот способен к адаптации и смене алгоритмов своей деятельности (продуцированию новых) в зависимости от обстоятельств. В. А. Сластенин, Л. С. Подымова и ряд других ученых, обозначая деятельность, связанную с внедрением новых педагогических технологий в учебный процесс, называют ее «инновационной деятельностью учителя». В условиях реформирования системы высшего профессионального образования термин «инновационный» следует рассматривать в качестве характеристики профессиональной деятельности, в том числе и педагогической с использованием возможностей образовательной среды для обеспечения качества образования с применением ИКТ, осуществления профессионального самообразования.

Вышеизложенное позволяет утверждать, что инновационный характер и успешность профессиональной деятельности учителя гуманитарных общеобразовательных учебных дисциплин определяется уровнем его инновационных способностей, причем требования к уровню инно-

вационных способностей будут возрастать и определяться социальным заказом общества в условиях информатизации. Современные средства информатики и ИКТ обеспечивают широкие возможности для развития инновационной деятельности учителя гуманитарных общеобразовательных учебных дисциплин и предполагают формирование высокого инновационного потенциала педагога при условии применения им этих средств во всех видах профессиональной деятельности. В связи с этим становится очевидным, что развитие творческого потенциала у студентов педагогического направления гуманитарных профилей, способных ориентироваться в быстро меняющемся мире цифровых технологий и применять средства информатики и ИКТ в своей будущей профессиональной деятельности, становится главной задачей в системе высшего профессионального образования.

Расширение областей использования средств информатики, вычислительной техники и ИКТ во всех видах профессиональной деятельности современного учителя (преподавательской, научно-исследовательской, методической, социально-педагогической, воспитательной, культурно-просветительской, коррекционно-развивающей, управленческой) предполагает высокий уровень профессиональной подготовки студентов вуза в условиях реформирования системы высшего профессионального образования, ввода новых образовательных стандартов.

В современной научной психолого-педагогической литературе педагогическая деятельность понимается как совокупность мотива, целей, средств, действий и результата. В отличие от этого подхода в дидактике превалирует функциональный подход, где выделяют основные функциональные компоненты педагогической деятельности: гностический; проективный; конструктивный; организаторский; коммуникативный. Анализ подходов к описанию структуры педагогической

деятельности и роли ее отдельных компонент показал, что многообразие подходов связано с различными теоретическими установками авторов-исследователей, их целями и задачами. Функциональная модель Н. В. Кузьминой многими исследователями использовалась в качестве основы при изучении проблем, связанных с изменением характера педагогической деятельности учителя в условиях применения средств информатики и информационных технологий в учебном процессе.

В связи с внедрением средств ИКТ в учебный процесс будущие учителя гуманитарных общеобразовательных дисциплин должны обладать определенным уровнем подготовки к их применению. При этом компоненты информационной деятельности учителя практически не зависят от профиля его специальности, они одинаковы и для гуманитарных специальностей, и для естественнонаучных. С развитием средств ИКТ общие виды информационной деятельности учителя также остаются неизменными. Функциональная модель педагогической деятельности учителя может быть представлена следующей структурой: информационно-ориентационная; моделирующая; мобилизационная; трансляционная; контрольно-оценочная; аналитическая. Очевидно, что широкое внедрение современных средств информатики и ИКТ в учебный процесс при подготовке студентов педагогических направлений гуманитарных профилей существенно влияет на осуществление всех видов профессиональной деятельности. При этом необходимо учитывать информационную природу процесса обучения, в ходе которого учитель выполняет операции по сбору, хранению, передаче и обработке информации.

Традиционно основными видами профессиональной деятельности учителя, осуществляемыми в педагогическом процессе, являются преподавание и воспитательная работа. Процесс преподавания предполагает наличие активного процесса учения, когда деятельность учащихся

обеспечивается, организуется и контролируется учителем. В ходе подготовки и реализации процесса обучения учитель выполняет следующие виды деятельности: с одной стороны, осуществляет отбор, систематизацию и структурирование учебной информации, предъявление ее учащимся, с другой – организует рациональную, эффективную, адекватную задачам обучения систему знаний и методов оперирования ими в учебной и практической работе. Воспитательная работа направлена на организацию воспитательной среды и управление разнообразными видами деятельности (в том числе и познавательной) воспитанников с целью решения задач их гармоничного развития. Преподавание и воспитательная работа – две стороны одного процесса. Выявление специфики основных видов педагогической деятельности показывает, что преподавание и воспитательная работа в их диалектическом единстве имеют место в деятельности педагога любой специальности. Педагогическая деятельность неразрывно связана с творчеством и профессиональным совершенствованием.

Одним из видов гностической деятельности педагогического коллектива является учебно-методическая работа, способствующая профессиональному росту учителей и совершенствованию учебно-воспитательного процесса.

Учитель постоянно должен: овладевать методологическими знаниями, изучать труды классиков философии, государственные и ведомственные документы об образовании и воспитании подрастающих поколений; сосредотачивать свои усилия на совершенствовании учебного процесса, в котором наиболее полно реализуются профессионально-педагогические функции учителя, применяя в своей деятельности достижения научно-технического прогресса, передового опыта коллег и осуществляя собственный научно-педагогический поиск.

ческий поиск.

Видными отечественными и зарубежными учеными ведутся исследования по использованию средств информатики и ИКТ в организации учебного процесса и управлении деятельностью образовательных учреждений. С увеличением количества информации об объекте управления у администрации учебного заведения возникает необходимость в быстром и своевременном получении информации. Для осуществления управленческой деятельности администратору общеобразовательного учреждения необходимо: знать возможности компьютера; обладать навыками работы с современным программным обеспечением; уметь подбирать и компоновать профессиональный материал; уметь работать со справочной информацией и нормативно-правовой документацией; обеспечивать своевременное изменение этой информации; организовывать гибкую систему выдачи справок и т.п. Внедрение средств информатики и ИКТ во все сферы образования и в управление образовательным процессом имеет важнейшее значение для обеспечения качественной профессиональной деятельности административного корпуса в общеобразовательных учреждениях.

Анализируя многообразие видов профессиональной деятельности современного учителя гуманитарных общеобразовательных учебных дисциплин и ее особенности, можно сделать вывод, что в современных условиях информатизации общества и образования его деятельность напрямую связана с поиском, сбором, хранением, продуцированием и обработкой разнообразной информации, необходимой для ее успешного осуществления. Компетенции, которые должны быть сформированы у выпускников (общекультурными, профессиональными, инструментальными, социально-личностными) при обучении в вузе, должны быть направлены на всестороннее развитие личности будущего учителя гуманитарных общеобразовательных учебных дисциплин и его готовности осуществлять профессиональную деятельность с использованием современных методов информатики и средств ИКТ



ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ МЕТОДОЛОГИЮ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ К КОМПЛЕКСНОМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО И СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ

Кандидат педагогических наук Е. В. Богомолова

В статье рассматриваются основы подготовки учителя информатики к комплексному использованию личностно ориентированного и синергетического подходов. Ключевые компетенции, которые должны быть сформированы у учителей.

Ключевые слова

Учитель информатики, универсальные учебные действия, личностно ориентированный подход, синергетический подход

Согласно Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», Государственному стандарту общего образования нового поколения, современной концепции непрерывного курса информатики в школе (С. А. Бешенков, А. А. Кузнецов, Н. В. Матвеева, Е. А. Ракитина), трудам ученых, посвященным вопросам развития методической системы обучения информатике (С. А. Бешенкова, А. В. Горячева, К. К. Колина, А. А. Кузнецова, А. Г. Кушниренко, М. П. Лапчика, Н. В. Макаровой, Н. В. Матвеевой, А. В. Могилева, С. Пейперта, Ю. А. Первина, Е. А. Ракитиной, И. Г. Семакина, А. Л. Семенова, Н. Д. Угриновича и др.) перед учителем информатики стоят задачи по раскрытию способностей каждого ученика, воспитанию личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире, развитию мотивационных, инструментальных и когнитивных ресурсов учащихся. При этом особую значимость приобретает «приращение» в личностных ресурсах учащихся, развитие универсальных учебных действий, трактуемых в широком смысле как способность субъекта к саморазвитию и самосовершен-

ствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта (А. Г. Асмолов, А. М. Кондаков, А. А. Кузнецов, О. Е. Лебедев и др.).

Для того, чтобы учитель мог перейти от обучения информатике, носящего преимущественно информационный характер и направленного в основном на исполнительскую деятельность, к формированию личности, умеющей ориентироваться и принимать обоснованные решения в условиях современной информационной среды, владеющей приемами творческой деятельности и способной не только усваивать готовое знание, но и генерировать новое, он должен:

- владеть методологией построения методической системы обучения информатике, базирующуюся на комплексном, сбалансированном учете основных факторов, определяющих структуру образовательной области, а именно на комплексном анализе структуры изучаемой области действительности и структуры деятельности человека в данной области;

- организовывать обучение курсу информатики концентрически по трем сквозным направлениям: «Информационное моделирование», «Информационные

процессы», «Информационные основы управления».

- применять деятельностное содержание курса (т. е. включать в содержание обучения специально отобранные способы деятельности и ключевые компетенции, которыми необходимо овладеть ученику) с целью формирования и развития личности в процессе учебной деятельности;

- применять модульное обучение для учета неоднородности всей современной общеобразовательной подготовки, модификации курса путем введения элементов новых модулей и перехода на новый уровень внутри уже имеющихся модулей;

- учитывать личностные особенности учащихся, обеспечивать дифференциацию содержания на разных ступенях обучения, обеспечивать преемственность образования в области информатики на основе совместимости основных объектов изучения и аспектов их изучения, понятийного аппарата;

- сочетать лучшие традиции отечественной школы с новыми подходами к формированию умения учиться, умения работать в коллективе, развитию навыков самостоятельной учебной деятельности школьников (учебное проектирование, моделирование, исследовательская деятельность, портфолио, обучения в сотрудничестве и т. д.), способности осуществлять выбор и нести за него ответственность;

- применять в процессе обучения средства ИКТ, позволяющие развивать социальные и коммуникативные качества личности, формировать у учащегося собственное независимое, но аргументированное мнение по той или иной проблеме и т. д.;

- владеть современными методиками контроля качества знания, согласно которым контроль осуществляется не интегрально, но применительно к каждому требованию, а значит, позволяет проследить образовательную траекторию каждого учащегося и другое.

Таким образом, учителю информатики необходимо иметь соответствующие зна-

ния в области информатики, теории и методики обучения информатике, педагогике, психологии, уметь эффективно реализовывать идеи личностно-деятельностного обучения, самому быть развитой и самоактуализирующейся личностью, способной к осуществлению профессиональной деятельности в условиях некоторой неопределенности и неполной прогнозируемости педагогических ситуаций. От учителя также требуется хорошее знание методологии личностно ориентированного и синергетического подходов и умение применять их в своей педагогической деятельности. Так как применение данных подходов позволит создать психолого-педагогические условия для учета личностных особенностей учащихся, их развития и саморазвития, обеспечит условия для интенсификации процессов самообучения, самовоспитания, саморазвития, гармонизации элементов методической системы обучения информатики в структурное целое, открытость целей и содержания обучения. Это обусловлено основными принципами личностно ориентированного и синергетического подходов.

К основным принципам личностно ориентированного подхода к обучению (Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.) относят:

- признание личности обучающегося целью, субъектом, результатом и главным критерием эффективности образовательной системы;

- выдвижение в центр педагогической системы личности обучаемого;

- направленность образования на развитие и саморазвитие индивидуальных возможностей, способностей и интересов учащихся;

- наличие развивающего образовательного пространства на основе личностно ориентированных педагогических технологий;

- осуществление субъект-субъектного типа взаимодействия, реализуемого в со-

вместной деятельности.

Основными принципами синергетического подхода (С. П. Капица, Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов и др.) являются:

- представление общества и его подсистем, в том числе личности и образования сложными, нелинейными, открытыми системами, у которых может существовать несколько альтернативных путей развития;

- понимание того, что настоящее состояние системы определяется не только ее прошлым, ее историей, но и строится, формируется из будущего, в соответствии с грядущим порядком;

- признание того, что действия каждого отдельного человека могут влиять на макросоциальные процессы в особых состояниях неустойчивости социальной среды;

- осознание, что изменения индивида и/или коллектива могут вести к изменению системы обучения, образования или даже всего общества (принцип связи микро- и макроуровня);

- понимание, что коллективные действия не сводятся к простой сумме индивидуальных независимых действий; учет коллективных взаимодействий приводит к нелинейным откликам на административные воздействия (принцип нелинейности);

- точки неустойчивости систем, в том числе и образовательных, и есть самые эффективные состояния для управления ими (принцип неустойчивости);

- гармонизация элементов педагогической системы в структурное целое, протекает через взаимное сочетание, взаимное согласование, взаимное дополнение элементов системы;

- во встречных процессах воспитания и самовоспитания, образования и самообразования, обучения и самообучения происходит синтез многофакторных взаимодействий.

Готовность учителя информатики к комплексному использованию личностно ориентированного и синергетического подходов в своей профессиональной дея-

тельности определяется наличием педагогической направленности и педагогической компетентности в сфере применения данных подходов.

Педагогическая направленность учителя информатики на комплексное использование личностно ориентированного и синергетического подходов – это система эмоционально-ценностных отношений, зависящих от степени развития творческого потенциала, способностей к самообучению, самовоспитанию, саморазвитию, способностей к обучению на основе учета личностных особенностей обучающихся и синергетических свойств среды и задающих мотивы, побуждающие его к педагогической деятельности по применению данных подходов.

К мотивам педагогической деятельности по комплексному использованию личностно ориентированного и синергетического подходов мы относим: понимание того, что в центре методической системы обучения находится учащийся, а роль преподавателя заключается в его развитии с учетом возрастных, индивидуальных и других особенностей, предметных, профессиональных и прочих интересов и склонностей; осознание того, что действия каждого отдельного человека могут влиять на макросоциальные процессы социальной среды, а изменения индивида и/или коллектива могут вести к изменению системы обучения, образования или даже всего общества; а также интерес к различным видам педагогической деятельности.

Мотивационно-ценностное отношение учителей информатики к применению данных подходов проявляется через: понимание социальной потребности общества в необходимости внедрения новых моделей образования, развитие мотивации выбора будущей профессии, осознание значимости развития ученика как условия собственной самореализации в профессии, стремление к самообучению, самовоспитанию, саморазвитию.

Педагогическая компетентность в сфере

комплексного использования личностно ориентированного и синергетического подходов – это совокупность компетенций и личностных свойств, необходимых учителю информатики для осуществления соответствующей профессиональной деятельности в начальной, основной и профильной школе.

Подготовка учителя информатики к комплексному использованию личностно ориентированного и синергетического подходов предполагает как обучение использованию данных подходов, так и применение подходов в процессе профессиональной подготовки учителя.

Личностно ориентированный подход, являющийся базовым для реализации идей личностно ориентированного обучения в подготовке учителей информатики, используется для анализа системы подготовки, структурирования подготовки, уточнения и конкретного наполнения методической системы подготовки с учетом этапов подготовки, отбора компонентов содержания, выбора приоритетных форм, методов и средств обучения.

Синергетический подход приближает нас к пониманию поведения и развития такой сложной системы, как личность учителя, расширяет наши представления о возможностях управления ее развитием, позволяет рассматривать профессиональную деятельность учителя как процесс непрерывного педагогического совершенствования. Он используется для регулирования процесса педагогической подготовки, интенсификации процессов самообучения, самовоспитания, самоорганизации и саморазвития; интеграции разнородных составляющих системы подготовки; расши-

рения и обобщения достижений личностно ориентированного подхода [1-3].

Для структурирования методической системы подготовки учителей информатики, обеспечения взаимодействия ее частей используется системный подход. Более эффективное качество подготовки обеспечивается использованием в профессиональной системе подготовки учителя информатики исторического, культурологического, компетентностного и других подходов.

Таким образом, комплексное применение личностно ориентированного и синергетического подходов в профессиональной подготовке учителя информатики позволит создать условия для более эффективного формирования необходимых знаний и умений в области науки информатики, информатизации, теории и методики обучения информатике, педагогике, психологии, других смежных наук на уровне, соответствующем выбранной учителем ступени обучения информатике (пропедевтический, базовый, профильный или вузовский курс); умений быстро и эффективно пополнять свои знания, организовывать на их основе личностно ориентированное обучение. Будет способствовать развитию личности учителя, способной к самообучению, самовоспитанию и самоопределению, осуществлению эффективной профессиональной деятельности в условиях некоторой неопределенности и неполной прогнозируемости педагогических ситуаций, решению проблемы претворения в жизнь основных положений Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», Государственного стандарта общего образо-

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Богомолова, Е. В. Теоретико-методологические основы формирования системы подготовки учителей информатики на основе личностно ориентированного и синергетического подходов: Монография / Богомолова Е. В. – М.: ИИИИ, 2008. – 208 с.
2. Богомолова, Е. В. Педагогическая модель непрерывной подготовки учителей информатики к контексту личностно ориентированного и синергетического подходов // Российский научный журнал. – 2008. – № 2 (3). – С. 84 - 91.
3. Богомолова, Е. В. Современные подходы к совершенствованию системы подготовки учителей информатики: Монография / Богомолова Е. В. – Рязань: РГУ, 2007. – 228 с.



УДК 159.9
ББК 88.5
Психология

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА: СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ, ФУНКЦИИ

Кандидат психологических наук Н. С. Ефимова

В статье рассматриваются проблемы психологической безопасности личности. Определены структура, содержание, функции психологической безопасности личности педагога. Предложено определение психологической безопасности личности, уровневая организация психологической безопасности.

Ключевые слова

Психологическая безопасность личности, структурно-иерархическая модель личности педагога, интегральные характеристики личности

Критерии безопасности и здоровья сегодня выдвигаются на первое место, как в государственной политике, так и в системе образования. Сегодня отечественное образование, как и многие сферы жизнедеятельности общества, переживает огромные трудности. Попытки модернизации образования окажутся малоэффективными, если не будут созданы условия к решению проблем основного субъекта этих преобразований – педагога. Несмотря на большое количество работ, посвященных исследованиям образовательной среды и ее субъектов, наблюдается противоречие между значимостью условий психологической безопасности образовательной среды и недостаточной изученностью личности педагога (учителя), обеспечивающего психологическую безопасность учащихся, отсутствует единая

трактовка понятия «психологическая безопасность личности». Необходимы практические исследования в области психологической безопасности, построение концептуальной модели личности педагога, обеспечивающего безопасность учащихся в данных средовых условиях. По нашему мнению, педагог, у которого сформирована собственная психологическая безопасность, создает психологически безопасную среду для своих учеников.

В общей теории безопасности государства, различных научных трудах и научно-исследовательских работах по безопасности в числе основных понятий рассматриваются: «безопасность», «защищенность», «субъекты и объекты безопасности», «система безопасности», «методы обеспечения безопасности» и др. В большинстве исследований безо-

пасность рассматривается в контексте обеспечения национальной (политическая, военная, экономическая, социальная, культурная), профессиональной, информационно-психологической безопасности.

Под безопасностью мы понимаем сочетание внутренних и внешних факторов, способствующих сохранению полноценной способности человека, общества, государства функционировать и развиваться [1. С. 13].

Безопасность можно рассматривать на разных уровнях: индивидуальную безопасность человека, безопасность общества и семьи (как ячейки общества), государственную безопасность, планетарную безопасность. Человек как субъект безопасности может стать и организатором, и разрушителем, как собственной, так и общественной, государственной безопасности и даже поставить под угрозу существования нашу планету. Кроме внешних факторов психологи обращают внимание на «внутренние обстоятельства», т. е. особенности психических процессов, состояний и свойств личности. Проблема обеспечения психологической безопасности человека и жизненной среды, влияющей на становление и развитие человека, только зарождается как самостоятельное направление исследований.

Современные исследования психологической безопасности можно условно разделить по нескольким направлениям:

- исследование психологической безопасности человека как субъекта профессиональной деятельности (К. А. Абульханова-Славская, В. А. Бодров, А. В. Брушлинский, Е. А. Климов, М. А. Котик, К. К. Платонов, В. И. Слободчиков, В. Д. Шадриков и др.);
- изучение психологии риска (В. А. Петровский, О. И. Ларичев, А. П. Альгин и др.);
- определение национальной и ин-

формационно-психологической безопасности (О. А. Бельков; И. Л. Прохоренко, М. Ю. Зеленков и др.), а так же исследования способов психологической защиты (А. И. Еремеева, Р. А. Зачепиский, Э. И. Киршбаум, Т. И. Колесникова);

- изучение социальной безопасности (А. Н. Сухов, С. Н. Илларионов и др.);
- исследование психологической безопасности в сфере образования (Н. В. Дашкова, И. А. Баева, Т. В., Богуцкая, С. Н. Илларионов, Т. С. Кабаченко, С. Г. Плещиц, Н. Г. Рассоха, Л. В. Сорокина, Н. Л. Шлыкова и др.).

Процесс формирования и развития психологической безопасности предполагает отражение человеком внешних условий в виде некоторой субъективной модели, которая служит основой для предварительного психологического программирования действий, для их регуляции в какой-либо деятельности. При этом различные субъекты в одной и той же среде могут переживать различную степень безопасности. Психологическая безопасность личности это субъективная оценка человеком благоприятности условий окружающей среды для его личностного и профессионального развития.

Можно рассматривать психологическую безопасность личности как сложно структурированную систему психических процессов. Специфические ощущения безопасности – первый уровень в структуре безопасности личности. Это наименее изученная область может стать предметом исследований ученых. Второй уровень – восприятие, оценка и анализ окружающей действительности относительно критерия «опасно-безопасно», прогнозирование безопасного будущего. Третий уровень – адекватная реакция на ситуацию в виде безопасной поведенческой модели. Данная нами модель представляет схематическую попытку отразить содержание психологической безопасности (схема 1)

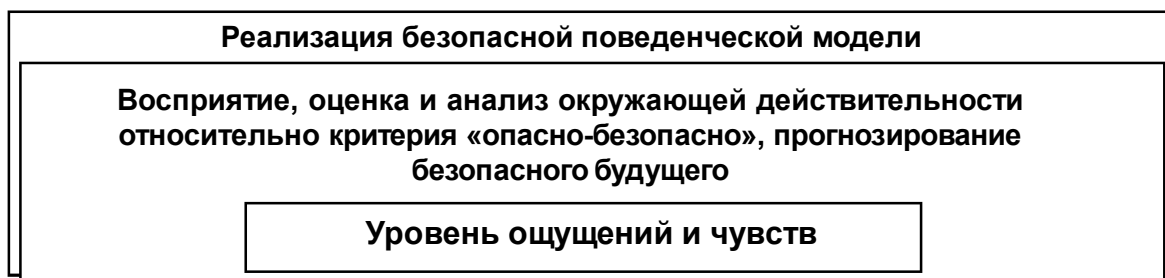


Схема 1. Уровневая организация психологической безопасности

[1. С. 19] .

Психологическую безопасность можно определить с точки зрения:

- результата протекания психических процессов (ощущений, чувств, восприятий, мышления, представлений);
- формирования и развития личностных характеристик человека (индивидуальных особенностей характера, направленности, мировоззрения);
- уровня развития условий жизнедеятельности, особенностей социализации личности. Безопасность – структурированная социальная реальность, которая не является простым результатом процессов, а содержит структурирующие элементы, способствующие специальным изменениям.

И. А. Баева и сотрудники лаборатории «Психологическая культура и безопасность в образовании» РГПУ им. А. И. Герцена рассматривают структуру психологии безопасности в двух аспектах: психологическая безопасность среды и психологическая безопасность личности. «Психологическая безопасность среды в социальном аспекте определена как состояние среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии людей, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и как следствие, обеспечивающее психологическую защищенность ее участников.

Психологическая безопасность личности проявляется в ее способности сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами, в том числе и с психотравмирующими воздействиями, в со-

противляемости деструктивным внутренним и внешним воздействиям. Психологическая безопасность личности отражается в переживаниях личности защищенности/незащищенности в конкретной жизненной ситуации» [2. С. 6].

При определении психологической безопасности личности И. А. Баева акцентирует внимание на такой характеристике, как «устойчивость личности». «Устойчивость» нами (Митина Л. М., Ефимова Н. С., 2003) рассматривается, как одна из характеристик гибкости. Для выбора соответствующей модели действий адекватной нестандартной ситуации, только «устойчивости» недостаточно – необходимы характеристики «вариативности», которые позволяют быстро перестраиваться адекватно возникшей ситуации. В нашей статье позднее мы вернемся к этой характеристике.

Структуру и содержание психологической безопасности личности мы рассматриваем в рамках единого системно-структурного подхода. Наиболее существенное развитие структурная теория личности получила в работах Б. Г. Ананьева, Г. А. Ковалева, В. С. Мерлина и К. К. Платонова, Л. М. Митиной и др.. В целом можно отметить, что в психологической структуре личности выделяют: направленность, способности, темперамент, характер, особенности самосознания. К. К. Платонов выдвинул идею иерархического построения структуры личности. В. С. Мерлина считает, что в качестве исходных элементов структуры личности должны выступать ее свойства. Поэтому под структурой личности следует понимать

связь, организацию свойств личности. Структурные модели личности в трудах Б. Г. Ананьева и Г. А. Ковалева использован принцип иерархического упорядочивания уровней по степени представленности в них биологических и социальных сторон личности.

Профессионализация личности приводит к формированию особых качеств и черт, присущих представителям данной профессии, которые облегчают выполнение профессиональной деятельности и приводят к выработке оптимальных способов и приемов ее осуществления (Митина Л. М., 1994). Л. М. Митина представляет структурно-иерархическую модель личности учителя, которую составляют такие профессионально значимые качества, как педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическая направленность, педагогическая рефлексия, педагогический такт. Каждое из этих качеств представляет комбинацию из более элементарных и частных личностных свойств, которые формируются в деятельности, общении и в определенной степени зависят от наследственных задатков. Самый высокий уровень составляют педагогические способности – проектировочно-гностические и рефлексивно-перцептивные, которые рассматриваются как особая комбинация личностных качеств и свойств. Все элементы системы связаны друг с другом на горизонтальном и вертикальном уровнях и образуют единое целое – личность учителя [3. С. 54-56].

Основной задачей дальнейших исследований структуры личности, по мнению Е. В. Шороховой, является выделение конечного списка свойств личности и установление характера связей и взаимозависимостей между ними. В настоящее время трудно отдать предпочтение какой-либо из предложенных концепций, но плодотворность структурирования свойств, качеств, особенностей личностей не вызывает сомнений.

В основу построения концепции струк-

турно-иерархической модели личности педагога (учителя), обеспечивающего психологическую безопасность учащихся, нами положены следующие принципы:

- личность понимается как целостное образование, включающее в себя множество взаимосвязанных характеристик и элементов;

- принцип иерархического упорядочивания уровней по степени представленности в них биологических и социальных сторон личности;

- профессионализация личности приводит к формированию особых качеств и черт, присущих представителям данной профессии, которые облегчают выполнение профессиональной деятельности и приводят к выработке оптимальных способов и приемов ее осуществления.

Многочисленные исследования, проведенные сотрудниками лаборатории профессионального развития личности (Митина Л. М., 1994-2010), дали возможность выделить и описать интегральные характеристики труда учителя: педагогическая направленность, педагогическая компетентность, педагогическая гибкость (Митина Л. М., 1994). Выделенные интегральные характеристики личности инвариантны, они являются психологической основой, необходимой во всех видах деятельности [4. С. 61].

В связи с целями исследования нами особо выделяется направленность педагога на безопасность по отношению к себе, другим людям и окружающей действительности. Данная направленность рассматривается как принцип «не навреди» в связи с профессиональной деятельностью врачей, психологов, педагогов. В этом плане особый интерес представляют исследования профессиональной направленности в русле гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Дьюи, Г. Олпорт и др.), в которых направленность личности понимается как стремление к самоактуализации.

Современные проблемы общества,

связанные с увеличением социальной дезадаптации и различных вариантов девиантного поведения детей, подростков, юношества ставит педагогов перед необходимостью овладения компетенцией в области психологической безопасности. Данная компетенция является необходимым компонентом педагогической компетентности и обуславливает сохранение и укрепление психического здоровья учителя, обуславливающая адекватность поведения в профессиональной деятельности.

Основываясь на данные исследований (Митиной Л. М., Вачков И. С., Асмоковец Е. С, Аветисян К. А., Ефимовой Н. С.), нами проанализирована структура педагогической гибкости. Педагогическая гибкость представляет сочетание определенных психологических свойств, объединенных внутренними взаимосвязями в блоки: интеллектуальная, эмоциональная, поведенческая стабильность (устойчивость) и вариативность (экспрессивность).

Личностные характеристики вариативности позволяют быстро перестраиваться, адекватно ситуации проявлять свое эмоциональное состояние, менять свое поведение в зависимости от условий, т. е. вариативность обеспечивает своевременный отказ от неэффективных идей, поиск нового решения, позитивную эмоциональную экспрессивность и социальную смелость, и артистизм в ролевом поведении. Однако только характеристики вариативности не позволят личности доводить намеченные задачи до логического завершения, поэтому для их уравнивания необходимы личностные характеристики стабильности (устойчивости).

Среди основных личностных характеристик стабильности (устойчивости) в интеллектуальной сфере можно выделить самостоятельность мышления, устойчивые познавательные потребности, в эмоциональной сфере – это отсутствие склонности к переживаниям страха и гнева, в пове-

денческой сфере – социальная нормативность поведения. В профессиональной деятельности учителя психологическая устойчивость как личностное качество, связанное с направленностью учителя, приобретает особое значение: она может выполнять две функции. Во-первых, высокий уровень эмоциональной устойчивости сохраняет необходимую для профессиональной деятельности педагога благоприятную психологическую атмосферу, интеллектуальная – самостоятельность и устойчивость познавательной потребности, поведенческая – социальную нормативность поведения. Во-вторых, эмоциональная устойчивость сохраняет психическое и физическое здоровье участников образовательного процесса, т. е. обеспечивает психологическую безопасность.

Таким образом, гибкость как интегральная характеристика личности педагога обеспечивает ему возможность успешного разрешения широкого спектра профессиональных и жизненных проблем в изменяющихся условиях среды. В результате мы можем сформулировать следующее определение психологической безопасности личности.

Психологическая безопасность личности педагога проявляется: в направленности его на безопасность по отношению к себе, другим людям и окружающей действительности; компетенцией в области психологической безопасности; в способности личности с одной стороны сохранять устойчивость (стабильность) в среде с определенными параметрами и с психотравмирующими воздействиями, в сопротивляемости деструктивным внутренним и внешним воздействиям; с другой стороны проявлять эмоциональную экспрессивность, интеллектуальную, поведенческую вариативность, определяющую оптимальную позицию субъекта в данных средовых условиях.

Психологическая работа с учителем должна заключаться в том, чтобы запустить продуктивные механизмы по форми-

рованию педагогической гибкости, позволяющей обеспечить психологическую безопасность и сохранить здоровье педагога. Развитие педагогической гибкости учителя обусловлено профессиональным самосознанием личности. (Л. М. Митина, 1994; И. В. Вачков, 1995; О. В. Кузьменкова, 1997 и др.). Профессиональное самосознание учителя понимается как осознание педагогом себя в каждом из трех составляющих пространства педагогического труда: в системе своей профессиональной деятельности, в системе педагогического общения и в системе собственной личности. В структуре профессионального самосознания личности выделяют когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты, которые тесно взаимосвязаны между собой.

Психологическим условием развития психологической безопасности личности педагога, по нашему мнению, является развитие самосознания, включающее самопознание (безопасный тип личности), самоотношение (адекватная самооценка), саморегуляция (уравновешенность, способность регулировать эмоциональное состояние).

Выводы

1. Структурно-иерархическая модель личности педагога (учителя), обеспечивающая психологическую безопасность учащихся, представляет собой сложноорганизованную, целостную, многокомпонентную систему, включающую инвариантные

личностные характеристики устойчивости (эмоциональную устойчивость, социальную нормативность, направленность на дело, ответственность за свои решения, самостоятельность) и вариативности (интеллектуальную, эмоциональную, поведенческую), проявляющиеся в многообразии идей, эмоций, поведенческих актов, которые определяют оптимальную позицию субъекта в данных средовых условиях.

2. Структурно-иерархическая модель личности – динамическая, развивающаяся система, которая проявляется в изменении характера взаимосвязей между компонентами, обеспечивающими оптимальную устойчивость или вариативность субъекта в данных средовых условиях.

3. Психологическим условием, обеспечивающим безопасность личности является развитие самосознания, включающее самопознание (опасный-безопасный тип личности), самоотношение (адекватная самооценка), саморегуляция (уравновешенность, способность регулировать эмоциональное состояние).

4. Педагогическим условием обеспечения безопасности личности учащихся в образовательной среде является компетентность педагога (учителя) в области безопасности личности (владение теоретическими знаниями; психологическими знаниями характерологических особенностей своей личности и возрастных, индивидуальных особенностей учащихся; практическими навыками саморегуляции эмоционального состояния, выбора стратегий поведения в соответствии с ситуацией и пр.).

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Ефимова Н. С. Безопасность человека: психологический аспект. Монография. – М.: Изд. центр РХТУ, 2009. – 156 с.
2. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство/ под ред. И.А. Басовой. – СПб: Речь, 2006. – 288 с.
3. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 320 с.
4. Митина Л. М. Психология профессионального развития личности: теоретико-методологические проблемы // Российский научный журнал. – 2010. – № 1 (14). – С. 57-63.
5. Митина Л. М., Ефимова Н. С. Интеллектуальная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция. – М.: МПСИ: Флинта, 2003. – 144 с.



психология

УДК 159.9
ББК 88.5
Социальная психология

ВИДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СОЦИАЛЬНОМ ПОВЕДЕНИИ

Кандидат педагогических наук М. В. Жижина

Психологическая компетентность рассматривается как интегральное социально-психологическое свойство личности, обеспечивающее ее эффективное взаимодействие с социокультурной средой. В статье подчеркивается значение формирования психологической, в частности, культурно-психологической компетентности в социальном поведении личности в поликультурном пространстве в процессах реализации жизненных перспектив человека, его гражданского и профессионального становления.

Ключевые слова

Личность, культура, психологическое исследование личностной компетентности

Несмотря на многообразие точек зрения и исследовательских позиций, в рамках современного компетентностного подхода сформировалось относительно устойчивое базовое толкование компетентности, которая в научной литературе рассматривается как способ персонального существования знаний и умений; как форма образованности, способствующая личностной и профессиональной самореализации; как условие социализации личности, нахождения своего места в мире: способность адекватно понимать окружающую (прежде всего, социальную) реальность, правильно оценивать ситуацию.

Компетентность предполагает умение применять знания на практике, умение решать проблемы (профессиональные, личностные и иные), возникающие в реальных жизненных ситуациях. В целом компетентность выступает как существенный фактор психологической адаптации лично-

сти 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 деятельностью, 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, – культурную и социальную компетентность, компетентность взросления, культурно-психологическую, профессиональную, коммуникативную, аутопсихологическую и другие.

В научной литературе к проявлениям психологической компетентности относят:

уровень овладения гуманитарными и социальными знаниями, навыками и умениями решать психологические проблемы; способность к выработке продуктивных программ социального поведения и деятельности; готовность к анализу прошлого опыта и его адекватному использованию для решения актуальных жизненных проблем и т. п. Психологическая компетентность, создавая основу эффективного поведения человека, выступает как способность, опирающаяся на критическое мышление, рефлекссию, целостное видение мира, и проявляется в реальных действиях, совершаемых субъектом в конкретных ситуациях. В этом отношении многие исследователи подчеркивают значимость формирования различных видов психологической компетентности, в том числе, таких, как культурная 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 позиции 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 характеризует возможности и готовность личности строить свою жизнь на основе осознания процессов профессионализации, социальной адаптации и личностного самоопределения [5].

В контексте психологических исследований социальной компетентности представляет интерес понятие «*компетентного стиля жизни*» (О. О. Бандура, 2001), роль которого 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].

Следует подчеркнуть, что в процессах акмеогенеза (Ю. М. Забродин, 2001, 2010) юношеский возраст представляет собой особо важный этап, определяющий все последующие, — периоды становления пред-

ставлений 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, вопрос о собственной компетентности приобретает особую остроту. В исследовании Н. В. Веселковой и Е. В. Прямиковой, посвященном изучению проблемы взросления в современном обществе, вводится такое понятие, как «*социальная компетентность взросления*», которое раскрывается через особенности социального мышления и темпоральные координаты взросления (прошлое, настоящее и будущее в жизни молодого человека, возможности планирования). Указанные авторы определяют социальную компетентность как набор способов реализации своих целей в обществе и его «мировоззренческое» обоснование, – 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 самоопределения и взросления, нельзя не принимать во внимание возрастающую роль средовых и культурных факторов, в число которых в качестве одного из самых влиятельных стремительно выдвигается медиасреда, в частности, система СМИ, которые в значительной мере определяют становление субъектности. Современный человек, в силу глобализации информаци-

онных потоков с первых лет жизни оказывается в поликультурном медиапространстве, включается и осваивает разнообразные культурные практики социального пространства, как виртуального, так и реального характера. Сегодня средства массовой информации играют решающую роль в формировании жизненного сценария молодого человека, предлагая в медийном мире образцы для реального подражания, культивируют запредельные ценности, уводят в виртуальные компьютерные реальности.

Таким образом, значимость становления социальной компетентности как способности человека анализировать происходящие в обществе события, адекватно оценивать их и строить продуктивные стратегии взаимодействия с миром, существенно возрастает в юношеском возрасте, на этапе взросления, который характеризуется противоречиями между субъективно желаемым (планы, цели, желания, мечты), прогнозируемым и объективно возможным будущим (жизненные обстоятельства, условия). В этом процессе нельзя недооценить роль значимого социального окружения, в первую очередь, культуры взрослого мира. Ценные замечания в этой связи делает Т. Н. Щербакова, которая, не выделяя социальную компетентность в отдельный вид, пишет: «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 годы, все чаще стали встречаться работы, в которых подчеркивается важность формирования психологической компетентности не только педагогических кадров (Д. В. Розин, Г. А. Ковалев, Г. Клаус, А. Шеин, И. М. Юсупов), но и родителей (Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Н. Щербакова). Исследователи исходят из того, что

семья является важнейшим социальным институтом становления личности, и, кроме того, в этом процессе психологическая грамотность родителей выступает залогом успешности ребенка, условием гармоничных отношений в семье.

Проблемы *родительской психологической компетентности* связываются с недостаточной реализацией семейной политики, слабой разработанностью концепции воспитательного потенциала семьи. Здесь мы находим дополнительное указание на значимость психологической компетентности родителей в решении сложных жизненных ситуаций детей. Развитие родительской психологической компетентности, согласно Дж. Равену, может идти двумя путями: 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 (обучения и воспитания) личности (Н. С. Долбина, Е. Н. Фомина). Самообразовательная компетентность, по мнению этих авторов, является одной из 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.

По мнению ряда авторов (А. А. Бодалева, Л. А. Бондыревой, Л. В. Борозди-

ной, А. А. Деркача, Г. Е. Егоровой, В. Н. Казанцева, С. Ю. Степанова, А. Н. Сухова, Т. Н. Щербаковой), в системе различных видов психологической компетентности, наряду с социальной компетентностью, важное для понимания механизмов становления и развития личности, место занимает *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.

Рассматривая значение психологической компетентности и ее различных видов 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 или менее существенное; осознаваемое личностью или неосознаваемое) между сложившимися культурными представлениями, культурными ценностями, традициями, паттернами поведения, взглядами и новой социокультурной средой, которую предсто-

ит осваивать. 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. Жижилина, 2008). 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 указанных выше условиях эффективное социальное поведение становится возможным только при наличии у субъекта целой системы сформированных социально-психологических качеств, которые в своем единстве как раз и образуют культурно-психологическую компетентность.

Следует подчеркнуть, что 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 индивиду-

ально-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 потребления продуктов культуры, усвоения наличных культурных образцов, ценностей, норм поведения. 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).

Как известно, личность по отношению к культуре может занимать две позиции – объектную и субъектную. В первом случае личность по отношению к культурной среде является определенным объектом влияния, и эта позиция характеризуется активным потреблением личностью продуктов культуры, присвоением и усвоением наличных культурных образцов. Во втором случае – для субъектной позиции – важным становится 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 целью формирования культурно-психологической компетентности является перевод отношений и действий личности в плоскость субъект–субъектного взаимодействия, организации осмысленного 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 места человека в социальном пространстве данной общности, в системе субъект-субъектных отношений.

Каждое включение личности в новую культуру потенциально может оказаться своеобразным лиминальным переходом, – кризисным, переломным, решающим этапом, ведущим к пересмотру мировосприятия и мироотношения, к радикальной перестройке нормативно-ценностной сферы личности, к новому самоутверждению.

Обобщая сказанное, отметим, что проблема формирования различных видов 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, компетентности взросления, социальной, культурной, культурно-психологической и других видов компетентности рассматривается нами как становление определенного стиля взаимоотношений личности с окружающей поликультурной средой или как особый способ действий, набор приемлемых стратегий социального поведения, обеспечивающий эффективное взаимодействие индивида с динамично меняющимся социумом.

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.



УДК 378
ББК 74.58
Педагогика

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

Кандидат педагогических наук Л. П. Костикова

В статье представлена система проектной деятельности по формированию ЛСК компетентности студентов гуманитарного вуза с целью их подготовки к взаимодействию в гуманитарной сфере в условиях поликультурности.

Ключевые слова

Лингвосоциокультурная компетентность, проектирование, социально-гуманитарные системы, моделирование, педагогические технологии, рефлексия

Модернизация российского высшего профессионального гуманитарного образования осуществляется на современном этапе под воздействием глубокого и масштабного реформирования высшего образования Европы, начало которому было положено подписанием Болонской декларации в 1999 г. в Болонье. Присоединение России к европейской инициативе по гармонизации систем образования законодательно было оформлено на конференции министров, ответственных за образование, в Берлине 19 сентября 2003 г.

Размышляя о возможных путях развития российского образования в XXI веке в своей работе «Интеграция мирового образования – реальность третьего тысячелетия», А. П. Лиферов дальновидно отме-

тил: «Учитывая различные внутренние проблемы и трудности, переживаемые сегодня Россией, масштабы и известную самодостаточность её образовательной системы, вполне закономерен вопрос: «Так ли необходимы для неё усилия по активному включению в международные связи в сфере образования, в процессы формирования единого мирового образовательного пространства?» Ответ однозначен: необходимо, возможно, как никогда ранее» [9. С. 148].

Болонский процесс, по мнению многих зарубежных и отечественных исследователей, направлен не на стандартизацию или унификацию высшего образования в Европе, а на увеличение прозрачности национальных систем и, соответственно, упрощение процесса сравнения

Исследование выполнено в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы, проект № НК-429П(11).

и сопоставления полученных квалификаций. Мы надеемся, что это приведет к увеличению привлекательности российского образования за рубежом, укрепит позиции России на мировом рынке образовательных услуг.

Российским вузам предстоит еще достаточно длительная и сложная работа по освоению компетентного подхода при разработке содержания образовательных программ, по осмыслению результатов обучения и квалификаций в гуманитарной сфере, по осознанию важности формирования лингвосоциокультурной компетентности студентов гуманитарного вуза. Необходимо совершенствование технологического оснащения, соответствующего задачам реформирования образования.

Рассмотрим этапы педагогического проектирования процесса формирования ЛСК компетентности студентов гуманитарных вузов. Термин «проектирование» был привнесен в образование из техники, но сделано это было не механически, а с учетом особенностей образовательной сферы деятельности. Проектирование – это процесс создания проекта, т. е. прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния.

О проектной деятельности, по словам Беляевой В. А., впервые заявил американский психолог и педагог Дж. Дьюи (1859-1952), являвшийся сторонником прагматического направления в развитии образования. В начале 20-х годов XX века метод проектов получил широкое распространение во многих странах [1. С. 29].

Под педагогическим проектированием процесса формирования ЛСК компетентности студентов гуманитарного вуза [8. С. 117] мы понимаем целенаправленную деятельность педагогов гуманитарного вуза по созданию инновационной модели педагогической системы, основанной на интеграции профессиональной деятельности и жизнедеятельности субъекта, направленной на решение проблемы подготовки студентов к эффективному взаимодействию в

условиях поликультурности. Принцип саморазвития обеспечивает активное участие и преподавателей и студентов в реализации запроецированного процесса.

Далее необходимо рассмотреть структуру педагогического проектирования. Опираясь на идеи А. М. Новикова, мы считаем, что проект по формированию ЛСК компетентности от возникновения до полной реализации проходит ряд ступеней своего развития, образуя «жизненный цикл проекта», который включает в себя концептуальную стадию, моделирование, технологическую и рефлексивную стадии [11. С. 108-116]. На концептуальной стадии нашего проекта была установлена проблематика, подлежащая решению; определены цели проектирования системы, необходимые для снятия проблемы; выбраны критерии, которые соответствуют целям и выражаются в определенных шкалах измерения [5. С. 140-141].

При системном подходе к образовательному процессу, по мнению Ю. Г. Татура, цель выступает в виде системообразующего элемента. Вместе с тем в некоторых случаях цели образовательного процесса не являются элементом его структуры, а представляют собой внешний фактор, влияющий на образовательный процесс. Этот подход оправдан, по справедливому утверждению исследователя, в полностью детерминированных системах [13. С. 14-15]. При формировании ЛСК компетентности студентов в высшей школе преподаватели и студенты, являясь субъектами образовательного процесса, принимают участие в разработке и изменении проектных решений, т. е. цели образовательного процесса в рамках нашего проекта формируются также и изнутри.

На второй стадии осуществляется моделирование системы. В педагогике в последнее время широко используется моделирование, которое как метод научного познания применяется во многих науках (В. А. Беляева, Л. К. Гребенкина, А. Н. Да-

хин, Н. В. Мартишина, А. М. Новиков, А. А. Петренко, Г. К. Селевко, Ю. Г. Татур и др.). Термин «модель», по определению В. А. Беляевой и А. А. Петренко, означает условный образ, описание какого-либо объекта, процесса или явления, используемых в качестве «заместителя» образа. Примечательно, что при конструировании модели предусматривается обеспечение системной связи её компонентов и их циклической завершённости [1. С. 32].

Важнейшими характеристиками педагогических моделей считаются гибкость, возможность обновления и корректировки. «Наиболее распространенным видом модели, используемым в педагогике, – считает Л. К. Гребенкина, – является структурная модель, в основе которой лежат сущностные связи и отношения между важнейшими компонентами определенной системы» [2. С. 108].

Нам импонирует определение моделирования, как инструмента познания, средства интерпретации и объяснения явлений действительности, предложенное Д. А. Погоньшиной. «Моделирование компетентностно-ориентированного образовательного процесса в вузе предполагает синхронизацию обучения по дисциплинам, входящим во все (особенно в общепрофессиональный) циклы. Гармонизировать необходимо и содержание, и используемые технологии, и представления о результатах обучения, уровнях подготовленности студентов и оценочных средствах, их отражающих. Интегрирующим фактором выступают общекультурные и профессиональные компетенции, природа которых междисциплинарна» [12. С. 25].

Проектирование модели процесса формирования ЛСК компетентности следует представить как теоретико-практическую деятельность, предполагающую целенаправленное и логико-структурное преобразование процесса обучения (с опорой на иностранный язык) с целью результативного овладения студентами полным компонентным составом изучаемой компетентно-

сти.

Эффективность педагогического моделирования А. Н. Дахин рассматривает с позиций понятия педагогической валидности [4. С. 100]. На наш взгляд, валидность модели ЛСК компетентности гарантируется наличием четко выделенных критериев, достоверностью и адекватностью ее элементов, а также научностью и системностью. Хотя определенный изоморфизм между ее структурными элементами присутствует. А. Н. Дахин считает, что «о валидности можно говорить при совпадении прогнозируемого результата и реальности с наперед заданной точностью» [4. С. 102]. Практические результаты по формированию ЛСК компетентности в полной мере совпадают с замыслом, оформленным с помощью средств моделирования.

Опираясь на исследование Э. Н. Гусинского, мы установили, что будучи социально-гуманитарной системой, модель формирования ЛСК компетентности сочетает в себе сознательный и бессознательный компоненты. А бессознательное трудно поддается прогнозированию. Кроме того, следуя рассуждениям исследователя, мы увидели, что предлагаемые студентам гуманитарных специальностей тексты многоплановы, слова многозначны, а язык (как родной, так и иностранный) сочетает в себе и логику, и образность. В результате чего, в нашем проекте при интерпретации гуманитарных текстов (как на родном языке, так и на иностранном) допускается многозначность [3. С. 100].

Некоторая степень неопределенности содержится, безусловно, в определении результата формирования ЛСК компетентности как части профессиональной компетентности выпускника гуманитарного вуза. Однако результат моделирования подвергается контролю и корректировке в соответствии с поставленной целью. Результат формирования ЛСК компетентности, как показало исследование, характеризуется дуальностью. Это означает,

что одна часть результата характеризуется определенностью, предсказуемостью, т. е. является прогнозируемой, другая часть результата формирования компетентности, характеризуется вариативностью (по А. Н. Дахину).

Следуя принципу саморазвития образовательных систем, по справедливому утверждению Ю. Г. Татура, при моделировании гуманитарных систем нельзя полностью детерминировать результаты, как это могло быть в технических проектах. Образовательные технологии формирования ЛСК компетентности студентов вуза как социально-гуманитарная система сочетают жесткость основных конструкций с вариативностью исполнения ряда действий в их рамках, т. е. предоставляют преподавателю и студентам право изменять «технологическую карту» в том или ином ее элементе [14. С. 18].

Итак, проанализировав современную педагогическую литературу, посвященную вопросам проектирования, мы разработали теоретическую модель процесса формирования ЛСК компетентности студентов гуманитарного вуза [7. С. 167-171]. В основе модели – вертикаль движения от цели до результата с рядом смысловых компонентов (цели, задачи, компоненты ЛСК компетентности, основные направления, содержание, технологии, формы организации образовательного процесса).

В качестве цели и прогнозируемого результата выступает формирование ЛСК компетентности студента гуманитарного вуза как совокупности его возможностей для осуществления взаимодействия в условиях поликультурности, как личностная структура, выраженная интеграцией её компонентов.

Основными направлениями работы по формированию ЛСК компетентности студентов гуманитарного вуза являются учебно-образовательный процесс в вузе, интеграция учебной, внеучебной и научно-исследовательской работы в гуманитарном вузе, обучение по программе допол-

нительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации в рамках дополнительного образования», создание научно-образовательного центра «Язык, культура, социум».

Содержание процесса формирования ЛСК компетентности строится на основе интеграции содержания преподавания гуманитарных дисциплин в рамках дисциплины «иностраный язык»; включение лингвосоциокультурного компонента в содержание УМК и разработка учебных пособий, методических рекомендаций, рабочих тетрадей. Организация проектов с международным участием, личных контактов с представителями иных культур значительно оптимизируют формирование ЛСК компетентности студентов.

Педагогические технологии с лингвосоциокультурной направленностью включают: классическую традиционную классно-урочную технологию обучения; педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся (игровые технологии, проблемное обучение, технология проведения дискуссий); технологию интеграции содержания в учебных дисциплинах; технологию применения средств ИКТ в предметном обучении; воспитательные технологии (воспитание в процессе обучения, технологии международных студенческих школ, конференций, семинаров).

Формами организации учебного процесса по формированию ЛСК компетентности студентов гуманитарного вуза являются: традиционные формы организации учебного процесса (лекции, семинары, классно-урочная система), инновационные формы организации учебного процесса (видеоурок, презентации в Power Point, уроки с использованием мультимедийных средств обучения), активные формы воспитания и обучения (дискуссия, ролевая игра, диспут, драматизация).

В модели процесса формирования ЛСК компетентности студентов гуманитарного вуза отражён важный момент – на про-

тяжении всей вертикали, от первого до последнего её фрагмента, работают выявленные ранее методологические ориентиры философских знаний и общетеоретических подходов, а также тенденции, закономерности, принципы и условия формирования ЛСК компетентности. Эта модель в процессе работы может подвергаться корректировке и доработке.

Моделирование процесса формирования ЛСК компетентности студентов гуманитарного вуза рассматривается нами с учетом специфики социально-гуманитарных систем. Говоря о большом значении моделирования для совершенствования педагогического процесса, Н. В. Мартишина тонко подмечает, что «моделирование помогает осмыслить прошлый опыт, зафиксировать и закрепить достижения, учесть ошибки и избежать их на новом витке развития. Моделирование служит и для понимания настоящего, и для прогнозирования будущего» [10. С. 190].

Следующей стадией проектирования процесса формирования ЛСК компетентности студентов гуманитарного вуза является технологическая стадия. К этой стадии мы относим разработку технологического сопровождения процесса формирования ЛСК компетентности студентов гуманитарного вуза. Она может быть реализована при сопровождении преподавателей-предметников, кураторов, сотрудников международного отдела, преподавателей и сотрудников зарубежных вузов-партнеров и др., обеспечивающих подготовку студентов к взаимодействию в условиях поликультурной среды.

Такое сопровождение выстраивается в соответствии с теоретическими основами разработанной нами концепции формирования ЛСК компетентности студентов гуманитарного вуза, в основе которой лежит философия гуманитарного диалогизма и культуросообразности современного гуманитарного образования.

В предложенной нами системе педагогического сопровождения учтена существующая траектория профессиональной подготовки студентов факультета истории и международных отношений к межкультурному взаимодействию: изучение иностранного языка с 1 по 5 курс, ознакомление с историей мировых культур и цивилизаций, рассмотрение социально-политических процессов в различных государствах мира, система воспитательной работы факультета, научно-исследовательская работа студентов (НИРС) и др. Не нарушая существующего образовательного процесса, мы разработали педагогические технологии, адекватные существующему учебно-воспитательному процессу.

Педагогическое сопровождение формирования ЛСК компетентности основано на интеграции учебной, воспитательной и научной деятельности, которая осуществляется на индивидуальном, групповом, факультетском, вузовском, межвузовском и международном уровнях. Предполагается также органичное использование ресурсов дополнительного образования студентов в условиях гуманитарного вуза.

Педагогические технологии формирования ЛСК компетентности включают:

1) интеграция содержания преподавания гуманитарных дисциплин на основе дисциплины «иностранный язык»: разработка УМК по дисциплине «иностранный язык» на принципах междисциплинарной программной координации; разработка методических рекомендаций и учебных пособий к таким курсам;

2) переход от преимущественно информационного обучения к активным диалоговым технологиям: проведение парных (двуэпизодных) лекций; обучение технике ведения диалога; развитие умения задавать и анализировать вопросы; проведение дискуссий, диспутов, круглых столов; включение элементов проблемности в различные виды деятельности; организация межкультурного диалога через Интернет посредством телемостов и электрон-

ной почты;

3) развитие активных образовательных технологий по организации деловых игр, обеспечивающих эффективное формирование ЛСК компетентности и ее диагностику, способствующих облегчению адаптации выпускника после окончания вуза к условиям поликультурности;

4) интеграция учебной и внеучебной работы на основе изучения языков и культур: проведение Дня международника, Дня арабской культуры, фонетических концертов «Изучение языков – это здорово!» («Learning Languages is Fun!»), различных викторин и конкурсов; просмотр видеофильмов на языке оригинала; чтение прессы; использование новостных сайтов сети Интернет; образовательный туризм – поездки в страны изучаемого языка, знакомство с культурой под руководством преподавателя; организация студентами экскурсий на иностранном языке для иностранных гостей по Кремлю, Художественному музею и другим достопримечательностям родного города;

5) организация опыта или практической деятельности с международным участием: приглашение зарубежных преподавателей для работы в вузе, участие в международной программе «Работайте и путешествуйте» («Work and Travel»), стажировки в зарубежных странах под руководством преподавателей, участие в программах академической мобильности – все это с подробными отчетами по окончании программ в виде красочных презентаций для студентов и преподавателей факультета;

6) организация научных конференций, семинаров, круглых столов и школ для студентов и молодых ученых с приглашением зарубежных участников с тематикой докладов, относящейся к проблемам диалога культур; участие в подобных мероприятиях в вузах-партнерах в России и за рубежом;

5) использование потенциала самостоятельной работы студентов в вузе, разра-

ботка технологий по организации самостоятельной работы студентов в контексте формирования ЛСК компетентности: самообразование, самовоспитание, самопознание, рефлексия; организация работы с инокультурной прессой и интернет-ресурсами, просмотр видеофильмов на языке оригинала, подготовка к участию в активных формах работы (в деловых играх, дискуссиях, пресс-конференциях и др.);

6) разработка УМК по дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» по специальностям «история», «международные отношения», «реклама», «география», «сервис и туризм», «юриспруденция» на основе английского и арабского языков;

7) организация научно-образовательного центра «Язык, культура, социум», с целью координации научной и международной деятельности: расширение сотрудничества с зарубежными вузами-партнерами, проведение международных конференций «Язык и коммуникация в контексте культуры», семинаров и круглых столов для обсуждения актуальных вопросов и координации действий преподавателей.

На заключительной стадии проекта мы осуществили итоговую оценку своей деятельности, провели рефлекссию, т. е. сравнили полученный результат с поставленной целью в соответствии с заранее установленными критериями [8. С. 190]. Рефлексия считается большинством исследователей одним из важнейших компонентов в структуре образовательной и педагогической деятельности, так как позволяет человеку анализировать собственное сознание и собственную деятельность.

Как показал рефлексивный анализ результатов нашего исследования, формирование ЛСК компетентности студентов гуманитарного вуза по предложенной нами модели имеет положительную динамику и привело к существенным изменениям на уровне личности [6. С. 93]. Полученные экспериментальные данные свидетельствуют об успешности разработанного

нами проекта, нацеленного на формирование ЛСК компетентности студентов гуманитарного вуза.

Считаем, что материалы нашего исследования могут служить основой для проведения дальнейших научных изысканий по подготовке студентов гуманитарного вуза к взаимодействию в профессиональной сфере в условиях поликультурности. Данная работа позволяет нам утверждать, что формирование ЛСК компетентности

не завершается с окончанием обучения в вузе. Этот процесс может продолжаться на протяжении всей жизненной карьеры, и на каждом новом этапе человек берёт свою высоту.

Вместе с нашими отечественными педагогами А. А. Романовым и Ю. Н. Фирсовой мы хотели бы надеяться, что «Россия, подписавшая Болонскую декларацию, сумеет использовать накопленный опыт плодотворного международного сотрудничества и станет полноправным участником процесса создания единого евро-

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Беляева В. А., Петренко А. А., Маскин В. В. Компетентностно-ориентированный подход в проектировании инновационного развития образовательного учреждения: Учебно-методическое пособие. – М.: АРКТИВ, 2009. – 136 с.

2. Гребенкина Л. К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования: монография / Л. К. Гребенкина; Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина. – 2-е изд., испр. и доп. – Рязань, 2006. – 224 с.

3. Гусинский Э. Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода / Э. Н. Гусинский. – М.: Школа, 1994.

4. Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования. – М.: НИИ школьных технологий, 2009. – 292 с.

5. Костикова Л. П. Лингвосоциокультурная компетентность как результативно-целевая основа подготовки студентов гуманитарного вуза к межкультурному взаимодействию в профессиональной сфере // Российский научный журнал. – 2010. – № 5 (18). – С. 136-143.

6. Костикова Л. П. Личностная направленность лингвосоциокультурной компетентности студентов гуманитарного вуза // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – №4 (16). – С. 92-98.

7. Костикова Л. П. Моделирование процесса формирования лингвосоциокультурной компетентности как социально-гуманитарной системы // Приоритеты и перспективы развития современного школьного и вузовского образования: материалы Российской научно-практической конференции, 28-29 октября 2010 г. / отв. ред. Л. К. Гребенкина, Н. В. Мартишина; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2010. – С. 167-176.

8. Костикова Л. П. Формирование лингвосоциокультурной компетентности студентов на основе диалога культур с учетом стратегий регионального развития // Российский научный журнал. – 2010. – № 4 (17). – С. 116-129.

9. Лиферов А. П. Интеграция мирового образования – реальность третьего тысячелетия: Монография. – М.: Славянская школа, 1997. – 226 с., илл. 11, 18 табл. – С. 148.

10. Мартишина Н. В. Становление и развитие творческого потенциала педагога в системе непрерывного педагогического образования: дис. ... д-ра. пед. наук. – Рязань, 2009. – 383 с.

11. Новиков А. М. Основания педагогики: Пособие для авторов учебников и преподавателей. – М.: Издательство «Эгвес», 2010. – 208 с.

12. Погоньшева Д. А. Моделирование как метод реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании // Педагогика. – 2009. – № 10. – С. 22-26.

13. Татур Ю. Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования / Учебно-методическое пособие. – М.: Логос, 2006. – 256 с.

14. Фирсова Ю.Н., Романов А.А. Стратегия интернационализации системы высшего образования в Европе // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – №4 (16). – С. 150-157.

**РЯЗАНСКОЕ ВЫСШЕЕ ВОЗДУШНО-ДЕСАНТНОЕ КОМАНДНОЕ УЧИЛИЩЕ
ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. Ф. МАРГЕЛОВА
ОМСКИЙ ТАНКОВЫЙ ИНЖЕНЕРНЫЙ ИНСТИТУТ
ИМЕНИ МАРШАЛА СОВЕТСКОГО СОЮЗА П. К. КОШЕВОГО**

УДК 37.013 + 159.9
ББК 74.00 + 88.4
Педагогика, психология



психология

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА
ПОДДЕРЖАНИЯ ВЫСОКОГО УРОВНЯ ВОЕННО-
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ**

Кандидат психологических наук А. С. Марков
Кандидат педагогических наук А. Ф. Иоаниди

Статья посвящена анализу динамики уровня профессиональной направленности личности курсантов военных вузов. Показано, что психолого-педагогическая проблема профессиональной направленности характерна как для студентов гражданских вузов, так и для курсантов различных военных институтов. Рекомендуются для поддержания высокого уровня профессиональной направленности курсантов использовать специальные психолого-педагогические технологии.

Ключевые слова

Качество обучения, военно-профессиональная направленность личности, образовательная среда военного вуза

«У вас могут быть все таланты мира,
но без мощного внутреннего побуждения
они практически бесполезны».

П. Столц

З адавшись целью управлять процессом обучения в высшей профессиональной школе, В. А. Якунин предлагает начинать психологическую характеристику обучающегося как субъекта деятельности с анализа его мотивационно-целевой основы учения, так как цели любой деятельности и стоящие за ними потребности, ценности и мотивы являются ее ведущим и системообразующим звеном.

В психологическом словаре-справочнике М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович отмечают, что направленность личности одно из важнейших ее свойств, которое

выражается в целях и мотивах поведения, потребностях, интересах, идеалах, убеждениях, установках.

Направленность личности может быть узколичной или носить широкий общественный характер, являться неустойчивой (всецело зависеть от ситуации) или же устойчивой (длительно определять линию поведения). Стремление, например, студентов к успешному овладению вузовской программой, устойчивая направленность эффективно применять свои знания, способности и опыт в профессиональном труде, показать себя будущим творческим

специалистом – важнейшая индивидуально-психологическая предпосылка успеха его деятельности в вузе.

Направленность личности проявляет себя в различных сферах человеческой деятельности. Н. В. Кузьмина (1970), В. С. Мерлин (1959), К. К. Платонов (1986), С. Л. Рубинштейн (1989), А. Л. Сейтешев (1974) и др. выделяют ее виды: профессиональная, политическая, общественная, познавательная, техническая, социально-нравственная, профессионально-педагогическая, религиозная, атеистическая и др. Для нашего исследования интерес представляют особенности военно-профессиональной направленности, т.е. направленности в профессиональной военной деятельности.

С позиции системного подхода профессиональную деятельность и некоторые аспекты профессиональной направленности изучали В. А. Бодров (2003), В. П. Зинченко (1989), Е. А. Климов (1996), Б. Ф. Ломов (1984), Г. В. Суходольский (1988) и др.

Мы рассматриваем направленность как такое свойство личности, в котором выражаются цели и мотивы поведения, потребности, интересы, идеалы и мировоззрение человека. По своему содержанию направленность личности военнослужащего носит военно-профессиональный характер. Это выражается в тех интересах, стремлениях и целях, которые он ставит перед собой по овладению военным делом. Следовательно, военно-профессиональная направленность воина является составной частью общей направленности личности, выражающей его глубоко мотивированную устремленность к деятельности по овладению конкретной воинской специальностью, совершенствованию своего профессионального мастерства.

В исследованиях профессиональной направленности и учебной мотивации, проведенных под руководством В. А. Якунина, показано, что студенты могут лучше или хуже учиться, потому что хотят

или не хотят: получить профессию (профессиональная мотивация); приобрести новые знания и получить удовлетворение от самого процесса познания (познавательные мотивы); иметь более высокий заработок (прагматические мотивы); принести пользу обществу (широкие социальные мотивы); утвердить себя и занять в будущем определенное положение в обществе в целом и в определенном ближайшем социальном окружении (мотивы социального и личностного престижа) и т.п. Каждая из названных разновидностей учебной мотивации может иметь в ее общей структуре доминирующее или подчиненное значение и тем самым определять тот или другой уровень индивидуальных достижений в учении, а вместе с ними обуславливать и степень приближения к конечным целям обучения [9. С. 238].

В этих работах делается вывод о снижении профессиональной направленности от курса к курсу и приводятся данные относительно распределения студентов по значениям персональных индексов удовлетворенности профессией. Так, количество студентов, максимально удовлетворенных профессией, снижается от I курса к V с 31,6 до 15%, а число студентов, имеющих неопределенное и нейтральное отношение к профессии, возрастает с 31,5% на I курсе до 45-50% – на старших курсах.

Для выявления причин снижения профессиональной направленности студентов Н. В. Комусовой был проведен анализ субъективных оценок студентами значимости для них различных аспектов будущей профессиональной деятельности. Результаты анализа показали, что снижение профессиональной направленности связано, прежде всего, с осознанием низкого общественного престижа избранной профессии или специальности. Так, коэффициент значимости утверждения «профессия – одна из важных в обществе» снижается с 0,56 на I курсе до 0,05 – на V курсе.

В.А. Якунин приводит сводную таблицу динамики показателей профессиональ-

ной направленности студентов гражданских вузов. (см. Табл. 1) [9. С. 251].

Таблица 1

**Динамика показателей профессиональной направленности студентов
в период обучения в вузе**

Профессия (специальность)	Курс					По данным авторов
	I	II	III	IV	V	
Инженерная (судоводитель)	0,73	0,55	0,50	0,40	0,49	А.Ф. Шиян
Инженерная (технолог)	0,45	0,36	0,24	0,26	0,26	Н.Б.Нестеров
Педагогическая (физика)	0,50	0,42	0,36	0,28	0,33	Н.В. Комусова

Предметом исследования И. А. Володарской и А. С. Маркова были структура и особенности мотивации учения курсантов Военного артиллерийского университета (филиал, г. Коломна), а также ее связь с успешностью профессиональной подготовки в военном вузе [2].

В ходе исследования использовался блок диагностических методик, в который вошли методика «Потребность в достижении», разработанная Орловым Ю. М., методика «Мотивация обучения в вузе», предложенная Ильиной Т. И., ме-

тодика «Анкета интересов», методика оценки военно-профессиональной направленности, опросник «МОС» (мотивация и особенности самооценки, методика разработана Кормачевым В. В, Рыбниковым В. Ю. и Черногоровым Ф. И.). Дополнительно, исходя из конкретных условий Военного артиллерийского университета, авторами была разработана анкета «Мотивация учебной деятельности». Полученные И. А. Володарской и А. С. Марковым данные приведены в таблице 2 [2. С. 54].

Таблица 2

**Динамика мотивации учебной деятельности курсантов-артиллеристов
за 5 лет обучения (n=282)**

Наименование мотивов	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
Профессиональные	3	2	2	1	1
Познавательные	4	5	5	3	4
Прагматические	5	4	3	5	2
Социальные	2	1	1	2	3
Личного престижа	1	3	4	4	5

Полученные данные свидетельствуют о том, что с повышением курса обучения у будущих офицеров-артиллеристов возрастает профессиональная мотивация. При этом познавательные мотивы устойчиво занимают последние места. Вероятно, в связи с юношеским романтизмом у первокурсников на первом месте стоят мотивы личного престижа. Однако в процессе обучения к пятому курсу мотивы личного престижа смещаются на последнее, пятое место.

Отмечается устойчиво высокая соци-

альная мотивация курсантов-артиллеристов. На первых четырех курсах социальные мотивы занимают первое – второе место. Только у выпускников прагматические мотивы начинают превалировать над социальными мотивами.

Прагматические мотивы у курсантов претерпевают резкие, но вполне объяснимые изменения в ходе обучения. На начальных курсах обучения на первом месте мотивы личного престижа и социальные мотивы, а прагматические – на последнем

месте. Однако на третьем курсе прагматические мотивы занимают третье место, что связано, главным образом, с подписанием контракта на службу офицером. При этом у третьекурсников на первом месте – социальные мотивы, а на втором – профессиональные мотивы в обучении.

На четвертом курсе на первое место выходят профессиональные мотивы, на втором месте – социальные мотивы, на третьем – познавательные, что можно объяснить интересом к выбранной специальности. Прагматические мотивы на четвертом курсе уходят на последнее место.

На пятом курсе на первом месте стоят профессиональные мотивы, на третьем – социальные, а между ними встают вопросы: «Кому служить? На что жить?» И потому на второе место выходят прагматические мотивы. Мотивы личного престижа у выпускников оказались на последнем месте [2. С. 55].

Исследования, проведенные в 2002-2007 годах в Омском танковом инженерном институте А. Ф. Иоаниди по развитию военно-профессиональной направленности курсантов младших курсов военно-инженерного вуза, показали, что устойчивая мотивация на получение избранной профессии военного инженера оказалась характерной только для 8,4% курсантов, при этом каждый десятый первокурсник контрольных и экспериментальных групп либо не связывал свою будущую жизнь с армией (имел намерение служить в МВД, МЧС, ФСБ), либо еще не определился с выбором [3. С. 112]. В проведенном в этом же военном вузе исследовании В. Н. Ромашина по созданию педагогической системы развития профессионально важных качеств офицера у курсантов старших курсов военного вуза, отмечается, что из выпускников танкового института в 2005 году только 13,1% имели высокий уровень военно-профессиональной направленности, в то время как низкий уровень был характерен для 9,8% выпускников [7. С.

160].

Мы считаем, высокий, осознанный уровень военно-профессиональной направленности может быть только у вполне сформировавшейся личности, которая выступает как субъект образовательного процесса. Рассматривая профессиональные способности индивида, В. Д. Шадриков отмечает, что «субъектность характеризуется системокомплексом, в который входят: мотивы, внутренняя свобода, способности субъекта (интеллект), рефлексия, невнушаемость, аргументированная убежденность в правильности своей позиции. Субъектность сопровождается признанием возможности другой позиции, уважением точки зрения других (неидеологизированность мышления), позитивным откликом на аргументацию другой позиции, открытостью интеллекта» [8. С. 161].

Однако эти качества личности курсанта военного вуза, как субъекта образовательного процесса, формируются не сразу, а в течение всех пяти лет обучения. Несформированность психологических структур, соответствующих данному возрастному периоду развития и необходимых для выполнения требуемых учебных и учебно-боевых действий, приводит к внутриличностному кризису курсанта и/или межличностному конфликту с командирами, преподавателями, сослуживцами. Как показывает наш опыт, у курсантов особенно младших курсов наиболее часто встречаются недостаточно развитые способности к произвольной регуляции своей учебной деятельности, а также эмоциональных психических состояний, поведения, общения с другими военнослужащими и гражданскими преподавателями.

Придерживаясь трехкомпонентной структуры образовательной среды, предложенной В. И. Пановым, мы отмечаем, что в военном вузе на различных этапах формирования будущего офицера характер педагогического взаимодействия преподавателя (командира-воспитателя) и курсанта изменяется от субъект-объектно-

го до субъект-субъектного [6. С. 87].

Проведенная нами в 2007-2008, 2008-2009 и 2009-2010 учебных годах экспериментально-аналитическая работа в артиллерийском, автомобильном и десантном военных институтах позволила выявить динамику формирования личности курсанта военного вуза, как субъекта образовательного процесса, и изменения на этом фоне типа педагогического взаимодействия преподавателя и курсанта.

Наиболее сложный период в жизни курсантов это адаптация к специфике обучения и жизни в военном учебном заведении. Это период может длиться несколько месяцев, захватывая почти полностью первый семестр, а иногда и часть второго. По насыщенности нового, по динамике изменения отношения к порядку и правилам жизни этот этап оказывается более сложным и ответственным, а иногда и определяющим на многие годы. Изначально высокий уровень профессиональной направленности и высокая мотивация учения курсантов создают объективные условия для преодоления трудностей адаптации в этот сложный период.

После поступления в вуз у курсантов коренным образом изменяется вся система общения. В настоящее время воспитанием и обучением молодежи занимаются в основном женщины, а здесь юноша попадает в жесткие рамки закрытого сугубо мужского коллектива. Во-первых, резко ограничивают контакты с родными и близкими, с группами старых знакомых и друзей. Во-вторых, возникает необходимость адаптироваться к новым людям, общение с которыми может оказаться не всегда приятным. Тем не менее, избежать такого общения в условиях достаточно замкнутого курсантского коллектива практически невозможно. В-третьих, общение между курсантами и начальниками регламентируется требованиями документов, которые для юношей зачастую являются совершенно непривычными, новыми.

На этом этапе тип педагогического общения курсанта с преподавателями и коман-

дирами, как правило, объект-объектный, когда взаимодействие имеет сугубо абстрактный и формальный характер и отличается пассивностью и в этом смысле объектностью с обеих сторон. Соответственно, учебная ситуация не требует от курсанта проявления собственной познавательной или иной активности. Часто командиры грубо требуют: «Не рассуждай! Делай, как я сказал!» Любая активность и самостоятельность курсантов пресекается и подавляется. В лучшем случае на этом этапе, если у преподавателя достаточно психолого-педагогических знаний и умений, то тип педагогического воздействия преподавателя на курсанта имеет субъект-объектный характер, когда курсант, занимая пассивную позицию к процессу обучения, выполняет роль объекта воздействия со стороны педагога. Учебная ситуация провоцирует обучающегося на так называемую ситуативную активность, то есть активность реактивного и репродуктивного типа, диктуемую указанным воздействием и подчиненную ему.

Наибольший результат, как показано ведущими педагогами и психологами, дает субъект-субъектный тип взаимодействия обучающегося и преподавателя. Этот тип взаимоотношений складывается уже в конце первого-начале второго курса. Кто не смог адаптироваться в военной среде, тот отчисляется, некоторые уходят в гражданские вузы. Те курсанты, которые успешно прошли адаптацию начинают проявлять активность, самостоятельность, ищут способ показать себя: в учебе, спорте, художественной самодеятельности или в научных кружках. Если преподаватели не заметили, что курсант стал субъектом образовательного процесса, то возникают субъектно обособленные отношения. Каждый из участников образовательного процесса занимает и практически реализует активную позицию по отношению к другому как объекту своей активности, воздействуя на него, но, не учитывая при этом и не принимая во вни-

мание субъектность этого другого. Вследствие чего диалог или иная форма коммуникативного взаимодействия (общности, «встречи») между ними оказываются невозможными. Учебная ситуация носит характер взаимного непонимания и даже неприятия друг друга, и поэтому она провоцирует у обучающегося ситуативную активность репродуктивного типа. А от преподавателей можно слышать: «Как он себя ведет! Что он о себе понимает! Я его заставляю делать, как я сказал!» В этих условиях возможны межличностные конфликты между преподавателями и курсантами.

Гораздо более продуктивный совместно-субъектный тип взаимодействия, когда взаимодействие между субъектами образовательной среды имеет характер совместного действия. Взаимодействие носит характер «встречи и диалога с Другим», подчиненных совместному достижению какой-либо цели, выполнению общей задачи и т.д. Однако подобное учет интересов другого не предполагает и не требует изменения своей собственности субъектности. Это может быть ситуация, когда обучающийся преследует цель сдать экзамен хотя бы на «удовлетворительно», а педагог – сформировать у курсанта базовые понятия по сдаваемому учебному предмету. В данном случае мы имеем дело с проявлением надситуативной активности репродуктивного вида, поскольку каждый из субъектов образовательного процесса остается тем же, чем он был до начала подобного взаимодействия.

Этот тип взаимодействия не может вполне удовлетворять преподавателей военных вузов, так как у нас основная задача не просто сообщить обучающимся определенный, заданный ГОС ВПО объем знаний, но сформировать личность будущего офицера, надежного защитника Отечества. Поэтому мы стремимся создавать и использовать субъект-порождающий тип взаимодействия курсанта и преподавателя. Курсант стремится проявить себя как субъект образовательного процесса. Задача преподавателя поддержать и направить военно-профессиональную актив-

ность курсанта в нужное для формирования будущего офицера русло. В данном случае учебная ситуация провоцирует у обучающегося проявление надситуативной активности продуктивного характера.

Выбирая психолого-педагогические технологии для преподавания конкретных дисциплин, необходимо учитывать, что учебная деятельность в высшей военной школе имеет существенные отличительные черты по сравнению с профессиональной подготовкой гражданской молодежи.

Во-первых, это обучение не только отдельной личности, но и воинского коллектива, подразделения, подготовка его к совместной, коллективной боевой деятельности. В армейских условиях коллективы обучают, сколачивают, слаживают специально и целенаправленно, так как боевые задачи выполняют не отдельные воины, а расчеты, экипажи, подразделения, части. Поэтому формирование необходимых будущему офицеру качеств личности приходится вести учитывая предстоящую коллективную боевую деятельность.

Во-вторых, военное обучение имеет практическую боевую направленность. В нем ценность составляет только то, что дает возможность обеспечить превосходство над противником в бою, победить его.

В-третьих, боевая подготовка характеризуется особым соотношением учебной и боевой деятельности, неопределенностью временного интервала между приобретением боевых навыков и умений и их практическим применением в боевой обстановке. Эта черта требует формирования особенно прочных элементов боевого мастерства, рассчитанных на сохранение их в течение длительного времени.

В-четвертых, обучение осуществляется в условиях поддержания постоянной высокой боевой готовности подразделения и военного вуза, что является одной из главных задач воинской деятельности. Поэтому учебная и военно-практическая деятельность органически сочетаются.

Отсюда вытекают и основные пути

формирования у курсантов устойчивой и действенной военно-профессиональной направленности личности. Ведущим при этом является формирование убеждений, выражающих глубокое осознание воинами значимости воинской службы, необходимости вооруженной защиты Родины, а также уверенности в правоте своего дела.

Основными условиями развития военно-профессиональных интересов и склонностей у будущих офицеров являются:

- осознание ими важности изучаемого предмета, своей военной специальности, перспектив ее развития;
- увлекательная форма изложения занятий в ходе боевой подготовки, вызывающая положительное эмоциональное отношение к изучаемой специальности;
- активность и напряженность на занятиях, возможность действовать самостоятельно, решать определенные

учебные задачи, на практике применять приобретаемые знания, навыки и умения;

- яркость и новизна изучаемого материала, проблемный характер его изложения, творческое решение учебных задач;
- обеспечение достижения положительных результатов в учебной и служебной деятельности курсанта, что вызывает у него удовлетворенность своей учебной и службой, желание совершенствоваться в военной профессии;
- постановка перед каждым воином в ходе службы и боевой учебы более сложных, индивидуальных задач, требующих самостоятельности и активности на занятиях;
- внедрение элементов состязательности в практические занятия, на проведение которых следует отводить большую часть учебного времени.

Все это необходимо для поддержания высокого уровня профессиональной направленности курсантов и выполнения главной задачи высшей военной школы –

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Асриев, А. Ю. Технология педагогического обеспечения формирования профессиональной направленности воспитания курсантов артиллерийских полков [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук / А. Ю. Асриев. – Омск: ОмГПУ, 2008. – 212 с.

2. Володарская, И. А. Формирование профессионализма у курсантов-артиллеристов в процессе обучения электротехнике [Текст] / И. А. Володарская, А. С. Марков. – Коломна: ВАУ ФК, 2004. – 152 с.

3. Иоаниди, А. Ф. Развитие военно-профессиональной направленности курсантов младших курсов военно-инженерного вуза [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук / А. Ф. Иоаниди. – Омск, 2008. – 249 с.

4. Марков, А. С. Влияние образовательной среды на формирование личностных качеств будущего специалиста [Текст] / А. С. Марков // Российский научный журнал. – 2009. – № 5 (12). – С. 95-103.

5. Марков, А. С. Развитие креативности будущего офицера в условиях догматической образовательной среды военного вуза [Текст] / А. С. Марков, К. К. Костин // Российский научный журнал. – 2010. – № 4 (17). – С. 136-141.

6. Панов, В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика [Текст] / В. И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.

7. Ромашин, В. Н. Педагогическая система развития профессионально важных качеств офицера у курсантов старших курсов военного вуза [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук / В. Н. Ромашин. – Омск. – 217 с.

8. Шадриков В. Д. Профессиональные способности / В. Д. Шадриков. – М.: Университетская книга, 2010. – 320 с.

9. Якунин, В. А. Педагогическая психология [Текст]: Учеб. пособие / В. А. Якунин. Европ. ин-т экспертов. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А.: Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.

УДК 159.922
ББК 88.37
Психология развития



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПОВ ИССЛЕДОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Кандидат психологических наук С. А. Подосинников

В статье представлен анализ подходов к рассмотрению конкурентоспособности личности как психологического явления. Конкурентоспособность понимается как системное личностное многоуровневое образование, проявляющейся в виде комплекса индивидуально-психологических особенностей, выражающееся в способности к качественному скачку, прорыву в профессиональной деятельности и способствующее появлению конкурентоспособного, социально значимого продукта.

Ключевые слова

Конкурентоспособность, конкурентоспособность личности, модель, способности, активность, гибкость, компетентность, направленность, творчество

Проблеме конкурентоспособности сейчас уделяется немало внимания, но зачастую остается недооцененным личностный аспект. Очевидно, что конкурентоспособным будет только то предприятие или организация которая состоит из творческих, целеустремленных, развивающихся личностей которые и обеспечивают любому предприятию конкурентоспособность. Поэтому вполне уместно говорить и о конкурентоспособности личности как системном личностном образовании.

Очевидно, что исследование конкурентоспособности по своему характеру должно быть интегральным, многофакторным, социальным и личностным одновременно. С одной стороны, к чему бы ни прикоснулась рука человека, на всем остаются отпечатки его душевной жизни [15]. Однако, с другой стороны, если бы

психология могла объяснить результаты человеческой мысли в культуре, то она утратила бы свою специфику. «И художественный стиль, и научная парадигма в равной степени детерминированы факторами культуры. Каким образом эти факторы ввели в действие интимные психологические механизмы, породившие творческий продукт, по облику последнего судить невозможно, как бы проницательно в него ни вглядываться. Ведь этот продукт воспроизводит (в форме художественного образа или научного понятия) независимую от субъекта действительность, а не предметно-преобразующую её духовную активность конкретного субъекта...» [15. С. 17]. Данный тезис можно со всей полнотой отнести и к проблеме конкурентоспособности личности, уровень исследования которой зависит от общеизвестных схем и программ, доминирующих в дан-

ном научно-историческом контексте.

Анализируя существующие зарубежные теории, рассматривающие качества присущие конкурентоспособной личности, выделилось шесть групп: 1) Ассоциативные концепции, представляющие творческий процесс в категориях ассоциаций; 2) Бихевиористы считали, что творчество – это особый вид поведения или внутренний медиативный процесс; 3) Гештальтизм, утвердивший принцип самоорганизации психических (ментальных) структур (гештальтов); 4) К аналитической концепции относится поэтапный охват творческого процесса. Вместе с тем в строго психоаналитической концепции подчеркивается неосознанный или осознанный мыслительный и побудительный процесс; 5) Психологи-когнитивисты, как представители доминирующего в настоящее время направления в психологии, исследуют прежде всего переработку информации и сознании, а также ее роль в целенаправленных действиях; 6) Гуманистическая психология, предметом которой стала внутренняя жизнь личности, ее познавательные эмоциональные переживания, ее стремление к развитию и самореализации [15].

Во всех представленных концепциях (при всём их различии) имелась общая ориентация на определённый способ детерминистского объяснения процессов возникновения психических продуктов, которых не было в прежнем опыте индивида. На этот способ указывали понятия о пробах и ошибках, инсайте, катарсисе, которые стали широко применяться с целью объяснения психологической ипостаси творчества. По нашему убеждению, такой подход будет справедлив и для конкурентоспособности личности, так как создание конкурентоспособного продукта невозможно без творчества. Но концепции бихевиоризма, гештальтизма и фрейдизма не выводили психологическую мысль за пределы принципа гомеостатической регуляции (психические акты служат достижению равновесия между организ-

мом и средой). Это было открытием, которое имело революционное значение для биологии, но не объясняло культурно-историческую детерминацию сознания, тем более такого явления, как творчество [15, 11]. Это не объяснит и такие феномены, как харизматичность и пассионарность, в этом же ряду находится и конкурентоспособность.

Вместе с тем, научной мыслью были представлены другие аналогии. Например, предполагается, что рождение новой идеи напоминает генетическую мутацию или непредсказуемый скачок электрона с одной орбиты на другую. Однако, в отличие от генетики и квантовой физики, эти представления не придают какой-либо степени научности объяснения феномену конкурентоспособности личности. Психология сознания в попытках представить динамику процессов, скрытых за продуктами деятельности человека, не признавала за ним самим никакого детерминационного влияния на динамику. Психология поведения также находилась не в лучшем положении: культурно-историческая ценность, создаваемая реальными индивидами, ни в каком смысле не играла роли самостоятельной детерминанты по отношению к их действиям. Эта ценность могла быть только объяснимой, но никогда не вводилась в механизм творчества в качестве регулятора, изнутри перестраивающего психическую организацию субъекта.

Так как конкурентоспособную личность, как комплексную проблему, следует рассматривать в социоисторическом контексте.

Особое место в психологии занимает деятельностный подход, который воплотил в себе достоинства всех других подходов и во многом преодолел их недостатки и ограничения. Именно деятельностный подход заложил основы понимания «развития» не только как созревания или простых изменений во времени, но и как качественного преобразования в психологической

системе. Наряду с разработкой разнообразных технологий развития психологических систем, деятельностный подход ввёл «культ» формирующего эксперимента, основанного на утверждении о том, что успешное формирование какого-либо психологического свойства или структуры зависит от правильного подбора и организации определённого вида деятельности. В конечном итоге, это явилось одной из причин скатывания мощной методологии на позиции социоморфизма, в котором не учитывалось, что общий ход развития человека слишком сложен, чтобы свести его к пусть и важному, но одному типу детерминации.

Методологическая основа подхода в исследовании обусловленности конкурентоспособности предполагает использование ряда принципов:

- субъекта («субъектом деятельности является человек») [12];
- самостоятельной творческой деятельности как основной детерминанты развития личности [3, 12];
- личности и продукта её труда [12];
- надситуативной активности [11].

С. Л. Рубинштейн выдвинул и систематически развивал в психологической науке методологический принцип, который в 20-е гг. XX в. называл «принципом самодеятельности», а в 30–40 гг. – «принципом единства сознания и деятельности».

По С. Л. Рубинштейну, этот общий методологический принцип гласит: человек и его психика формируются и проявляются в его деятельности (изначально практической), а потому могут изучаться, прежде всего, через проявления в такой деятельности. Автор имел в виду не формальную, абстрактную, некую активность, а конкретную, жизненно необходимую деятельность человека.

По С. Л. Рубинштейну, человек и только он является субъектом деятельности. Всякая деятельность человека как субъекта регулируется посредством разнообразных психических процессов. Только в та-

кой деятельности реализуется отношение человека к окружающему миру – другим людям и к задачам, которые ставит перед ним жизнь [12].

Деятельностный подход и по настоящее время продолжает развиваться, в связи с этим представляет интерес для изучения конкурентоспособности личности *личностно-деятельностный подход*. Положения данного подхода раскрыты [3, 7, 12]. Личностно-деятельностный подход определяется Е. В. Бондаревской, как единство личностного и деятельностного компонентов [2]. Положения данного подхода помогают понять и представить конкурентоспособную личность как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения.

Другим, важным для нашего исследования подходом является *системный подход*, который дает возможность взглянуть на конкурентоспособность личности с позиции системно-структурного анализа. В исследовании конкурентоспособности, он помогает выявить интегративные системообразующие связи и отношения, изучить то, что является устойчивым и переменным, главным и второстепенным, выяснить роль компонентов в развитии конкурентоспособности личности как системного целого [9]. Позволяет выявить общие системные свойства и качественные характеристики отдельных элементов, составляющих систему, и дать характеристику процесса формирования конкурентоспособности личности.

Значимым подходом для исследования конкурентоспособности личности является *акмеологический подход* [5]. Основные положения подхода позволяют рассмотреть конкурентоспособную личность в процессе развития, сориентированном на высокий уровень профессионализма и профессиональных достижений.

Особый интерес для исследования представлял *культурологический подход*. Развитие взглядов Л. С. Выготского в современных теориях личности позволяет

использовать в исследовании данный подход, который наиболее широко представлен в работах Е. В. Бондаревской, Т. В. Лодкиной и др. [2, 8]. Культурологический подход, обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей. Взгляд на конкурентоспособную личность через понимание культуры как системы ценностей позволяет представить, во-первых, развитие самого человека и, во-вторых, становление его как творческой личности. Помогает обозначить особую роль культуры общества в развитии конкурентоспособной личности и понять, что человек – биопсихосоциокультурное существо, которое живет в обществе по его законам, но которое создается культурой, творит культуру и зависит от нее [8].

В рамках культурологического подхода вызывает интерес пассионарная теория этногенеза Л. Н. Гумилева. Сам автор теории этногенеза, рассматривая пассионарность, близко подошел к пониманию конкурентоспособности: «Эффект, производимый вариациями этой энергии, как особое свойство характера людей, мы называем «пассионарность» [4. С. 33]. Два компонента пассионарности – высокая активность и эмоциональность являются одновременно и показателями, общеупотребительными в большинстве классификаций и теорий темперамента. Это формально-динамическое психическое свойство может быть соотнесено с современным знанием темперамента конкурентоспособной личности [13].

Обобщая вышесказанное, отмечаем, что культурологический подход предполагает преодоление принуждения и приветствует свободное самодвижение человека в культурном поле. Позволяет более полно взглянуть на проблему конкурентоспособности личности, так как нельзя забывать, что личность-профессионал может развиваться только в определенном социокультурном поле и при этом может воздействовать на него.

Процессуально-динамический подход

дает возможность взглянуть на конкурентоспособность с позиции изучения динамики поведения системы, определении ее побудителей и регуляторов, функционального назначения отдельных психических элементов. С помощью этих категорий структурное представление о конкурентоспособности превращается в действующую модель. Такая модель позволила объяснить конкретные психологические реалии: действия, состояния, поведение человека. Однако, в исследовательской практике эти объяснения ограничиваются рамками конкретной ситуации, узким временным интервалом. В этом смысле объяснительные и предсказательные функции процессуально-динамического подхода также существенно ограничены.

Ответы на данные вопросы содержатся в работах Л. М. Митиной, стоящей на позициях *личностно-развивающего подхода*. В ее концепции представлены две модели профессионального труда: 1) модель адаптивного поведения – как деструктивный способ жизни; 2) модель профессионального развития – как конструктивно-развивающий способ развития, характерный для конкурентоспособной личности [10].

Ни в коем случае нельзя забывать, что процесс профессионального развития не является линейным и однонаправленным, а в большей степени характеризуется некой скачкообразностью, то есть: «на каждой стадии позиции завоевываются и сдаются, уточняются и отвергаются, развиваются и объединяются, идет процесс строительства в себе самом» [10].

Профессиональное развитие конкурентоспособной личности детерминировано противоречиями разного рода, в том числе и противоречиями, выделенными в модели адаптивного поведения. Но главной движущей силой развития профессионала является внутриличностное противоречие когнитивного характера – между Я-действующим и Я-отраженным [10].

Переживание этого противоречия или

когнитивного диссонанса [14], побуждает человека к поиску новых возможностей самоосуществления и тем самым добиваться консонанса. Для того чтобы «разыгрался» диссонанс между Я-действующим и Я-отраженным необходима «некая «третья сила», которая будет направлять разрешение этого противоречия в конструктивное русло» [10]. Такой силой является творческое Я.

Рассматривая специфически определенный тип личности – конкурентоспособную личность, выделяется функциональная составляющая такой личности: деятельность, общение, личностные особенности, и три системообразующие конкурентоспособной личности, три интегральные характеристики: направленность, компетентность, гибкость. Таким образом, наиболее разработанной моделью профессионального развития конкурентоспособной личности является концепция Л. М. Митиной. Основные концептуальные положения данного подхода являются, на наш взгляд, несомненным достоин-

ством при изучении конкурентоспособности личности. В концептуальной модели рассматриваются: в качестве объекта развития – интегральные характеристики личности (направленность, компетентность, гибкость); в качестве фундаментального психологического условия – повышение уровня личностного и профессионального самосознания; в качестве источника – развивающаяся общность система «человек – человек»; в качестве движущих сил конструктивное разрешение внутренних противоречий; в качестве психологического механизма – превращение собственной жизнедеятельности личности в предмет ее практического преобразования; в качестве результата развития – творческая самореализация в профессии, достижение неповторимости личности.

Представленный анализ позволяет понимать конкурентоспособность личности как системное личностное многоуровневое образование, проявляющейся в виде комплекса индивидуально-психологических особенностей, выражающееся в способности к качественному скачку, прорыву в профессиональной деятельности и способству-

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Брушлинский, А. В. Воображение и творчество // Научно-педагогическое издание, выпущенное в честь 100-летия со дня рождения А. В. Брушлинского, под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского. – М., 1969.
2. Бондаревская, Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность. / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3.
3. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций. – М., 1960.
4. Гумилёв, Л. Н. Этногенез и биосфера Земли / Л. Н. Гумилёв. – Л., 1989.
5. Деркач, А. А. Акмеологические основы профессионального самосознания личности / А. А. Деркач, О. В. Москаленко и др. – Астрахань, 2000.
6. Келли Дж. Теория личности. Психология личных конструктов. – СПб., Речь, 2000.
7. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1975.
8. Лодкина, Т. В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства. – М., 2003.
9. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984.
10. Митина, Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. – М.-Воронеж, 2002.
11. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М., 1982.
12. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М., 1973.
13. Русалов, В. М. О взаимоотношении свойств темперамента и эффективности индивидуальной и совместной деятельности // Психологический журнал. – 1982. – № 6. – С. 50–59.
14. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Пер. А. Анистратенко, И. Знаешева. – СПб.: Ювента, 1999.
15. Ярошевский, М. Г. История психологии. – 3-е изд. / М. Г. Ярошевский. – М., 1995.



УДК 37.032

ББК 74.20

Педагогика

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ, ЖИЗНЕННОЕ И ЛИЧНОСТНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК ОСНОВНЫЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКА

Кандидат педагогических наук А. Э. Попович

В статье рассмотрены условия развития профессионального, жизненного и личностного самоопределения личности. Подробно выделены средства и методы формирования профессионального самоопределения: информированность учащегося, социально-профессиональная адаптация и профессиональная воспитанность, профессиональное сознание и др.

Ключевые слова

профессиональное, жизненное и личностное самоопределение, профессиональное просвещение, профессиональные пробы, профессиональная диагностика

В настоящее время выбор будущей профессии старшеклассников происходит в условиях нестабильной ситуации в российской и мировой экономике.

Соответственно, проблема профессионального самоопределения школьников, управление данным процессом и его психолого-педагогическое сопровождение становится особо актуальной.

Формирование адекватного выбора выпускником профессионального пути с учетом своих способностей и интересов, а также потребностей общества – важная задача современной школы.

На профессиональное самоопределение личности оказывают влияние многие факторы: социально-экономические условия, межличностные отношения в коллективе, профессиональное развитие, возрастные и профессиональные кризисы и т.п.

Методологическими ориентирами психолого-педагогических и методических основ нашего исследования стали работы в следующих образовательных областях: формирование профессионального самоопределения личности как длительного процесса ее развития в рамках будущей профессиональной деятельности (А. Г. Асмолов, М. В. Батырева, А. М. Газиева, Е. И. Головаха, Я. В. Дидковская, Е. С. Засыпкина, Е. А. Климов, И. С. Кон, Т. В. Кудрявцев, В. Н. Пересыпкин, Н. С. Пряжников, С. Н. Чистякова, П. А. Шавир и др.); профессиональный выбор, профпригодность, профотбор, особенности личности, формирующиеся в процессе профессионального самоопределения и развития (В. А. Бодров, Е. М. Борисова, Н. Ф. Булгакова, А. В. Гапоненко, К. М. Гуревич, Е. А. Климов, Т. А. Костюкова, Л. М. Митина,

Н. И. Орлянская, Н. С. Пряхников, Т. В. Рогачева, Н. А. Суханова, С. В. Фролова и др.).

Практически все теории профессионального развития имеют своей целью направление профессионального выбора, построение карьерных планов и др.

Профессиональное самоопределение начинается с момента выбора профессии и проходит длительную историю развития, осуществляется в ходе активного овладения основами данной профессии, необходимыми знаниями и умениями, при постепенном повышении уровня профессионального мастерства.

Мы рассматриваем сущность профессионального самоопределения как процесс образования, развития и формирования личностной зрелости, проявляющейся самостоятельно при планировании своего профессионального будущего, ответственности за принятие решения о выборе профессии, основанном на оценке своих способностей, интересов, склонностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий, которые обеспечивали бы возможность личностного и профессионального развития личности.

На профессиональное самоопределение современного старшеклассника влияют макросреда, микросреда и индивидуальные особенности личности [2]. В макросреду включают: государственное и общественное устройство, экономику, современные демографические и социальные процессы, региональные особенности территории и национального состава общества; систему социальных норм и ценностей, престижность профессий на уровне общественного мнения и состояния рынка труда.

Микросреда объединяет семью и ближайшее окружение, общеобразовательные и профессиональные учебные заведения, средства массовой информации и социальные службы для молодежи и др.

Индивидуальные особенности лично-

сти характеризуются следующими показателями: возраст, пол, психофизиологические особенности, личные профессиональные планы, уровень притязаний, информированность субъекта выбора.

Главная цель процесса управления профессиональным самоопределением – постепенно сформировать у школьника внутреннюю готовность самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития: профессионального, жизненного и личностного. Неразрывная их связь общепризнанна.

Профессиональное самоопределение это определение человеком себя относительно выработанных в обществе и принятых данным человеком критериев профессионализма. Профессиональное самоопределение начинается с выбора профессий, но не заканчивается на этом, ибо человек в течение жизни сталкивается с непрерывной серией профессиональных выборов в процессе профессионального обучения, повышения квалификации, при потере работоспособности или места работы и т. д.

Н. С. Пряхников выделяет следующие типы профессионального самоопределения: самоопределение в конкретных трудовых функциях, операциях, когда человек существенно ограничен рамками своей деятельности; самоопределение в рамках определенного трудового процесса, где возможности самореализации несколько расширяются; самореализация в рамках специальности, которая позволяет человеку выбирать не только конкретные места работы, но и различные организации при сохранении своей основной специальности; самоопределение в профессии, позволяющее человеку маневрировать в рамках смежных специальностей [4. С. 83-84].

Для профессионального самоопределения характерны, с одной стороны, определенная формализация (отражение профессионализма в наличии дипломов и

сертификатов, в трудовой биографии, в результатах труда и т. п.), с другой, необходимость выявления благоприятных условий (востребованность, социальный запрос, наличие рынка труда и т. п.).

Жизненное самоопределение это определение себя относительно смысла и цели жизни. Это выбор образа жизни, жизненного стереотипа, где профессия является лишь средством для построения жизненной траектории. Жизненное самоопределение начинается с первых дней жизни человека и включает в себя все другие виды самоопределения.

Для жизненного самоопределения характерны, с одной стороны, глобальность, всеохватность того образа и стиля жизни, которые специфичны для той социокультурной среды, в которой обитает данный человек; с другой, зависимость от стереотипов общественного сознания данной социокультурной среды и от экономических, социальных, экологических и других объективных факторов, определяющих жизнь данной социальной и профессиональной группы.

Личностное самоопределение – это определение себя как личности относительно выработанных в обществе и принятых данным человеком критериев становления личности и дальнейшая действительная реализация себя на основе этих критериев. Личностное самоопределение придает жизни определенный смысл. Оно связано с необходимостью овладения социальной ролью, используя ее как инструмент для перестройки своего поведения в различных ситуациях [1. С. 335]. В отдельных случаях человек не просто овладевает ролью, но и может создавать свои собственные модели поведения, проявляя свою подлинную неповторимость и уникальность.

Для личностного самоопределения характерны, с одной стороны, невозможность формализации полноценного развития личности, а с другой, возможность попасть в сложные обстоятельства и про-

блемы, которые не позволят проявиться лучшим личностным качествам человека и др.

Выбор профессии необходимо соотносить не только с профессиональными, но и с жизненными и личностными ценностями, чтобы они не вступали в противоречие.

Исходя из сущности профессионального самоопределения, можно выделить основные средства и методы, необходимые для его формирования:

- информированность учащегося.

Группу методов профессионального просвещения и формирования профессиональной готовности составляют: рассказ, лекция, беседа, убеждение, метод положительного трудового примера, экскурсия, диспут, метод критического творческого диалога, педагогический мониторинг, рефлексия и др.

Организация информационного пространства о мире профессий – одна из составных частей управления профессиональным самоопределением в профильных классах, учреждениях профессионального образования с помощью компьютерных технологий, которые помогут «считать» информацию и ознакомиться с работой представителей тех или иных профессий. Вторая – психологическая поддержка выбора молодых людей: снятие повышенного уровня тревожности, эмоционального дискомфорта, помощь в оценке жизненной ситуации, повышение уровня самооценки, самоуважения.

Профессиональное просвещение – «научно-организованное информирование о содержании трудовой деятельности, общественной значимости профессии, путях их приобретения, потребностях в кадрах и о тех требованиях, которые профессия предъявляет к человеку, его психологическим особенностям, о медицинских показаниях и противопоказаниях к профессиям. Цель профессионального просвещения – практическая помощь в выборе профессии с учетом склонностей и

интересов учащихся» [2. С. 37].

- социально-профессиональная адаптация и профессиональное воспитание. К методам этой группы относят: поручение, упражнение, трудовое задание, общественно полезный труд, тренинг, общественное мнение, создание воспитывающих ситуаций, соревнование, ролевая и деловая игра, воспитание на трудовых традициях и др.;

- профессиональное самосознание, отношение к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности. Нам представляется необходимым с целью эффективности проявления этих личностных качеств создавать условия для осуществления школьниками профессиональных проб в различных типах профессий. «Профессиональная проба – это профиспытание или профпроверка, моделирующая элементы конкретного вида профессиональной деятельности, имеющая завершённый процесс, способствующая сознательному, обоснованному выбору профессии» [2. С. 14]. Профессиональные пробы способствуют накоплению опыта профессиональной деятельности, актуализируют знания и представления учащихся о данной сфере профессионального труда, формируют первоначальные профессиональные знания и умения и отношение школьника к себе как субъекту будущей профессиональной деятельности. Они могут выполняться индивидуально или в составе группы и осуществляться в учебное и во внеучебное время;

- профессиональная диагностика, профвоспитание и профессиография. В. Д. Симоненко под профдиагностикой понимает «процесс изучения личности и организма человека, который проводится ... с целью определения профессиональной пригодности и формирования профессиональной направленности учащихся» [6. С. 25].

Для изучения личности учащегося при профотборе и профдиагностике успешно применяются следующие методы: наблю-

дение, педагогический мониторинг, анализ документов и продуктов деятельности учащихся, анализ практических действий школьников, анкетирование, беседа-интервью, метод обобщения независимых характеристик, социометрический, статистический, аппаратный, тестовый, педагогический эксперимент и др.

На основании проведенного нами исследования мы выделяем приоритеты в профессиональном самоопределении старшеклассников, которые необходимо учитывать в соответствии с современной ситуацией развития общества. Они, на наш взгляд, являются определяющими.

1. Постепенное формирование у старшеклассников умения прогнозировать развитие современных выбираемых профессий в ближайшей перспективе; отказ от безоговорочной ориентации на моду по отношению к довольно ограниченному числу профессий (юрист, экономист, фотомодель, менеджер, телохранитель и т.п.).

2. Помощь в нахождении личностных смыслов не только по отношению к привлекательным выбираемым профессиям, но и по отношению к профессиям, которые приходится выбирать вопреки первоначальному желанию.

При проведении нами анализа готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению мы использовали:

- учебную и внеучебную деятельность (семинары, лабораторно-практические занятия, систему зачетов, деловые игры, исследовательскую работу, экскурсии, теоретические конференции и личные контакты с преподавателями вузов);

- способы ее организации (индивидуальные, групповые, фронтальные формы работы, создание проблемных ситуаций, взаимопомощь и взаимопроверку и т.д.);

- установление отношений сотрудничества между учителями и учащимися.

Таким образом, можно констатировать,

что профессиональное самоопределение – процесс интеграции индивида (субъекта выбора профессии) в социально-профессиональную структуру общества, осуществляемый в результате анализа им своих внутренних ресурсов и соотнесения их с требованиями профессии.

Профессиональное самоопределение –

длительный процесс, который осуществляется в несколько этапов, на каждом из которых решаются определенные задачи. Главная цель профессионального самоопределения – постепенно сформировать у школьника внутреннюю готовность самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития

ПРИМЕЧАНИЯ (профессионального, жизненного и личностного).

1. Асмолов А. Г. Психология личности. – М., 1990.
2. Бурцева Л. П. Педагогическое управление развитием профессионального самоопределения студентов педагогического вуза: Дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2005.
3. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М., 1984.
4. Пряжников Н. С. Психологический смысл труда. – М., 1997.
5. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. – М.: Воронеж, 2002.
6. Симоненко В. Д. Профессиональная ориентация учащихся в процессе трудового обучения. – М., 1985.
7. Симоненко В. Д., Суровицкая Т. Б., Ретивых М. В., Волохова Е. Д. Профессиональное самоопределение школьников: Учебное пособие. – Брянск, 1995.
8. Чистякова С. Н., Захаров Н. Н. Профессиональная ориентация школьников: Организация и управление. – М., 1987.
9. Чистякова С. Н. и др. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения школьников. – М., 2004.

УДК 159.923
ББК 88.37+88.48
Психология



психология

ИССЛЕДОВАНИЕ ТЕОРИИ АЛКОГОЛЬНОЙ АДДИКЦИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУКАХ

Кандидат психологических наук Е. Е. Радюкин
О. А. Морозова

В данной статье авторы проанализировали современные отечественные и зарубежные научные подходы к изучению проблемы психологии алкогольной аддикции и девиации для личности и социума. В статье также показаны и раскрыты социальные, медицинские, психологические, правовые и другие негативные последствия воздействия алкогольной зависимости на личность.

Ключевые слова

Алкоголизм, аддикция (зависимость в различных формах), бытовое пьянство, концепции генезиса и мотивации алкогольной аддикции, девиации

Алкоголь, самый популярный депрессант в мире, является остройшей наркотической проблемой. В США и Канаде алкоголь потребляют более 20 миллионов человек. В России существуют устойчивые алкогольные традиции, а климатические и социально-культурные условия жизни способствуют постоянному росту потребления именно крепких спиртных напитков с высоким процентном содержания алкоголя. Потребление алкоголя последние 7-8 лет зафиксировалось на высшей точке – 14,5 л безводного алкоголя в год на душу населения. Зарубежные и отечественные авторы на протяжении ряда последних лет считают, что истинное число алкогольно-зависимых в населении в три раза превышает число зарегистрированных.

Алкоголизм представляет собой слож-

ную, медико-социальную и психологическую проблему. Большинство исследователей алкоголизм, определяется как заболевание, наступающее в результате частого, неумеренного употребления спиртных напитков, сопровождающееся патологическим влечением к спиртным напиткам, появлением психической и физической зависимости, а также развитием абстинентного синдрома [2, 10, 13, 17, 18, 19, 20].

Наряду с понятием алкоголизм широко используют термин бытовое пьянство, как неумеренное употребление алкогольных напитков. Противоречивость в толковании термина алкоголизм, сложность и многосторонность проблемы затрудняют выработку четких критериев для разграничения пьянства и алкоголизма, заставляют отечественных и зарубежных исследователей продолжать поиски диаг-

ностических критериев алкоголизма и предлагать новые классификации этого заболевания [10, 13, 17, 18, 19, 20].

Следует отметить, что с 1979 г. клинический диагноз «алкоголизм» изъят из международной классификации болезней (МКБ) и заменен понятием «синдром алкогольной зависимости». В МКБ-10 все алкогольные расстройства сосредоточены в разделе V «Психические и поведенческие расстройства» и составляют подраздел «Психические и поведенческие расстройства вследствие употребления психоактивных веществ» [15].

В современной отечественной и зарубежной науке вместо определения зависимости широко используют понятие аддикции (от англ. – addiction) как аномального пристрастия, при выкании к алкоголю, другим наркотикам или психоактивным веществам, а также к некоторым формам поведения, например, к азартным и компьютерным играм и др. [31, 33, 15, 19, 20].

Все большее количество авторов понимают под аддикцией именно синдром, в центре которого стоит нарушенный контроль над собственным поведением, наносящий существенный вред человеку, причем основой становится достижение индивидом «награды» (наркотического вещества, эмоционального состояния, выброса адреналина и т. д.).

Р. Вест в ходе обоснования своей теории аддикции приходит к определению феномена аддикции как синдрома, при котором поведение по поиску «награды» выходит из под контроля [1]. Тем не менее, это определение принимается не всеми – представители определенных дисциплин и разных профессиональных групп по-прежнему трактуют феномен аддикции со своих позиций.

Как мы отмечали выше, проблемой алкоголизма занимались как за рубежом, так и в отечественной науке. При этом злоупотребление алкоголем в некоторых зарубежных исследованиях конца XIX и

начала XX веков к болезненным явлениям не причислялось. Оно рассматривалось, как правило, с морально-этических позиций или как проявление психопатии. Например, этих взглядов придерживались П. Шредер (P. Schroeder) (1912), Е. Блеулер (E. Bleuler) (1912) и др. Они выделяли такую особенность алкогольной деформации личности как нравственно-этическую деградацию, к которой относились беспечность, ослабление чувства совести и долга, утрату разносторонних интересов, эгоизм, паразитические тенденции, эмоциональное огрубление, поверхностность, лживость и др. [18. С.238].

Необходимо отметить научную работу Е. Джелинека (E. Jellinek) (1942, 1946, 1952), в которой развивается идея о патологическом влечении, как о центральном механизме заболевания алкоголизмом. Автор впервые применил термин «зависимость» по отношению к алкогольному абстинентному синдрому, как комплексу расстройств, возникающих у человека вследствие прекращения потребления алкоголя. Если в среде ученых существуют разногласия, то обыватели тем более теряются в понимании явления алкогольной аддикции и в поисках возможности выхода из нее.

Цель предлагаемой работы – охарактеризовать основные концепции генезиса алкоголизма и алкогольной аддикции.

Считается, что синдром алкогольной аддикции включает в себя следующие симптомы:

- 1) сильное желание употребить алкоголь (настоятельную потребность в алкоголе);
- 2) нарушение способности контролировать количество потребления алкоголя;
- 3) появление тенденции употреблять алкоголь как в выходные дни, так в будни, несмотря на сдерживающие социальные факторы, а также «сужение репертуара» потребления;
- 4) развивающееся пренебрежение альтернативными удовольствиями и интере-

сами;

5) продолжение употребления алкоголя, несмотря на очевидные вредные последствия;

6) абстинентный синдром;

7) выраженная потребность в опохмелении;

8) повышение толерантности (устойчивости) к алкоголю.

Согласно инструкции, содержащейся в МКБ-10, для установления диагноза алкогольной аддикции (зависимости) достаточно наличия как минимум трех из перечисленных признаков [15].

В отечественной науке первой половины XX в. большой вклад в изучение проблемы алкоголизма внесли психиатры С. С. Корсаков (1901), Ф. Е. Рыбаков (1905), С. Г. Жислин (1933-1935), И. В. Стрельчук (1940, 1949, 1956, 1966, 1973) и др.

Фундаментальные исследования алкогольной зависимости провели современные отечественные ученые такие как: В. Б. Альтшулер (1999), И. П. Анохина, В. Т. Кондрашенко, А. Ф. Скучаревский (1983), Э. А. Бабаян, М. Х. Гонопольский (1990), Э. Е. Бехтель (1986), Д. П. Билибин, В. Е. Дворников (1991), Н. Н. Иванец (1989), Ю. П. Лисицын, Н. Я. Копыт (1983), Ю. П. Лисицын, П. И. Сидоров (1990), И. И. Лукомский (2000), П. И. Сидоров, А. В. Митюхляев (1999), А. А. Портнов, И. Н. Пятницкая (1973), Г. В. Морозов (1983), П. Д. Шабанов (1999), Л. К. Шайдукова (1996), Г. М. Энтин (1990) и др.

Психологические проблемы алкогольной девиации и наркологической зависимости проанализированы в работах В. В. Аршиновой (2007), Б. С. Братуся (1984), Ю. В. Валентика (2000), Б. М. Гузикова (1990), А. Г. Дунаева (2006), В. Ю. Завьялова (1988), Е. В. Змановской (2006), Д. В. Колесова (1991), М. В. Кочкиной (2007), Ц. П. Короленко (1984), С. Г. Литке (2004), А. Е. Личко, В. С. Битенского (1991), И. С. Осипова (2005), К. Г. Сурнова (1982), С. В. Радивонова (2008), С. А. Романова (2006), А. В. Трусовой (2005)

и многими другими учеными.

Педагогические аспекты профилактики пьянства и алкоголизма, формирования здорового образа жизни исследованы А. Н. Бариновой (2006), Н. В. Биттер (2005), Р. Р. Вахитова (2007), Е. В. Витун (2007), М. Ю. Дерюгиной (2007), Е. А. Захаровой (2004), Б. В. Зейгарник (1986), И. П. Полищук (2007), Т. С. Суховольской (2005) и другими авторами.

Социальные аспекты девиантного поведения и алкоголизма исследовали П. Г. Бороноев (2007), Я. И. Гишинский (1998), О. Н. Замотаева (2004), И. В. Зизиашвили (2006), Л. Е. Кесельман, М. Г. Мацкевич (2001), О. А. Лиходей (2006), Э. Б. Мельникова (1999), О. Э. Соловей (1988), Н. Л. Хананашвили, В. Н. Якимец (1999) и др.

Перечисленные ранее ученые разработали основные социальные, психологические и биологические концепции генезиса алкоголизма и алкогольной аддикции. Среди концепций выделяются следующие [1, 2, 6, 7, 8, 9, 10-14, 17-19, 20]:

- *социально-гигиеническая* – объясняет природу алкоголизма условиями жизни и особенностями взаимоотношений людей, характером алкогольных обычаев, спецификой социальной мега, макро и микросферы, уровнем и особенностями производственных и экономических отношений;

- *психологическая* – трактует алкоголизм как неспецифический показатель социально-психологической несостоятельности личности, неразвитости и несформированности ее нравственно-ценностной сферы, как показатель недостаточной включенности человека в социально активную жизнь;

- *генетическая* – на основании клинико-генеалогических и близнецовых методов исследования достаточно убедительно показывается ведущая роль наследственной, природной предрасположенности к возникновению алкогольной зависимости;

- *генетотрофическая* – объясняет при-

страстие к алкоголю наследственно обусловленными нарушениями обмена веществ, в основе которых лежит необычайно высокая потребность в некоторых необходимых для организма пищевых продуктах (витамины группы В, ненасыщенные жирные кислоты, микроэлементы и т. д.);

- *этаноловая* – главную причину алкоголизма усматривает в специфическом воздействии на организм самого алкоголя. Согласно этой концепции, индивиды подразделяются на «алкоголеустойчивых» и «алкоголенеустойчивых»;

- *адренохромная* – пристрастие к алкоголю объясняет нарушениями катехоламинового обмена, приводящими к постоянному психическому напряжению. Психическая напряженность зависит от соотношения в организме адреналина и продуктов его распада – адренохрома и адренोलютина. Таким образом, дисбаланс, превышение в организме адреналина и уменьшение его метаболитов, приводит к усилению психической напряженности;

- *эндокринопатическая* – ее сущность сводится к тому, что у лиц, предрасположенных к алкоголизму, имеет место первичная слабость эндокринной системы, и для адекватных эмоциональных реакций необходима ее постоянная искусственная стимуляция, особенно в экстремальных условиях. Алкоголь, являясь таким стимулятором и воздействуя на гипофиз, активирует эндокринную систему и, таким образом, облегчает выход личности из психотравмирующей ситуации;

- *психопатологическая* – подчеркивает роль психических, преимущественно характерологических, особенностей личности в этиологии алкоголизма. Считается, что не всегда возможно однозначно и объективно оценить – первичны или вторичны эти особенности, в том числе некоторые акцентуации характера, или, по мнению других авторов, личностные акцентуации;

- *биоэнергетическая* – исходит из того, что алкоголь действует, прежде всего, на

водно-ионную структуру организма индивида, нарушая ее стабильность. При хронической интоксикации возникает патологическая архитектоника водно-ионных систем с резонансной спектральной памятью.

Отечественные исследователи, в зависимости от ведущего мотива выделили несколько типов мотивации употребления спиртных напитков [6, 7-9, 14, 18]:

1) *социально обусловленный тип* – к социальной мотивации относят традиционные и субмиссивные мотивы употребления алкоголя, детерминированные традициями и культурой общества, подчинением групповому навязыванию и давлению со стороны референтной группы. В этом случае употребление спиртного связано с удовлетворением потребности в общении, самоутверждении и принадлежности к референтной (авторитетной) группе. Рассматриваемый тип мотивации обычно характерен для юношеского этапа развития личности, а также индивидов, случайно употребляющих спиртные напитки. В случае ранней алкогольной аддикции наблюдается на подростковом этапе развития;

2) *психологически обусловленный тип* – доминируют гедонистические, атарактические и гиперактивационные мотивы. Алкоголь употребляется для получения эйфории, достижения психического комфорта, снятия эмоционального напряжения и разрешения конфликтов. Для этого типа мотивации характерны стремление получить удовольствие от выпивки, снять с помощью выпивки неприятные переживания, а также повысить активность и настроение. Этот тип мотивации характерен для лиц среднего и старшего возраста, систематически, употребляющих спиртные напитки;

3) *биологически (патологически) обусловленный тип* – спиртные напитки употребляются не только для психологической, но и для соматической коррекции состояния. Для патологической, иногда ее называют похмельной, мотивации харак-

терно непреодолимое стремление с помощью алкоголя снять проявления абстинентного синдрома (психофизиологический дискомфорт, связанный с отменой спиртного), а также улучшить свое состояние, используя алкоголь как лекарство. Этот тип характерен для лиц, привычно пьющих и больных алкоголизмом.

Ц. П. Короленко и Н. В. Дмитриева [11. С. 149] – выделяют следующие основные аддиктивные мотивации, наблюдающихся при развитии алкогольного аддиктивного поведения:

– *атарактическая* – ее содержание заключается в стремлении человека к приему алкоголя с целью смягчить или устранить явления эмоционального дискомфорта, тревожности и пониженного настроения;

– *субмиссивная* – ее содержанием является неспособность индивида отказаться от предлагаемого референтной группой или кем-либо приема алкоголя. При этом для себя индивид формирует мотивы: «неудобно», «не хочу обидеть хороших людей» и др. Мотивация отражает выраженную тенденцию к подчинению, зависимости от мнения окружающих (конформизм);

– *гедонистическая* – алкоголь употребляется для повышения настроения, получения удовольствия в широком смысле этого слова, так называемого «кайф – эффекта»;

– *мотивация с гиперактивацией поведения* – алкоголь употребляется для того, чтобы вызвать состояние возбуждения и

активизировать себя. Побуждением является возможность возникновения субъективного состояния повышенного тонуса, сочетающегося с повышенной самооценкой;

– *псевдокультурная* – большое значение, как правило, придается атрибутивным свойствам алкоголя. Характерны стремление к демонстративности, желание показать «изысканный вкус», произвести впечатление на окружающих редкими и дорогостоящими алкогольными напитками. Эта мотивация обычно сочетается с другими аддиктивными мотивациями и связана со стремлением компенсировать комплекс неполноценности.

Перечисленные ранее мотивации играют определяющую роль в формировании алкогольной аддикции и девиаций личности. Современная отечественная наука также проводит фундаментальные исследования причин или факторов алкоголизации. Условно факторы алкоголизации личности можно разделить на биологические, социальные и психологические. В отечественных и зарубежных исследованиях накоплен богатый клинический, экспериментальный и теоретический материал по данному вопросу. Таким образом, аддиктивное поведение появляется не вдруг, оно представляет собой непрерывный процесс формирования и развития алкогольной аддикции. Объемы нашей работы не позволяют детально рассмотреть все подходы при анализе факторов возникновения алкогольной зависимости.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бабаян Э. А. Наркология: учеб. пособие / Э. А. Бабаян, М. Х. Гонопольский. – М.: Медицина, 1990. – 336 с.

2. Братусь Б. В. Психология, клиника и профилактика раннего алкоголизма / Б. В. Братусь, П. И. Сидоров. – М.: Медицина, 1984. – 144 с.

3. Евенко С. Л. Психология отклоняющегося поведения военнослужащих Вооруженных сил Российской Федерации: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Евенко С. Л.; [Воен. ун-т]. – М., 2009. – 46 с.

4. Евенко С. Л. Диагностика и профилактика отклоняющегося поведения военнослужащих: монография / С. Л. Евенко, А. М. Жуков; под ред. А. Г. Караяни. – М.: ВУ, 2009.

– 235 с.

5. Грязнов А. Н. Социальная психология аддиктивной личности / А. Н. Грязнов. – Казань: Медицина, 2007. – 350 с.

6. Грязнов А. Н. Терциарная социализация личности больных алкоголизмом и наркоманией: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Грязнов А. Н.; [Ярослав. гос. ун-т]. – Ярославль, 2008. – 33 с.

7. Зейгарник Б. В. Патопсихология / Б. В. Зейгарник. – М.: МГУ, 1986. – 288 с.

8. Змановская Е. В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие / Е. В. Змановская. – М.: Академия, 2003. – 288 с.

9. Змановская Е. В. Психология девиантного поведения: структурно-динамический подход: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Змановская Е. В.; [С.-Петерб. ун-т МВД России]. – СПб., 2006. – 49 с.

10. Копыт Н. Я. Профилактика алкоголизма / Н. Я. Копыт, П. И. Сидоров. – М.: Медицина, 1986. – 240 с.

11. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Социодинамическая психиатрия. – М., 2000. – С. 149 – 151.

12. Короленко Ц. П., Донских Т. А. Семь путей к катастрофе : Деструктивные формы поведения в современном мире. – Новосибирск, 1990. – 216 с.

13. Лекции по наркологии / под ред. Н. Н. Иванца. – 2-е изд., перераб. – М.: Нолидж, 2000. – 448 с.

14. Личко А. Е. Подростковая наркология: руководство / А. Е. Личко, В. С. Битенский. – Л.: Медицина, 1991. – 304 с.

15. МКБ-10/ICD-10. Международная классификация болезней (10-й пересмотр). Классификация психических и поведенческих расстройств. Клинические описания и указания по диагностике / под ред. Ю. Л. Нуллера и С. Ю. Циркина. – СПб.: Оверлайд, 1994. – 287 с.

16. Наркология: пер. с англ. / Л. С. Фридман, Н. Ф. Флеминг, Д. Г. Робертс, С. Е. Хайман. – М.: Бином; СПб.: Невский Диалект, 1998. – 318 с.

17. Портнов А. А. Клиника алкоголизма / А. А. Портнов, И. Н. Пятницкая. – Л., 1971. – 370 с.

18. Пятницкая И. Н. Наркомании: руководство для врачей / И. Н. Пятницкая. – М.: Медицина, 1994. – С. 339 – 428.

19. Пятницкая И. Н. Девиантное поведение подростков / И. Н. Пятницкая, А. И. Шаталов. – М.: Анахарсис, 2004. – 112 с.

20. Энтин Г. М. Лечение алкоголизма / Г. М. Энтин. – М.: Медицина. – 1990. – 416 с.

21. Backon J. Prevalence of depression among Israeli alcoholics // Journ. Clin. Psychol. – 1990. – Vol. 46. – №1. – P. 96 – 102.

22. Barnes Ch. A guide to counseling in early recovery from alcohol dependence // Alcohol. Treat. Quart. – 1991. – Vol. 8. – №1. – P. 19 – 37.

23. Blomqvist J. Societal images of addiction and recovery – first results from Swedish representative study: Research & Development Unit, City of Stockholm. 2006. – P. 49.

24. Buck K. J., Harris R. A. Benzodiazepine agonist and inverse agonist actions on GABA_A receptor-operated chloride channels: 11 Chronic effects ethanol // Journ. Pharmacol. And Exp. Ther. – 1990. – Vol. 253. – №2 – P. 713 – 719.

25. Chong B., Warren S. K., Bonapace Ch. R. et al. a pilot studi on the impact of guideline implementation on the use of benzodiazepines in patients with a discharge diagnosis of alcohol withdrawal or delirium tremens: Abstr. ACCP, 1999: Amer. Coll. Clin. Pharm. Ann. Meet // Pharmacjtherapy. – 1999. – Vol. 19. – № 10. – P. 1221.

26. Cloninger C. R. Neurogenetic adaptive mechanisms in alcoholism // Biomed. And Soc. Aspects Alcohol. – Proc. Congr., 4th, Int. Soc. Diomed. Res. Alcohol. (ISBRA). – Amsterdam; Kyoto, 1988. – P. 496. Feuerlein W. Alkoholismus., – Missbrauch und Abh ngigkeit: Eine Einf hrung f r  rzte, Psychologen und Socialpadagogen. – Stuttgart: Thieme Verlag, 1975. – 207 s.
27. Fisch H. U., Buhringer G., Korkel J. et al. Podiumsdiskussion zum Thema: «Alkoholismusbehandlung: Sind wir besser als placebo?» // Abh ngigkeiten. – 1996. – Bd 2. – №3. – S. 75 – 80.
28. Foster G. H., Marshal E. J., Peters T. J. Predictors of relapse to heavy drinking in alcohol dependent subjects following alcohol detoxification – the role of quality of life measures, ethnicity, social class, cigarette and drug use // Addict. Biol. – 1998. – Vol.3. – №3. – P. 333 – 343.
29. Grant B. F., Hasin D. S. Suicidal ideation among the United States drinking population: Results from the national longitudinal alcohol epidemiologic survey // Journ. Stud. Alcohol. – 1990. – Vol.60. – №3. – P. 422 – 429.
30. Gross M. M., Lewis E., Hastey J. M. Acute alcohol withdrawal syndrome // The Biology of Alcoholism / ed B. Kissin. – New York: Plenum Press, 1974. – Vol.3. – P. 191 – 263.
31. Harriet de Wit. Laboratory – based assessment of alcohol craving in social drinkers. // Addictions. – 2000. – V. 95. – Suppl. 2. – P. 165 – 169, 261, 269 – 270.
32. Shuckit M. A., Klein J., Twitchell G., Smith T. Personality test scores as predictors of alcoholism almost a decade later // Am. J. Psychiatry. – 1994. – P. 171.
33. West R. Theory of addiction. – London, 2006. – P. 37.



УДК 378

ББК 74.480

История отечественного педагогического образования

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ В ПОСТРЕВОЛЮЦИОННЫЙ ПЕРИОД (1920-е ГОДЫ)

Кандидат педагогических наук Е. А. Слепенкова

В статье на основе анализа архивных материалов и исследований по истории отечественного педагогического образования доказывается широкое распространение идей и опыта исследовательской направленности профессиональной подготовки нового учителя в Советской России постреволюционного периода и проводятся исторические аналогии с современным состоянием научно-исследовательской деятельности студентов - будущих педагогов.

Ключевые слова

Парадигма профессионально-педагогического образования, исследовательская направленность профессиональной подготовки учителей, формы организации научно-исследовательской деятельности студентов - будущих педагогов.

Чрезвычайно возросшая значимость подготовки учителя к педагогической экспериментально-исследовательской деятельности в практике современной школы требует серьезных корректив в его профессиональном образовании. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего педагогического образования, в отличие от предшествующих вариантов, предъявляет повышенные требования к научно-исследовательской компетентности выпускников педагогических учебных заведений, особенно на уровне магистратуры. В характеристике видов профессиональной деятельности педагогов квалификации «магистр» научно-исследовательская деятельность определяется как обязательная наряду с педагогичес-

кой, методической и управленческой (статья 4.4). Среди профессиональных компетенций, которыми должен овладеть педагог-магистр, определяется способность анализировать результаты научных исследований и применять их при решении образовательных и исследовательских задач, а также готовность самостоятельно осуществлять научное исследование с использованием современных методов науки (статья 5.2) [1]. Эти требования невозможно выполнить, если всё содержание профессионального обучения будущих педагогов не будет иметь исследовательскую направленность.

В этих условиях, когда возросшая потребность в учителе-исследователе наглядно продемонстрировала недостаточную готовность наших педагогических учебных

заведений к эффективному решению этой задачи, возникает интерес к предшествующему этапу развития педагогического образования. Становится актуальным выяснение тех факторов, которые вызвали отставание современной отечественной системы педагогического образования от требований времени. Они подробно раскрыты в нашей монографии [2].

Однако материалы нашего исследования позволяют выделить в предшествующую советскую эпоху небольшой по времени период, когда профессиональная деятельность учителя воспринималась в общественном сознании в значительной мере как исследовательская, что побуждало готовить к такой деятельности педагогов в учебных заведениях. Речь идёт о первом постреволюционном десятилетии, 20-х гг. XX в. Смена общественно-экономического строя, перестройка общественного сознания, совершенно другая идеологическая направленность воспитания подрастающего поколения требовали поиска нового содержания, форм и методов обучения и воспитания детей. Новые изменившиеся условия профессиональной деятельности учителя, естественно, ставили его в позицию экспериментального поиска.

В общественном сознании резко изменились представления о целях, условиях и средствах образования подрастающего поколения, то есть изменилась парадигма общего образования. Для неё в постреволюционный период были характерны приоритетность идей равенства всех детей в получении полноценного образования, тесной связи деятельности школы с целями социалистического преобразования общества, максимального стимулирования самостоятельной познавательной деятельности учащихся, в том числе, и исследовательского характера, стимулирования общественной активности детей и их стремления к самоорганизации.

Эти ориентиры в сочетании с популярными тогда в Советской России идеями

прагматической педагогики Д. Дьюи, как известно, и привели к масштабному эксперименту по внедрению в советских школах в несколько видоизменённом виде Дальтон-плана и метода проектов. Сейчас мы признаём, что при всех недостатках этого эксперимента, идея организации самостоятельной учебной деятельности школьников в определённой мере по логике исследовательской исторически оказалась очень перспективной. Спустя век, в начале XXI в., мы снова к ней вернулись, проектные технологии активно внедряются в массовую школьную практику.

В то время, в 1920-е гг., усиление исследовательской направленности педагогической парадигмы общего образования привело к аналогичной трансформации парадигмы педагогического образования. Учитель новой советской трудовой школы воспринимался в общественном сознании не только как сознательный участник строительства нового социалистического общества, убеждённый проводник идей большевистской партии в массы, но и как активный экспериментатор, исследователь, способный искать и находить новые формы и методы воспитания и обучения детей, соответствующие требованиям времени. Это требовало кардинальной перестройки всей системы педагогического образования. Осознание необходимости исследовательской направленности профессиональной подготовки учителя в 1920-х гг. было характерно для всех уровней этой системы. Эту идею активно внедряли управленцы в нормативных документах, пропагандировали учёные, пытались реализовать преподаватели педагогических учебных заведений. Приведём несколько фактов.

Подчеркнём, что 1920-е гг. были единственным временем в течение советского периода, когда дипломные работы по педагогике были обязательным компонентом выпускных государственных экзаменов

студентов, как и во всех других вузах. В «Положении о квалификационных (испытательных) комиссиях» 1924 г. чётко указывалось, что испытания выпускников «отнюдь не должны носить характер экзамена по отдельным предметам». Он должен включать «защиту дипломной работы, проекта и коллоквиум по основным научным и практическим вопросам специальности квалифицируемого» [3]. В условиях жёсткого идеологического диктата тематика этих дипломных работ в педагогических вузах определялась и контролировалась Главным комитетом профессионального образования Наркомпроса. Безусловно, в них была отражена коммунистическая идеологическая направленность. Однако отметим, что большинство предложенных тем нацеливало не на реферативную, а действительно исследовательскую деятельность студентов. Так, например, в 1924 году были определены следующие темы: «Разработка проекта школы I и II ступени или детского сада»; «Обследование и характеристика преподавания предметов в местных школах по специальности»; «Исследование местного края в целях педагогического использования краеведения» и т. п. По нашему мнению, в этих нормативных указаниях отчётливо прослеживается требование обеспечения исследовательской направленности педагогического образования 1920-х гг.

Уже в эти годы в молодых педагогических вузах страны возникали научные кружки как одна из форм научно-исследовательской деятельности студентов. Общий реформаторский и дискуссионный дух постреволюционной эпохи во многом определял содержание деятельности этих кружков. В их работе принимали активное участие и преподаватели кафедр. Так, на одном из заседаний педагогического кружка при Нижегородском педагогическом институте в 1923 году обсуждалась очень актуальная для вуза того времени проблема поиска новых

методов преподавания в опытно-показательной школе при институте. Содокладчиками выступили руководитель кружка Б. В. Лавров и В. К. Беллюстин, выдающийся методист по методике первоначального обучения математике. Как говорится в отчёте, «после длительного обсуждения докладов, расходящихся по характеру содержания, было решено предложить их тезисы для широкого осведомления студентов и педагогического персонала». Студенты также брались за разработку глобальных и актуальных проблем. На следующем заседании научного кружка был заслушан студенческий доклад на тему «Улучшение человеческой природы» [5].

Есть немало фактов, свидетельствующих о том, что студенты-будущие педагоги активно привлекались к научно-методической и научно-исследовательской деятельности по заданиям Наркомпроса. Прежде всего, они были связаны с масштабным экспериментом 20-х годов – апробацией комплексных школьных программ ГУСа. Так, в годовом отчёте Нижегородского педагогического института за 1923-24 учебный год говорится о том, что группа студентов около 30 человек работала в школах города под руководством методиста института «по принципу комплексности», систематически обсуждая результаты этой работы на специальных педагогических конференциях [6]. Подобные примеры приводят и другие исследователи истории отечественного педагогического образования этого периода. Э. Г. Ковалёва пишет в своей диссертации о том, что в 1925 году Наркомпрос поручил студентам педагогического факультета Белорусского государственного университета исследовательское задание: составить на основе отчётов школ сведения об их материальной базе, учительских кадрах, охвате детей обучением и т.д. В ряде случаев студенты написали «интересные в культурно-просветительском отношении харак-

теристики районов», которые становились основой для их последующей научной работы [7].

Задача необходимости подготовки учителей к педагогической научно-исследовательской деятельности ясно осознавалась наиболее образованными преподавателями советских педагогических учебных заведений 1920-х гг. Так, доцент Нижегородского педагогического института С. И. Архангельский на общепедagogической конференции по утверждению нового учебного плана на 1923-24 учебный год в числе основных задач работы вуза называет «надлежащее приобщение студентов к методам научной работы» [8].

Многие преподаватели педагогических вузов того времени пытались сделать научно-исследовательскую деятельность студентов органической частью учебного процесса, в частности, включать специальные исследовательские задания в содержание педагогической практики студентов. По данным К. И. Васильева, в Тверском пединституте студенты I курса проводили в школе «наблюдения за учащимися с применением данных экспериментальной психологии и психотехники». В Кубанском пединституте студенты III курса также получали задания исследовательского характера: «проследить приёмы соединения умственного труда с физическим в школе, изучить самоучёт и самоконтроль в организации школьных учебных занятий» и др. [9].

Анализ этих фактов позволяет сделать вывод о том, что в 1920-х гг. даже при многих неблагоприятных факторах (низком уровне базового образования студентов- выходцев из среды рабочих и крестьян, недостаточном уровне научной квалификации преподавателей молодых педагогических вузов и др.) – многие педагогические вузы Советской России довольно успешно организовывали учебную научно-исследовательскую деятельность студентов. Разумеется, действительно эф-

фективная система организации научно-исследовательской деятельности студентов-будущих педагогов быстрее сложилась в столичных вузах и немногочисленных провинциальных, где изначально был высокий научный потенциал преподавательского состава.

О высоком уровне развития НИРС в некоторых столичных вузах можно судить по публикациям этого периода и работам исследователей истории отечественного педагогического образования. Так, в научном издании Московского городского университета им. А. Л. Шанявского «Высшая школа» (1919 г.) один из ведущих его преподавателей А. Чаянов в статье «Методы преподавания в высшей школе» выделяет ряд методов исследовательского характера. К ним он относит «практические занятия, т. е. ознакомление с методами аналитической работы путём проделывания небольших исследований; самостоятельные исследовательские работы, т. е. выполнение научных исследований; семинары, т. е. защиту собственных научных работ перед критикой товарищей и руководящего учёного» [10]. Разумеется, с современных позиций можно заметить смешение форм и методов учебной работы. Однако очевидно, что речь идёт о системном характере организации НИРС, который сложился в данном вузе ещё на основе дореволюционных традиций.

Мы полностью разделяем мнение одного из исследователей НИРС, Ю. Р. Гильманова о том, что Московский университет им. А. Л. Шанявского уже в 20-х гг. XX в. предложил очень эффективную систему внедрения элементов научного исследования в процессе обучения и организации научных исследований студентов во внеучебное время. В этом вузе применялись разнообразные формы и методы студенческой НИР: работы теоретического характера, завершающиеся обычно написанием реферата, экспериментальные работы, имевшие зачастую практическую ценность, участие в работе спецсемина-

ров, выступление с докладами на заседаниях научных кружков и др. Особенно эффективно была организована научно-исследовательская работа «студентов-выдвиженцев» [11]. Студенты-выдвиженцы прикреплялись к соответствующей кафедре, где углублённо изучали избранную специальность в течение двух последних лет обучения в вузе. Для них была разработана специальная программа, которая предусматривала изучение дополнительных спецкурсов, работу в спецсеминаре исследовательского типа и написание выпускной дипломной работы исследовательского характера [12].

Петербургском педагогическом институте им. А. И. Герцена, который объединил силы квалифицированных преподавателей бывших Женского педагогического института, Педагогической академии и Петербургского учительского института, также с первых лет большое внимание уделялось организации научно-исследовательской работы студентов. В основном для этой цели использовались семинары исследовательского характера, в которых, как пишет исследователь истории вуза А. Е. Кудрявцев, «вырастала научная смена института» [13].

Одним из немногих успешных в плане организации НИРС провинциальных вузов был Восточный педагогический институт в Казани. Он возник на основе слияния факультета общественных наук Казанского университета, бывших Казанских высших женских курсов и вузов, созданных после революции (Северо-Восточной Академии и Высшего института народного образования). Институт начал свою работу в 1922 году, имея в своем составе 22 профессора и 27 доцентов. Такой высококвалифицированный уровень преподавателей, многие из которых имели опыт преподавания в классическом университете, обеспечивал и высокий уровень организации научно-исследовательской деятельности студентов. Её качество было высоким. Об этом свидетельствует

ряд фактов. В институте было создано и систематически издавалось своё учёное печатное издание «Научно-педагогический сборник», в котором печатались и лучшие студенческие работы. К научным исследованиям, проводимым различными кафедрами, активно привлекались и наиболее талантливые студенты. В отчетном издании института с удовлетворением констатируется, что в институте созданы все условия для того, чтобы эти студенты, «начав с выполнения элементарно-исследовательских заданий еще на студенческой скамье, более углубленно продолжали научную работу по окончании вуза, выходя постепенно на путь выполнения самостоятельных исследовательских заданий» [14].

Таким образом, изучение лучшего опыта организации НИРС в педагогических вузах страны в 1920-х гг. свидетельствует о том, что она эффективна лишь в тех случаях, когда имеет системный характер и включает три тесно взаимосвязанных компонента: а) систему усложняющихся проблемных исследовательских заданий в процессе изучения учебных дисциплин, направленных на формирование некоторых несложных исследовательских умений; б) специального методологического курса, направленного на овладение будущими учителями необходимыми методологическими знаниями и умениями; в) обязательное выполнение при качественном педагогическом руководстве комплексных научно-исследовательских работ (докладов, курсовых, дипломных и др.), направленных на приобретение опыта организации самостоятельной научно-исследовательской деятельности и развитие творческих способностей студентов. Переосмысление исторического опыта педагогического образования убеждает в том, что важнейшим условием модернизации современной системы профессионального образования в плане совершенствования исследовательской компетентности будущих учителей, как и в 20-х гг. XX в., является практическая реализация исследовательской направленности всего учебного процесса в педагогических учебных заведениях.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nns.ru/standards/2010/050100%20Педагогическое%20образование%20mag.rtf>.
2. Слепенкова, Е. А. Становление и развитие педагогической научно-исследовательской деятельности будущего учителя отечественной школы в XX веке: монография / Е. А. Слепенкова. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2008. – 248 с.
3. Центральный архив Нижегородской области (далее ЦАНО) Ф. 2734. Оп. 1. Д. 70 а. Л. 105.
4. ЦАНО. Ф. 2734. Оп. 1. Д. 70а. Л. 65.
5. ЦАНО. Ф. 2734. Оп. 1. Д. 53. Л. 15.
6. ЦАНО. Ф. 2734. Оп. 1. Д. 70а. Л. 108.
7. Ковалёва, Э. Г. Становление и развитие научно-исследовательской работы студентов в высших учебных заведениях Белорусской ССР (1917-1980 годы): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ковалёва Элеонора Константиновна. – Минск, 1984. – С.17.
8. ЦАНО. Ф. 2734. Оп. 1. Д. 70а. Л. 5-6.
9. Васильев, К. И. Очерки по истории высшего педагогического образования в РСФСР (1918-1932 годы): монография / К. И. Васильев. – Воронеж: Чернозёмное книжное издательство, 1966. – С. 77-78.
10. Чаянов, А. Методы преподавания в высшей школе / А. Чаянов // Высшая школа. – 1919. – № 2. – С. 6.
11. Институт студентов-выдвиженцев был специфической формой организации НИРС, призванной готовить научные кадры преимущественно из среды рабоче-крестьянского студенчества. Рекомендовать студентов в выдвиженцы могли общественные организации вуза и преподаватели кафедр, но каждая кандидатура рассматривалась и утверждалась на заседании профбюро и комитета комсомола.
12. Гильманов, Ю. Р. Научно-исследовательская работа студентов в советской высшей школе периода 1917-1932 гг.: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гильманов Юрий Рамазанович. – М., 1989. – С.7, 14-15.
13. Кудрявцев, А. Е. Педагогический институт им. А. И. Герцена (исторический очерк) / А. Е. Кудрявцев // Советская педагогика. – 1988. – № 11. – С. 114.
14. Новый педагог. Организация Восточного педагогического института в Казани. Итоги пяти лет. 1922-27 г. – Казань: [б.и.], 1927. – С. 4, 9.

УДК 378
ББК 74.58



МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Кандидат педагогических наук М. А. Соломченко
Кандидат педагогических наук Р. А. Прохоров

В работе рассматривается применение межпредметных связей для развития познавательной активности и управленческих компетенций специалиста физической культуры и спорта. На занятиях использовались новейшие компьютерные технологии, тематические выездные занятия, деловые игры, разрабатывались групповые проекты и др.

Ключевые слова

Межпредметные связи, специалист физической культуры, познавательная активность

В процессе обучения большинство студентов вузов рассчитывают на досрочные выгоды, предоставляемые высшим образованием [4]. Но полученное базовое образование в современных условиях рынка не предоставляет практически никаких гарантий в построении своей профессиональной карьеры. Возможности и условия трудоустройства диктуются рыночным спросом на кадры. Влияние такого спроса на профессиональные характеристики специалиста и содержание физкультурно-спортивного образования выражается в том, что наряду с известными рабочими местами преподавателей физической культуры и тренеров по определенному виду спорта возникают и осуществляются новые. Для новых видов физкультурно-спортивной деятельности рабочие места формируются стихийно. Подготовка специалистов такого профиля не имеет фундаментальной базы. Требуются

организаторы, менеджеры, предприниматели в сфере физической культуры и спорта, а базовый курс не обеспечивает надлежащей профессиональной подготовки. Рынок сферы физкультуры и спорта на 70% является рынком сферы услуг. Его особенностями являются высокий динамизм, территориальная сегментация и локальный характер, высокая скорость оборота капитала, преобладание услуг средних и малых предприятий, их высокая чувствительность к рыночной конкуренции в связи с невозможностью транспортировать и складировать предоставляемые услуги. Оказание этих услуг связано также с личным контактом производителя и потребителя, индивидуальностью и нестандартностью услуг, во многих случаях неопределенностью результата, культурой управленческой деятельности и др. [1, 4].

В задачах обучения методам управления должно отражаться применение, раз-

витие, закрепление и обобщение знаний и умений, полученных студентами при изучении разных предметов. В содержании учебного материала важно выделить вопросы, изучение которых требует опоры на ранее усвоенные из других предметов знания, а также вопросы, которые получают развитие в последующем обучении новым дисциплинам. При изучении каждой отдельной дисциплины педагог в процессе руководства обучением студентов исходит из данных наук в единстве, синтезируя теоретические знания о развитии, обучении, управлении, полученные из психологии, педагогики, культурологии, философии и т. д.

Анализ различного рода теорий обучения и воспитания показывает, что все они, так или иначе, делают важный упор на принцип активности, на проблемы активного начала в учебной деятельности индивида. Наиболее значимой сферой проявления активности личности является познавательная деятельность. Понятие «деятельность» является фундаментальной категорией теории познания, отсюда учебная деятельность, как специфическая форма познавательной активности субъекта, ориентирована на овладение специальным опытом в контексте развития индивидуальных способностей [2, 3].

Именно проявление активности обучающихся в процессе познания и послужило основанием для введения в научный обиход понятия «познавательная активность», которую можно отнести к сложным, обобщенным понятиям; оно содержит в себе характеристики базовых категорий «познание» и «активность» и отражает в своей совокупности цель познавательной деятельности, средства ее достижения и результат. Отсюда, познавательная активность индивида проявляется в направленности и устойчивости его познавательных интересов, стремлении к эффективному овладению знаниями и способами деятельности, в мобилизации

волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели. Связи между дисциплинами можно рассматривать и как необходимый элемент системы проблемного обучения, где учебные дисциплины и их отношения не противопоставляются друг другу, а объединяются в единую систему, достигая тем самым обобщения знаний и на этой основе формирования целостного мировоззрения и целостной личности. Иначе говоря, познавательная деятельность и учебные предметы, являясь системными объектами образовательного процесса, представляют собой то единство общего и особенного, что и выступает, в конечном счете, в качестве дидактических основ определения межпредметных связей. При этом наиболее успешно организация познавательной деятельности средствами межпредметных связей осуществляется при соблюдении следующих условий:

- конкретизация методических подходов на отдельных занятиях курса, смежных курсов, учебных темах разных предметов с определением межпредметных познавательных задач по этапам решения проблемы;

- определение основных направлений в содержании, методах и формах организации познавательной деятельности на занятиях по предметам, между которыми устанавливаются связи;

- совершенствование разработанных и использованных методов на основе обратной связи посредством взаимоконтроля преподавателей разных курсов.

Методические средства, которые применяются с учетом согласованности и взаимосвязи содержания аудиторных занятий и внеаудиторных форм учебной деятельности работы студентов, можно условно разделить на две группы:

- обычные методические средства, характерные для обучения в целом, но в своей основе ориентированные на установление межпредметных связей. К ним относятся: включение в содержание лекций

учебного материала смежного предмета; беседа на основе воспроизведения знаний из другого предмета; задания для самостоятельной работы по другим предметам; постановка межпредметных проблемных вопросов, и др.;

– новые методические средства, специфические для межпредметных связей, направленные на обогащение системы методов обучения. Это работа на занятиях с учебной информацией нескольких учебных курсов, выполнение самостоятельных контрольных работ, тестов, которые разрабатываются и оцениваются преподавателями ряда дисциплин; обучение студентов моделированию и пр.

Использование межпредметных связей оказывает всестороннее влияние на весь процесс обучения, начиная от постановки целей и задач и до его непосредственной организации и результатов. В первую очередь, это объясняется определенной полифункциональностью интеграции научного знания, которую выполняют межпредметные связи, осуществляющие при этом и соответствующие формирующие функции – образовательную (формирование целостной системы знаний обучающихся, способствующей созданию в их сознании единой научной картины мира), координирующую (согласование учебных задач по родственным предметам с точки зрения общности трактовки изучаемых понятий, явлений и процессов), развивающую (деятельностно-практическое самообогащение в процессе осуществления познавательной деятельности) и воспитывающую (развитие способности к изменению своей деятельности).

В процессе познавательной деятельности, осуществляемой на основе межпредметных связей, формируются также межпредметные умения, которые представляют собой своеобразный синтез обобщенных знаний, способов и методов познания, направленных на установление связей между предметными знаниями, их обобщение и раскрытие общего в частном

[3]. Межпредметные умения – это обобщенные познавательные умения высокого уровня развития, которые носят комплексный характер и включают действия разной степени обобщенности, в частности, такие, как предметные действия, связанные с содержанием конкретного материала различных предметов; обобщенные действия, характеризующие в целом мыслительную поисковую деятельность и приобретающие специфику в условиях межпредметных связей и т. д.

Одним из важных средств реализации межпредметных связей в образовательном процессе вуза служат межпредметные познавательные задачи, связанные с установлением и усвоением связей между структурными элементами учебных дисциплин. Эффективность таких задач имеет место только при условии их систематического использования преподавателями различных предметов в сочетании с другими методическими средствами реализации межпредметных связей. Межпредметная задача представляет собой, по сути, познавательную задачу и отличается рядом специфических особенностей: требует активной умственной деятельности, напряжения памяти, мышления, эмоционально-волевых процессов, развития воображения и речи; развивает процессы воображения, мысленного моделирования новой системы знаний, создания нового идеального образа изучаемого объекта действительности; способствует возникновению новых обобщенных понятий и представлений, которые опираются на дедуктивные способы сравнения, абстрагирования и обобщения, характерные для теоретического мышления; устанавливает межпредметные связи, формирует обобщенные межпредметные понятия и новый способ мышления, основанный на умении видеть общее в частном, анализировать частное с позиций общего; ведет к формированию познавательной активности, способствует творческому са-

моразвитию личности как субъекта учебной деятельности [2, 3].

Приобретению обобщенных знаний, как показывает практика, содействует осуществление следующих видов межпредметных задач: конкретизация уже известного понятия, расширение его признаков, сферы действия, углубление в сущность с учетом применения в разных предметах; объяснение причинно-следственных связей явлений с помощью знаний из других предметов, их научное обоснование; введение нового понятия с опорой на эмпирическую базу ранее изученных в разных предметах фактов, их последующее индуктивное обобщение; выведение нового, более общего понятия (закона) из более частных предметных понятий; обобщение знаний из разных предметов в комплекс, всесторонне раскрывающий объект или проблему; применение знаний из разных предметов для доказательства общих теоретических положений (законов, теорий, идей) и в различных видах практической деятельности студентов [2, 4].

Исходя из этого, а также в соответствии с логической направленностью решения межпредметных задач принято выделять их три основных типа:

1) индуктивные, в которых обобщению подвергаются факты из различных учебных предметов;

2) частично индуктивные, в которых происходит межпредметное обобщение уже обобщенных предметных знаний (понятий, теорий, законов);

3) дедуктивные, требующие доказательства общепредметных положений с помощью знаний из различных предметов [1, 3].

Решение межпредметных задач должно осуществляться на основе познавательной деятельности посредством конкретизации и обобщения знаний с позиций общенаучных идей взаимосвязи. Это дает возможность осуществлять межпредметные связи на следующих уровнях:

– на внутриспредметном (между тема-

ми определенного учебного предмета, например, менеджмента организации, теории организации, организационного поведения и т. д.);

– на уровне предметов одного цикла, принадлежащих к одной группе или разным группам предметов (внутрицикловые связи, например, между введением в экономическую теорию, микроэкономикой, макроэкономикой, историей экономических учений в курсе экономической теории; связи между математическим анализом, теорией вероятностей и математической статистикой и т. д.);

– на уровне предметов, принадлежащих к разным циклам (общепредметные связи, например, между экономической теорией и философией, математикой и психологией и др.).

Важно, чтобы все эти связи были подвижны, логично переходили одна в другую и отражали диалектичность отношений. В основе учебного процесса должно лежать овладение способами приобретения знаний, а не просто их усвоение. При разработке рабочих программ и планировании спецкурсов необходимо уделять внимание аспектам и навыкам, которые студенты уже должны иметь на основании ранее изученных дисциплин, и использовать этот материал при изучении других дисциплин.

При рассмотрении межпредметных связей можно выделить такие их виды (См. Табл. на С. 179).

В процессе изучения учебной дисциплины необходимо представлять межпредметные связи в виде схем, таблиц, рисунков и с помощью электронных презентаций. В ходе изучения дисциплины «Менеджмент и экономика физической культуры и спорта» по экспериментальной программе были предусмотрены различные виды учебных занятий (лекции, семинары, лабораторные работы). На занятиях использовались разнообразные формы организации деятельности студентов: групповая

Опорные дисциплины, чьи понятия и категории являются базовыми для данного курса, используются в нем	Параллельные дисциплины, изучающие ту же сферу реальности или профессиональной деятельности, использующие подобный категориальный и методологический аппарат	Последующие дисциплины, для которых изучаемый курс будет опорным, или курсы более частной сферы изучения
На примере дисциплины «Менеджмент и экономика физической культуры и спорта»		
Спортивная подготовка в избранном виде спорта Теория и методика физической культуры и спорта Социология	Экономика Маркетинг в сфере спорта Психология спорта	Правовые основы физической культуры и спорта Информационные технологии физической культуры и спорта

работа (проект), доклад, разработка презентации доклада, составление дополнительной библиографии, обзор периодики, составление тестов и вопросов-суждений, рефераты, индивидуальное домашнее задание, письменная работа (аудиторная), решение расчетных задач с межпредметным содержанием и др.

Подготовка специалистов физической культуры в Орловском государственном университете идет по двум основным направлениям: выработка и принятие управленческого решения, опирающее на изучение теории управления, социологии, предпринимательства, овладение методами работы с оргтехникой; выполнение управленческого решения, опирающегося на изучение основанных на знаниях психологии, формальных и неформальных отношений и лидерства внутри организации, методов руководства и управления коллективом работниками физкультурно-оздоровительной организации.

В последовательности изучения дисциплин специализации мы придерживались принципа: сначала изучались общие научные основы предмета, далее – специфические, применяемые в сфере физичес-

кой культуры и спорта, а на завершающем этапе – нашедшие свое отражение и особенности в менеджменте (например, психология – психология спорта – психология менеджмента). На протяжении всего периода обучения содержание предметов постоянно анализировалось и корректировалось. Необходимость таких действий связана как с изменением внешних условий (введение новых законов и правовых актов, структурные перестроения, экономические и налоговые новшества и др.), так и внутренней среды организации (переход на новый учебный план, техническое оснащение и т. п.).

Использование межпредметных связей в учебном процессе в рамках дисциплины «Менеджмент и экономика физической культуры и спорта», дополнительных курсов и научных кружков послужило повышению успеваемости студентов, обучающихся на факультете физической культуры и спорта, что позволило студентам подготовить и на высоком уровне защитить выпускные квалификационные работы, а также успешно сдать междисциплинарный выпускной экзамен. Четыре выпускника факультета сдали вступительные

Таблица 1

Данные успеваемости студентов факультета физической культуры и спорта

№ №	Дисциплины	Успеваемость (в баллах) по годам		
		2008	2009	2010
1	Спортивная подготовка в ИВС	3,8	3,9	4,2
2	Теория и методика физической культуры и спорта	3,8	4,1	4,4
3	Социология	3,5	3,8	3,9
4	Экономика	3,5	3,7	3,85
5	Маркетинг в сфере спорта	3,8	4,1	4,2
6	Психология спорта	3,7	4,1	4,3
7	Менеджмент и экономика физической культуры и спорта	3,8	3,9	4,4
8	Правовые основы физической культуры и спорта	3,3	3,5	3,9
9	Информационные технологии физической культуры и спорта	3,2	3,6	3,9
10	Выпускная квалификационная работа	4,1	4,2	4,8
11	Междисциплинарный выпускной экзамен	4,0	4,1	4,5

экзамены и поступили в аспирантуру (таблица 1).

Таким образом, использование межпредметных связей в процессе познавательной деятельности способствует: более глубокому осознанию студентами в контексте их предстоящей профессиональной деятельности общих процессов, явлений, идей, теорий, законов, понятий, фактов и связей между ними; значительному расширению содержания теоретической и методической подготовки студентов за счет обобщенных приемов мыслительной и практической деятельности; активизации процессов становления всех компонентов профессионально направленной личности будущего специалиста в ходе овладения им обобщенными способами оперирования знаниями; ясному пониманию студентами единства профессионально-педагогических и специально-научных целей обучения в высшей шко-

ле; существенному усилению мотивации к познавательной и профессиональной деятельности будущих специалистов через интерес к смежным предметам.

Сложные задачи по повышению эффективности физической культуры и спорта на всех уровнях предстоит решать спортивным предпринимателям и менеджерам новой генерации. Естественно, что модернизировать сложившуюся систему экономических отношений в физической культуре и спорте, качественно улучшить параметры ее функционирования, могут лишь высококлассные и профессионально подготовленные специалисты. В свою очередь подготовить таких специалистов невозможно без современных знаний, в первую очередь менеджмента и экономики физической культуры и спорта, предпринимательства, педагогики и психологии, так как именно эти сферы являются определяющими для процветания физической культуры и спорта в России.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Гурьев, А. И. Межпредметные связи – теория и практика // Наука и образование (Горно-Алтайск). – 1998. – № 2. – 204 с.
2. Келбакин, В. Н. Межпредметная функция в подготовке будущих учителей / В. Н. Кебалкин. – Тбилиси: Изд-во Тб. ун-та, 1994. – 360 с.
3. Петров, А. В. Концептуальные основы межпредметных связей // Инновационные процессы в системе современного образования. Материалы Всерос. научно-практ. конференции. – Горно-Алтайск, 1999. – С. 160-164.
4. Соломченко, М. А. Управление физической культурой и спортом в современных социально-экономических условиях: учеб. пособие / М. А. Соломченко, Р. А. Прохоров. – Орел: Изд-во ГОУ ВПО «ОГУ», 2009. – С. 98-131.



психология

УДК 159.9

ББК 88.42

ПРОФИЛАКТИКА СТРЕССОВЫХ И КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЙ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ, ПРОХОДЯЩИХ ВОЕННУЮ СЛУЖБУ ПО ПРИЗЫВУ

Кандидат социологических наук О. В. Чернышёва

В статье с единых теоретико-методологических позиций на основании полученных эмпирических данных представлены особенности стрессовых и кризисных ситуаций у военнослужащих, проходящих военную службу по призыву. Выявлены строго индивидуальные пределы сопротивляемости, по достижении которых психоэмоциональное напряжение, переутомление или нарушение функций организма военнослужащих приводит к срыву психической деятельности. Доказывается необходимость работы командиров подразделений по сохранению психического здоровья личного состава, проведения профилактических мероприятий неуставных взаимоотношений, обращая особое внимание на солдат группы с низкой адаптацией.

Ключевые слова

Стрессовые расстройства, стрессовые и кризисные ситуации, эмоциональный стресс, психологический стресс, стрессор, стрессогенный фактор, психоэмоциональное напряжение

Актуальность поставленной проблемы определяется тем, что локальные войны, террористические акты, вынужденная миграция населения, социальная нестабильность ведут к росту числа заболеваний и расстройств социально-стрессового генеза.

За последнее время в рядах ВС РФ участились случаи неадекватного поведения военнослужащих (побеги с оружием, самоубийства и убийства сослуживцев, неуставные отношения среди личного состава и т. д.). Психосоциальный и боевой стресс, которому подвергаются военнослужащие, является состоянием дестабилизирующим, предпатологическим, ограничивающим функциональные резервы

организма, увеличивающим риск дезинтеграции психической деятельности и стойких соматовегетативных дисфункций, которые приводят к непредсказуемым реакциям в ВС. Боеспособность действующей армии снижается, прежде всего, за счет высокой распространенности доболезненных стрессовых расстройств. Высокая вероятность перехода доболезненных расстройств в патологические и хронические делает проблему своевременного выявления этих состояний еще более актуальной.

Военная служба неизбежно сопровождается значительными психическими и физическими нагрузками. Изменение ритма жизни, разлука с домом и семьей, ус-

тавной распорядок дня, регламентированный режим поведения, необходимость подчиняться, невозможность уединиться, повышенная ответственность, определенные бытовые неудобства, непривычные климатогеографические условия, различные профессиональные вредности, сопровождающие тот или иной вид военного труда (ограниченное пространство, шум, вибрация, температурные нагрузки, электромагнитное излучение, компоненты ракетного топлива, операторская деятельность, аварийные ситуации и т. п.) – все это предъявляет повышенные требования к состоянию психического и физического здоровья военнослужащих. Еще более мощные предпосылки для формирования психической патологии у военнослужащих возникают в условиях ведения боевых действий. Необходимость выжить в обстановке смертей и разрушений, отрицательные впечатления, морально-психологическая неподготовленность, боязнь не справиться с обязанностями, чувство вины перед погибшими, неопределенность и дефицит информации, нарушение режимов сна, отдыха и многое другое являются основными факторами негативного воздействия на психику военнослужащих.

В последние десятилетия появилось значительное число исследователей, чья научная деятельность и сформировала теорию стрессовых и кризисных ситуаций. К ним следует отнести в первую очередь Китаева-Смыка Л. А., Платонова К. К., Бардыго Н. С., Дябина А. Е., Затепелина О. К., Урбанович А. А., Юрьеву Л. Н., Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Пономаренко В. А. и др.

Изданы монографии, диссертации и научные статьи, раскрывающие медицинские, психологические, правовые и социальные аспекты вопроса. Изучению данной проблематики посвящены труды Васильюк Ф. Е., Дашкевич О. В., Кассиль Г. Н., Кокс Т., Суворовой В. В. и других уче-

ных.

Ряд ученых-исследователей рассматривают причины, факторы и условия, вызывающие эмоциональный стресс и кризисные состояния. Это Франкенхойзер М., Юрьева Л. Н., Косицкий Г. И., Смирнов В. М. и др.

Проблемам профилактики стресса посвящены работы Китаева-Смыка Л. А., Климова Е. А., Стенько Ю. М., Положий Б. С. и др.

Так же существуют исследования зарубежных ученых по проблемам стресса и стрессовых расстройств. Это работы Р. Лазаруса, Г. Селье, П. Тиллиха и др.

Теоретико-методологическую основу исследования составили труды отечественных и зарубежных классиков в области психологии и медицины: Амбрумовой А. Г. [1], Василевского Н. Н. [2], Дьяченко М. И. [3], Китаева-Смыка Л. А. [4, 5, 6], Косицкого Г. И. [7], Селье Г. [10] и др. А также работы ученых, исследующих психологию стресса, психофизиологические аспекты адаптации человека, проблемы изменения устойчивости в групповой деятельности в условиях конфликтной напряженности; современные работы российских и зарубежных специалистов, исследующих психологические реакции человека в экстремальных условиях, адаптацию к стрессорным ситуациям и стресс-лимитирующие системы организма [8].

Методы исследования

В исследовании использовался специально разработанный диагностический блок, включающий следующие методики:

МЛО-АМ (многоуровневый личностный опросник «Адаптивность-99»), разработанный А. Г. Маклаковым и С. В. Чермяниным. Данный опросник предназначен для оценки адаптационных возможностей личности с учетом социально-психологических и некоторых психофизиологических характеристик, отражающих обобщенные особенности нервно-психического и социального развития. В основу методики положено представление об

адаптации, как о непрерывном процессе активного приспособления человека к постоянно меняющимся условиям социальной среды и профессиональной деятельности;

тест определения тревожности Спилберга-Ханина;

тест «Самооценка стрессового состояния».

Полученные данные обработаны при помощи программы Microsoft Office Excel.

Эмпирическая база исследования

Исследование проводилось автором совместно с младшим сержантом Файзуллиным А. К. на базе батальона обеспечения учебного процесса среди военнослужащих, проходящих военную службу по призыву, БОУП РВВДКУ в ноябре 2009 года в г. Рязани. В исследовании приняли участие солдаты призыва 2009-2011 гг., в звании рядовые. Объем выборочной совокупности составил 40 человек.

Методика исследования

Экспериментальное исследование включало в себя 3 этапа:

первый этап – оценка адаптационных возможностей личности с учетом социально-психологических и некоторых психофизиологических характеристик, отражающих обобщенные особенности нервно-психического и социального развития (МЛО-АМ (многоуровневый личностный опросник «Адаптивность-99»)).

второй этап – определения тревожности (тест определения тревожности Спилберга-Ханина);

третий этап – самооценка стрессового состояния (тест «Самооценка стрессового состояния», позволяющий определить личностный профиль переживаемого стресса. Его теоретической основой является положение о комплексном характере переживания стресса, затрагивающего различные физиологические и психологические аспекты).

Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) разработан А. Г. Маклаковым и С. В. Чермяни-

ным. Он предназначен для оценки адаптационных возможностей личности с учетом социально-психологических и некоторых психофизиологических характеристик, отражающих обобщенные особенности нервно-психического и социального развития.

Опросник содержит 165 вопросов и имеет следующие шкалы:

«достоверность» (Д);

«нервно-психическая устойчивость» (НПУ);

«коммуникативный потенциал» (КП);

«моральная нормативность» (МН);

«личностный адаптивный потенциал» (ЛАП).

Обработка результатов проводилась по четырем «ключам», соответствующих вышеперечисленным шкалам. На каждый вопрос теста обследуемый отвечал «да» или «нет». Поэтому при обработке результатов учитывалось количество ответов, совпавших с «ключом». Каждое совпадение с «ключом» оценивалось в один «сырой» балл.

Шкала достоверности оценивает степень объективности ответов. В случае если общее количество «сырых» баллов превышало 10, то полученные данные считались недостоверными вследствие стремления военнослужащего соответствовать социально желаемому типу личности.

Шкала ЛАП является шкалой более высокого уровня. Она включает в себя шкалы «нервно-психическая устойчивость», «коммуникативные способности», «моральная нормативность» и дает представление в целом об адаптивных возможностях личности, но не позволяет получить дополнительную информацию о психологических особенностях обследуемых.

Опросник Спилберга-Ханина позволяет определить уровень реактивной и личностной тревожности, распознать первые признаки разлада человека с собой и со своим социальным окружением. Реактив-

ная тревожность характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью. Очень высокая реактивная тревожность вызывает нарушения внимания. Личностная тревожность характеризует устойчивую склонность воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие, реагировать на такие ситуации состоянием тревоги. Очень высокая личностная тревожность прямо коррелирует с наличием невротического конфликта, с эмоциональными и невротическими срывами и с психосоматическими заболеваниями.

Обработка результатов проводилась по двум «ключам», соответствующих частям теста. Если общее количество баллов не превышало 30 – низкая тревожность, 31–45 – умеренная тревожность, 46 и более – высокая тревожность.

Опросник «Самооценка стрессового состояния» позволяет определить личностный профиль переживаемого стресса. Его теоретической основой является положение о комплексном характере переживания стресса, затрагивающего различные физиологические и психологические аспекты. Чтобы оценить нынешнее состояние на предмет наличия стресса, испытуемым предлагалось ответить на десять

вопросов. За ответы «никогда», «иногда» и «часто» ставилось соответственно 1, 2 и 3 балла. Полученные баллы суммировались.

Результаты исследования и их обсуждение

Полученные в ходе реализации исследования эмпирические данные были подвергнуты компьютерной обработке при помощи программы Microsoft Office Excel и тщательно изучены.

Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ). Анализ баллов по шкале «нервно-психическая устойчивость» (Таблица 1) показал, что крайне высокий уровень нервно-психической неустойчивости выявлен у одного солдата (2,5%). Признаки этого стэна: крайне низкая толерантность к психическим и физическим нагрузкам; адаптация к новым условиям жизнедеятельности протекает весьма болезненно с длительным и выраженным ухудшением функционального состояния организма; работоспособность в данный период времени резко снижена; усиление психических нагрузок приводит к срыву

Таблица 1

Уровень НПУ (нервно-психическая устойчивость и поведенческая регуляция)

Уровень НПУ (нервно-психическая устойчивость и поведенческая регуляция), в стэнах	Количество, чел.	Количество, в %
1	1	2,5
2	2	5
3	3	7,5
4	3	7,5
5	10	25
6	11	27,5
7	4	10
8 – 10	6	15
Всего	40	100

профессиональной деятельности.

У двух человек (5%) интерпретация значений шкалы НПУ показывает выраженные признаки нервно-психической неустойчивости, отчетливые признаки нарушения поведенческой регуляции, низкую толерантность к психическим и физическим нагрузкам. Адаптация к новым условиям жизнедеятельности протекает болезненно. Возможно длительное и выраженное ухудшение функционального состояния организма. Уровень профессиональной работоспособности в данный период времени низкий. При усилении психических нагрузок весьма вероятен срыв профессиональной деятельности.

Отдельные признаки нервно-психической неустойчивости и нарушения поведенческой регуляции обнаружены у трех респондентов (7,5%). Их характеризует недостаточная толерантность к психическим и физическим нагрузкам; адаптация к новым условиям жизнедеятельности, как правило, затруднена и может сопровождаться длительным ухудшением функционального состояния организма и профессиональной работоспособности. При чрезвычайно высоких психических нагрузках возможен срыв профессиональной деятельности.

По 4 стэна, интерпретируемых несколько сниженным уровнем нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции, нестабильным уровнем работоспособности; затрудненной и сниженной адаптацией к новым и необычным условиям жизнедеятельности, сопровождающейся временным ухудшением функционального состояния организма, выявлены у 3 военнослужащих (7,5%).

Интерпретация значений шкалы НПУ (5 стэнов): в целом достаточный уровень нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции. Устойчивый уровень работоспособности в обычных условиях жизнедеятельности. При дли-

тельном воздействии выраженных психических нагрузок возможно временное ухудшение качества деятельности. К этой группе относятся 10 человек (25%).

Достаточный уровень нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции. Достаточный уровень работоспособности, в том числе и в усложненных условиях деятельности. Достаточная толерантность к психическим и физическим нагрузкам. Достаточная устойчивость к воздействию стресс-факторов. Это интерпретация значения шкалы НПУ – 6 стэнов. Выявлено у 11 респондентов (27,5%).

Достаточно высокий уровень нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции (7 стэнов). Достаточно высокий уровень работоспособности, в том числе и в усложненных условиях деятельности. Достаточно высокая толерантность к психическим и физическим нагрузкам. Достаточно высокая устойчивость к воздействию стресс-факторов выявлена у 4 тестируемых (10%).

Высокий уровень нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции (10-8 стэнов). Высокий уровень работоспособности, в том числе и в условиях выраженного стресса. Высокая толерантность к неблагоприятным психическим и физическим нагрузкам выявлена у 6 человек (15%).

Проанализировав сумму баллов по шкале «адаптивные способности», были получены следующие результаты (таблица 2):

Группа низкой адаптации – трое военнослужащих (7,5%). Лица, вошедшие в данную группу, обладают признаками психопатии, их психическое состояние можно охарактеризовать, как «пограничное». Возможны нервно-психические срывы. Они обладают низкой нервно-психической устойчивостью, конфликтны, могут допускать асоциальные поступки. Требуют наблюдения психолога

Таблица 2

Адаптивные способности

Адаптивные способности, в стенах	Количество, чел.	Количество, в %
1 – 2	3	7,5
3 – 4	4	10
5 – 10	33	82,5
Всего	40	100

и врача (невропатолога, психиатра).

Группа удовлетворительной адаптации – четыре человека (10%). Большинство лиц этой группы обладают признаками различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсированы и могут проявляться при смене деятельности. Поэтому успех адаптации зависит от внешних условий среды. Эти лица, как правило, обладают невысокой эмоциональной устойчивостью. Возможны асоциальные срывы, проявление агрессии и конфликтности. Лица этой группы требуют индивидуального подхода постоянного наблюдения, коррекционных мероприятий.

Группы высокой и нормальной адаптации – 33 респондента (82,5%). Лица этих групп достаточно легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро входят в новый коллектив, достаточно

легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения. Как правило, не конфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью.

Анализ значений шкалы коммуникативных способностей приведен в таблице 3. Крайне низкий уровень коммуникативных способностей (1 стэн) наблюдается у двух военнослужащих (5%). Для них характерно наличие выраженных признаков акцентуаций характера. Адаптация к новому коллективу протекает длительно и крайне болезненно. Постоянно испытывают затруднения в построении межличностных контактов с окружающими. Высокий уровень конфликтности. Коллективом, как правило, отвергаемы. Фиксированы на обидах, причиненных окружающими, вследствие чего склонны к иррациональным поступкам. Крайне низкая способность к коррек-

Таблица 3

Коммуникативные способности

Коммуникативные способности (КС), в стенах	Количество, чел.	Количество, в %
1	2	5
4	4	10
5	6	15
6	9	22,5
7	8	20
8 – 10	11	27,5
Всего	40	100

ции поведения.

Интерпретация значения шкалы КС с 4 стэнами – это удовлетворительный уровень коммуникативных способностей. На начальном этапе адаптации к новому коллективу могут возникать затруднения. Не всегда правильно строят межличностные взаимоотношения ввиду некоторой неадекватности самопрезентации. На критические замечания в свой адрес в основном реагируют адекватно, хотя и несколько болезненно. В целом способны к коррекции своего поведения. Этот стэн отмечается у 4 тестируемых (10%).

Средний уровень коммуникативных способностей (5 стэнов) обнаружен у шести респондентов (15%). Данные респонденты в целом без особых затруднений адаптируются к новому коллективу. При установлении межличностных контактов с окружающими иногда могут неправильно строить стратегию своего поведения. Однако к критическим замечаниям относятся адекватно, способны корректировать свое поведение. В общении не конфликтны. Достаточно адекватно оценивают свою роль в коллективе.

Достаточный уровень коммуникативных способностей (6 стэнов) выявлен у девяти солдат (22,5%). Они достаточно быстро адаптируются в новом коллективе, при установлении межличностных контактов с окружающими, как правило, не испытывают трудностей. В общении не конфликтны, в большинстве случаев адекватно оценивают свою роль в коллективе, на критику реагируют адекватно. Достаточная способность к коррекции поведения.

Интерпретация значений шкалы КС (7 стэнов): достаточно высокий уровень коммуникативных способностей; достаточно быстро адаптируются в новом коллективе; при установлении межличностных контактов с окружающими, как правило, не испытывают трудностей. В общении не конфликтны. В большинстве случаев адекватно оценивают свою роль в коллек-

тиве. На критику реагируют адекватно. Достаточная способность к коррекции поведения. К этой категории относятся восемь испытуемых (20%).

Высокий уровень коммуникативных способностей (10-8 стэнов) выявлен у 11 военнослужащих (22,5%). Быстро адаптируются в новом коллективе. Легко устанавливают контакты с окружающими. В межличностном общении не конфликтны. Всегда адекватно оценивают свою роль и правильно строят межличностные взаимоотношения в коллективе.

Недостаточный уровень социализации (таблица 4) выявлен у 3 респондентов (7,5%). Данные респонденты в целом не стремятся соблюдать общепринятых норм поведения и придерживаться социально одобряемых требований. В повседневной жизнедеятельности личные интересы превалируют над групповыми.

Удовлетворительный уровень социализации (4 стэна) обнаружен у восьми тестируемых (20%). Человек не всегда ориентирован на соблюдение общепринятых и социально одобряемых норм поведения. В повседневной жизнедеятельности личные интересы, как правило, превалируют над групповыми.

У семи респондентов (17,5%) наблюдается достаточный уровень социализации (5 стэнов), стремление соблюдать общепринятые и социально одобряемые нормы поведения. В повседневной жизнедеятельности у этих респондентов групповые интересы, как правило, преобладают над личными.

У восьми обследуемых (20%) по шкале «Моральная нормативность» наряду с достаточным уровнем социализации и ориентации на соблюдение общепринятых и социально одобряемых норм поведения отмечается соблюдение корпоративных требований (6 стэнов).

Достаточно высокий уровень социализации (7 стэнов) выявлен у 5 солдат (12,5%), которые ориентированы на соблюдение общепринятых и социально

Таблица 4

Уровень моральной нормативности военнослужащих

Моральная нормативность (МН), в стенах	Количество, чел.	Количество, в %
3	3	7,5
4	8	20
5	7	17,5
6	8	20
7	5	12,5
8	7	17,5
9	2	5
Всего	40	100

одобряемых норм поведения. Придерживаются корпоративных требований. В повседневной жизнедеятельности групповые интересы, как правило, преобладают над личными интересами.

Семь респондентов показали высокий уровень социализации (8 стэнов). Они строго ориентированы на общепринятые и социально одобряемые нормы поведения, склонны придерживаться корпоративных требований, в повседневной деятельности групповые интересы ставят выше личных (17,5%).

У двух солдат (5%) по тесту выявлен очень высокий уровень социализации (10-9 стэнов). Они строго ориентированы на общепринятые и социально одоб-

ряемые нормы поведения, безукоризненно придерживаются корпоративных требований, в повседневной деятельности групповые интересы ставят выше личных. Наблюдаются ярко выраженные альтруистические качества.

Интерпретация значений шкалы суицидального риска (таблица 5) показывает наличие отчетливых признаков суицидальной предрасположенности (2-1 стэна) у трёх военнослужащих (7,5%). При наличии затяжной военно-профессиональной адаптации или трудностей в межличностных взаимоотношениях с ровесниками и со старшими по возрасту могут возникнуть мысли о суицидальном шантаже или законченных суицидальных

Таблица 5

Уровень суицидального риска

Суицидальный риск (СР), в стенах	Количество, чел.	Количество, в %
1 – 2	3	7,5
3 – 4	4	10
5	5	12,5
6 – 10	28	70
Всего	40	100

действиях.

У 4 тестируемых (10%) отмечено наличие отдельных признаков суицидальной предрасположенности (4-3 стэна).

В целом отчетливых признаков суицидальной предрасположенности не выявлено у 5 респондентов (12,5%). У них отмечается наличие отдельных признаков, свидетельствующих об определенных трудностях в межличностных взаимоотношениях с ровесниками и (или) со старшими по возрасту.

Проведенное исследование показало, что 70 % респондентов (28 человек) не имеют признаков суицидального риска.

В результате суммирования баллов был определен личностный адаптивный потенциал и уровень устойчивости к боевому стрессу (таблица 6), который показывает, что трое солдат (7,5%) относятся к группе с низкой адаптацией. Лица этой группы обладают признаками явных акцентуаций характера и некоторыми признаками психопатий, а психическое состояние можно охарактеризовать как пограничное. Возможны нервно-психические срывы. Требуют наблюдения психолога и врача (невропатолога, психиатра). Они не соответствуют требованиям, предъявляемым к военнослужащим в условиях бое-

Таблица 6

Личностный адаптивный потенциал и уровень устойчивости к боевому стрессу

Личностный адаптивный потенциал и уровень устойчивости к боевому стрессу, в стэнах	Количество, чел.	Количество, в %
4 неудовлетворительная (1-3)	3	7,5
3 удовлетворительная (4-5)	16	40
2 хорошая (6-8)	19	47,5
1 высокая (9-10)	2	5
Всего	40	100

вой деятельности.

16 человек (40%) относятся к группе удовлетворительной адаптации. Большинство лиц этой группы обладают признаками различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсированы и могут проявляться при смене деятельности. Поэтому успех адаптации зависит от внешних условий среды. Эти лица, как правило, обладают невысокой эмоциональной устойчивостью. Возможны асоциальные срывы, проявление агрессии и конфликтности. Лица этой группы требуют индивидуального подхода, постоянного наблюдения, коррекционных мероприятий. Они минимально соответствуют требованиям, предъявляемым к военнослужащим в условиях боевой деятельности. Они требуют внимания воен-

ного психолога и командира подразделения.

У 19 (47,5%) и двух (5%) военнослужащих выявлен нормальный и высокий уровень адаптации. Они достаточно легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро входят в новый коллектив, адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения. Как правило, не конфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью.

Исследование показало, что 19 респондентов этой группы имеют 2-й уровень устойчивости к боевому стрессу, и в основном соответствуют требованиям, предъявляемым к военнослужащим в условиях боевой деятельности. Два человека – 1-й уровень устойчивости к боевому

стрессу – полностью соответствуют требованиям, предъявляемым к военнослужащим в условиях боевой деятельности.

Результаты исследования с применением опросника Спилберга-Ханина, позво-

ляющего определить уровень реактивной (таблица 7) и личностной тревожности (таблица 8) показал, что 97,5%, а это 39 тестируемых, имеют низкую реактивную тревожность; 42,5% и 50% (17 и 20 чело-

Таблица 7

Определение реактивной тревожности

Реактивная тревожность	Количество, чел.	Количество, в %
до 30 баллов – низкая тревожность	39	97,5
31 – 45 – умеренная тревожность	1	2,5
46 и более баллов – высокая тревожность	0	0
Всего	40	100

Таблица 8

Определение личностной тревожности

Личностная тревожность	Количество, чел.	Количество, в %
до 30 баллов – низкая тревожность	17	42,5
31 – 45 – умеренная тревожность	20	50
46 и более баллов – высокая тревожность	3	7,5
Всего	40	100

век соответственно) – низкую и умеренную личностную тревожность.

Высокая личностная тревожность, прямо коррелирующая с наличием невротического конфликта, с эмоциональными и невротическими срывами и психосоматическими заболеваниями выявлена у 3 респондентов (7,5%). Эти данные совпадают с предыдущим тестом.

Исследование личностного профиля

переживаемого стресса по опроснику «Самооценка стрессового состояния» (таблица 9) разделил военнослужащих на 2 группы.

Первая группа: 87,5% (35 солдат) набрали до 15 баллов – состояние в пределах нормы.

Вторая группа: 12,5% (5 человек) – от 15 до 25 баллов – вышли за границы нормы и должны предпринять меры, чтобы

Таблица 9

Самооценка стрессового состояния

Самооценка стрессового состояния, в баллах	Количество, чел.	Количество, в %
до 15	35	87,5
15 – 25	5	12,5
26 и более	0	0
Всего	40	100

уменьшить давление, под которым находится.

Выводы

1. Психосоциальный и боевой стресс, которому подвергаются военнослужащие, является состоянием, дестабилизирующим, предпатологическим, ограничивающим функциональные резервы организма, увеличивающим риск дезинтеграции психической деятельности и стойких соматовегетативных дисфункций.

2. Боеспособность действующей армии снижается, прежде всего, за счет высокой распространенности доболезненных стрессовых расстройств. В связи с этим важное место в комплексном решении проблемы сохранения психического здоровья военнослужащих занимает деятельность психолога, командира подразделения и других должностных лиц по проектированию и оптимизации профессиональной среды. Решение данной задачи связано с созданием в воинской части таких условий, которые бы обеспечивали эффективную работу военнослужащих.

3. Существующие методики и способы профессионального отбора военнослужащих в основном базируются на определении профессиональной пригодности на основе изучения психологических характеристик человека, где исследуется эмоционально-волевая сфера. В этом случае применяются тесты-опросники (Кеттелл, МЛЮ и др.) или различные комбинации тестовых батарей (Люшера, Смишека, Спилберга-Ханина, и др.). Либо исследуются

«психофизиологические» характеристики человека, в числе которых антропометрические данные, реакции вегетативной нервной системы (ЧСС, АД, вариабельность сердечного ритма и др.), а также работа анализаторов (зрительно-моторная реакция, мышечная память, и др.) и часть когнитивных функций (память, восприятие и т. д.).

4. Профилактика стрессовых и кризисных состояний военнослужащих возможна с помощью следующих мероприятий:

использование разнообразных тестовых методик, самонаблюдения для самопознания и раннего обнаружения надвигающегося стресса;

ознакомление с опытом других, специальной литературой, посвященной исследованию стресса и описанию путей его преодоления;

создание сети естественной поддержки и поддержание ее эффективности (семья, сослуживцы, социальное окружение, друзья, родственники);

формирование волевых качеств (целеустремленности, инициативности, настойчивости, выдержки, самообладания, решительности, выносливости).

5. Командирам подразделений необходимо:

активизировать работу по сохранению психического здоровья личного состава, рассматривать ее как основу укрепления дисциплины и правопорядка в подчиненных подразделениях;

проводить профилактические мероприятия неуставных взаимоотношений;

обращать особое внимание на солдат с низкой адаптацией, оказывать им поддержку; проводить не только беседы, но

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Амбрумова А. Г., Старшенбаум Г. В. О состоянии психического здоровья военнослужащих в России // Амбрумова А. Г., Старшенбаум Г. В. *Психическое здоровье военнослужащих*. М.: 1995.

2. Василевский Н. Н., Сорока С. И., Богословский М. М. Психофизиологические аспекты адаптации человека в Антарктиде. – Л.: Медицина, 1978.

3. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Пономаренко В. А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.

4. Китаев-Смык Л. А. Вероятностное прогнозирование и индивидуальные особен-

ности реагирования человека в экстремальных условиях // Вероятностное прогнозирование в деятельности человека. – М.: Наука, 1977.

5. Китаев-Смык Л.А. О соотношении вегетативных и психических проявлений в экстремальных условиях // Системный анализ вегетативных функций. Вопросы кибернетики. –1978. – Вып. 37.

6. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. – М.: Наука, 1983.

7. Косицкий Г. И., Смирнов В. М. Нервная система и «стресс»: (О причине доминанты в патологии). – М.: Наука, 1970.

8. Меерсон Ф. З. Адаптация к стрессорным ситуациям и стресс-лимитирующие системы организма // Физиология адаптационных процессов. – М.: Медицина, 1986.

9. Неуставные отношения и права человека. Анализ и пути решения проблемы: [Электронный ресурс: <http://www.hrw.org/russian/reports/russia/army.html>].

10. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1979.

11. Справочник офицера-воспитателя / Под ред. Н. И. Резника. – М.: За права военнослужащих, 2003.

УДК 378
ББК 74.58



ФИЛОСОФСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОСНОВНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ- ПЕРЕВОДЧИКОВ

М. Н. Голицина

В статье формулируются философские и педагогические основы формирования профессиональной культуры студентов-переводчиков, выделяются основные функции и компоненты профессиональной деятельности будущих переводчиков. Определяются также особенности коммуникативной культуры студентов-переводчиков.

Ключевые слова

Развитие личности, профессиональная культура, функции и компоненты профессиональной культуры, гуманизация, научный подход, профессиональная деятельность, нравственные принципы, коммуникативная культура

В настоящее время образование становится одним из важнейших факторов, обеспечивающих экономический рост, социальную стабильность, а уровень профессиональной культуры будущих специалистов является неременным условием, обеспечивающим этот процесс, ведущими ресурсами которого являются новые знания, инновационная деятельность, современная образовательная информация.

Сфера образования на сегодняшний день претерпевает глубокие изменения: «обновляются все звенья системы образования, модернизируются содержание и методы учебно-воспитательной работы, все шире используются технические средства обучения, развиваются новые формы связи между системами образования и рынка труда» [4. С. 5].

В ходе проведенного исследования

нами установлено, что образовательный процесс в высшей школе должен соответствовать Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования, в котором намечены цели и задачи образования, выделены направления и специализации, приводится перечень учебных дисциплин и формы проверки качества знаний.

Концепция модернизации образования к новым социальным требованиям в системе российского образования относит не только его ключевую роль в сохранении нации, но и обеспечение устойчивого динамичного развития российского общества – общества с высоким уровнем жизни, гражданско-правовой, профессиональной и бытовой культурой.

Таким образом, образование должно быть нацелено на формирование базовой

культуры и создание условий для развития личности обучающегося, оказание ему помощи в самовоспитании, самоопределении, нравственном совершенствовании, освоении широкого круга социального опыта.

Наши исследования показали, что развитие личности представляет собой постоянное изменение, возникновение новых содержательных личностных структур – процесс адекватный всей системе жизнедеятельности и образу жизни личности. В данном случае формирование профессиональной культуры личности можно рассматривать как процесс обогащения индивидуальности.

Анализ литературы подвел нас к мысли, что профессиональная культура рассматривается как выражение зрелости и развитости всей системы социально-значимых личностных качеств, реализуемой в индивидуальной деятельности (научной, политической и т. д.). Профессиональная культура – итог качественного развития знаний, интересов, убеждений и способностей.

Понятие «профессиональная культура» получило широкое распространение в отечественной науке 80-х гг. 20-го столетия, это было связано с разработкой культурологического подхода, с позиций которого рассматривались многие процессы и явления.

Термин «профессиональная культура» подчеркивает, что культура здесь рассматривается в отношении специфического качества деятельности специалиста и раскрывает предметное содержание культуры, определяемое спецификой профессии, профессиональной деятельности и профессионального сообщества [2. С. 41].

Профессиональная культура традиционно трактуется как совокупность теоретических знаний и практических умений, связанных с конкретным видом труда. Н. Б. Крылова определяет профессиональную культуру как «систему социальных качеств, которые непосредственно обеспечивают

уровень профессиональной деятельности и определяют ее личностное содержание, отношение к труду» [6. С. 56].

Анализируя научную литературу, нами выявлено, что в деятельности будущего специалиста-переводчика помимо достигнутого уровня владения умениями и навыками, раскрытия способностей, воплощается и степень развития творческих установок, готовность реализовывать профессиональную культуру. Именно поэтому в профессиональной культуре специалиста отражается не только характер взаимодействия личности и общества, но и его общая культура.

В ходе изучения педагогической литературы, мы пришли к выводу, что профессиональная культура является составляющей общей культуры, а не просто сочетанием понятий «профессионализм» и «культура» – это единство, новое общественное явление, где происходит встреча высокого мастерства с общей культурой человека.

Таким образом, для определения понятия профессиональной культуры студентов-переводчиков необходимо рассмотреть составляющие элементы данного единства, в котором ведущую роль играет понятие культура.

В широком смысле культура, по мнению А. Швейцер, – это «совокупность прогресса человека и человечества во всех областях и направлениях при условии, что этот прогресс служит духовному совершенствованию индивида» [12. С. 103].

Анализ литературы подвел нас к мысли, что с позиций философской науки в понятии «культура» соединяются разнообразные области человеческого бытия, факторы сознания, которые человеческое познание может в определенной степени глубины и адекватности воспроизвести, изменить и усвоить.

В ходе исследования нами выявлено, что существуют различные подходы к пониманию и объяснению понятия культуры. Так, в 60-70-е годы XX века

культура рассматривалась с позиции человеческой деятельности. При данном подходе деятельность является основой культуры, а также источником ее возникновения и функционирования. В. Н. Мясищев подчеркивает, что деятельность субъекта превращается в факт культуры только в том случае, если в данной деятельности реализуются созидательные устремления субъекта, направленные на творение подлинно человеческих, гуманистических видов и форм бытия [10].

По утверждению К. А. Абульхановой-Славской, профессиональная культура — есть «способ организации, развития определенной профессиональной деятельности, движущей силой динамики, интенсивности и содержательности которой является личность» [1. С. 43].

А. Н. Леонтьев рассматривает типологию профессиональной культуры в деятельности специалиста в зависимости от его специализации. Он считает, что развитие личности, ее поведение в большей степени зависят от характера реализации тех целей, которые поставлены человеком в процессе деятельности, того личностного смысла, который придается человеком объективным обстоятельствам деятельности [8].

Наша исследовательская работа по формированию профессиональной культуры в процессе подготовки студентов-переводчиков показала, что в деятельности ученого, научного сотрудника сливаются профессиональная культура и научная; у деятеля культуры совмещаются профессиональная культура и эстетическая. В деятельности лингвиста, переводчика можно выделить такие основополагающие функции, как аксиологическая, гносеологическая, коммуникативная, конструктивная, мобилизационная и воспитательная.

Каждая из вышеназванных функций играет определенную роль в процессе деятельности специалиста-переводчика.

Аксиологическая функция характеризует направленность деятельности с точки зрения системы ценностей. Содержание переводимого материала не должно отделяться от языковой формы иностранного источника, его истинного значения.

Гносеологическая функция определяет отношение человека к выполняемой работе, а его знания — к действительности.

Коммуникативная функция характеризуется способностью устанавливать контакт с окружающими, осуществлять общение с другими людьми.

Конструктивная функция проявляется в способности проектировать процесс целенаправленной и плодотворной деятельности.

Мобилизационная функция требует от специалиста психологической подготовки к деятельности, к осмыслению нового материала и реализации общения.

Воспитательная функция деятельности специалиста-переводчика включает в себя определение условий деятельности, способствующих ее наибольшей результативности; знание способов и приемов развития интереса к передаваемой информации; рациональное сочетание различных видов и форм работы; использование личного примера (стиль общения, внешний облик, внутренняя культура) в целях повышения эффективности воздействия на сознание и чувства участников общения.

Другим, не менее важным компонентом культуры являются, по мнению А. Г. Ковалева, социальные или общественные отношения людей, потому что они определяют причину существования и изменения разнообразных проявлений культуры. «Социальные отношения выражают и определяют характер и способ деятельности людей; они вместе с самой деятельностью формируют самое здание человеческой культуры» [5. С. 32].

В процессе подготовки студентов-пе-

реводчиков в аспекте профессиональной культуры важнейшим является интегративный подход. В рамках данного подхода выделяются процессуальные аспекты профессиональной деятельности (способность ориентироваться в ситуации, умение правильно сформулировать цели действий в соответствии с определенными обстоятельствами, получение необходимых знаний, умений и навыков).

Проанализировав исследования, посвященные процессуальным аспектам профессиональной деятельности, мы выделили такие составляющие как: познавательная деятельность, преобразовательная, ценностно-ориентировочная, коммуникативная и эстетическая деятельность.

Эстетическая деятельность будущего специалиста-переводчика связана с совершенством мастерства, процесса и продукта деятельности человека, в которой раскрывается его общественная сущность и созидательные силы.

Основой познавательной деятельности являются знания, получаемые в процессе усвоения научных знаний, накопленных человечеством, знаний о внешнем мире, природе, обществе. Для будущего специалиста-переводчика очень важно совершенное знание культурных обычаев и традиций собственной страны и стран изучаемых языков, умение сопоставлять культурные особенности различных языков, правильно подбирать лингвокультурные соответствия [3].

Ценностно-ориентировочная деятельность будущего специалиста-переводчика направлена на формирование целей и мотивов и определяется системой ценностных ориентаций, полученных в процессе социализации в различных сферах общественной жизни.

Как показала наша исследовательская работа, образовательная информация при формировании профессиональной культуры является основной функцией преобразовательной деятельности будущего пере-

водчика, которая состоит в том, чтобы обеспечивать практическую деятельность опережающими планами и образом действий. В связи с этим, преобразовательный потенциал личности определяется получаемыми ею и самостоятельно выработанными технологическими умениями, уровнем развития ее творческих способностей.

Учитывая, что сущность профессиональной культуры отражает общие характеристики, свойственные любой профессии, а также специфику конкретной деятельности, рассмотрим подробнее особенности коммуникативной деятельности, коммуникативной культуры будущих переводчиков, которая является условием их труда, познания и выработки системы ценностей.

Коммуникативные свойства культуры являются предметом исследования культурной антропологии – фундаментальной науки, изучающей развитие культуры во всех её аспектах: образе жизни, менталитете, этнической психологии, результатах и формах духовной деятельности человека, отмечает А. П. Садохин [11. С. 79].

Культурная антропология представляет культуру как продукт совместной жизнедеятельности людей, систему согласованных способов их коллективного сосуществования, которые не наследуются генетически, а усваиваются только на основе получения образовательной информации.

А. В. Мудрик считает, что коммуникативная культура как компонент профессиональной культуры личности будущего специалиста представляет собой «систему знаний, норм, ценностей и образцов поведения, принятых в обществе и умение органично, естественно и непринужденно реализовать их в деловом и эмоциональном общении» [9. С. 34].

Коммуникативная культура занимает ведущее место в общекультурном и профессиональном становлении личности

студента-переводчика. Являясь одной из приоритетных задач профессионального образования, коммуникативная культура рассматривается как важнейшая составляющая при формировании профессиональной культуры в процессе подготовки студентов-переводчиков, как специальный объект моделирования педагогических систем в единстве их структурных и функциональных компонентов.

По определению В. С. Леднева коммуникативная культура, рассматриваемая в рамках педагогического процесса, отражающем единство целевого, содержательного и процессуального аспектов образовательной деятельности, предстает как совокупность ценностных структур в виде эмоциональной или нравственной культуры, культуры мышления и культуры речи, в свою очередь представляющих собой «инвариантные компоненты» структуры деятельности, обеспечивающие систему инвариантно деятельностных качеств личности [7].

В ходе исследовательской работы нами было установлено, что в основе коммуникативной культуры лежит общая культура личности студента-переводчика, которая представляет собой высокий уровень ее развития, выражающийся в системе потребностей, социальных качеств, в стиле деятельности и поведения. Поэтому в максимальной степени коммуникативная культура включает сущностные личностные характеристики, а именно – способности, знания, умения, навыки, ценностные ориентации, установки, особенности характера.

Анализируя научную литературу, мы узнали, что в основе коммуникативной культуры можно выделить два основных компонента – ценностный и информационный.

В связи с этим, ценностный характер коммуникативной культуры выражается в том, что базовыми в коммуникативной культуре при подготовке студентов-переводчиков в аспекте профессиональ-

ной культуры являются гуманистические ценности. Качественная оценка коммуникации определяет степень значимости общения для субъекта. Само общение является для субъекта ценностью.

Как показали наши исследования, информативный аспект коммуникативной культуры позволяет рассматривать содержание социально значимой информации, которая обеспечивает стабильность общества как систему, способствующую взаимопониманию и взаимодействию людей в процессе общения. Коммуникативная культура основана на умении ориентироваться в информационной структуре общества. Образовательная информация представляется очень важной, передается при помощи языка этикета, использует стандарты общения, различные знаки и символы.

В настоящее время в связи с актуализацией культурологического подхода все чаще мастерство и профессионализм будущего специалиста-переводчика заменяется понятием коммуникативная культура, которую, основываясь на исследовании А. В. Мудрика [9], мы определяем как систему знаний, образцов поведения, принятых в обществе, умения органично их реализовывать в деловом и эмоциональном общении.

Мы считаем, что коммуникативную культуру можно считать условием эффективности профессиональной деятельности будущего переводчика и целью его профессионального самосовершенствования.

Актуальность исследования проблемы профессиональной культуры человека в любой сфере деятельности сегодня обусловлена не только ростом значимости субъективного фактора профессионализма – профессионального совершенства личности, ее инициативности, творческого мышления, но и объективными особенностями развития профессиональных явлений в обществе – совершенствованием профессиональной структуры общества, сменой профессиональных приоритетов и предпочтений.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абульханова-Славская, К. А. Мотивационное поведение и формирование личности. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
2. Виноградов, В. Подготовка специалиста как человека культуры // Высшее образование в России. – №2. – 2000. – С. 41.
3. Голицына, М. Н. К вопросу формирования профессионально-личностной культуры в процессе подготовки студентов-переводчиков // Российский научный журнал. – 2009. – №5 (12). – С. 137-142.
4. Ефанов, А. В. Развитие профессиональной компетенции будущих педагогов в процессе производственной практики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2002. – 27 с.
5. Ковалев, А. Г. Эмпатия и процесс практического познания одной личности другой // Теоретические и прикладные проблемы психологического познания людьми друг другом. – Краснодар, 1975. – С. 32-33.
6. Крылова, Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста: метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1990. – 142 с.
7. Леднев, В. С. Содержание образования. – М.: Высшая школа, 1989. – 360 с.
8. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
9. Мудрик, А. В. Введение в социальную педагогику. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 365 с.
10. Мясищев, В. Н. Психология отношений. – М.: Воронеж, 1995. – 356 с.
11. Садохин, А. П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие. – М.: Альфа - М; ИНФРА, 2004. – 288 с.
12. Швейцер, А. Культура и этика. – М.: Прогресс, 1973. – 343 с.



психология

УДК 378
ББК 74.58

**ТРАЕКТОРИИ ТРАНСФОРМАЦИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
НА ВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ
(НА ПРИМЕРЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ
В СФЕРЕ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ)**

Г. А. Гюрджян

С опорой на теоретические идеи Дж. Марсиа описаны типы профессиональной идентичности студентов - будущих специалистов в сфере безопасности жизнедеятельности: неопределенная идентичность, предварительная идентичность, кризисная идентичность и достигнутая идентичность. Период обучения в вузе рассматривается как процесс трансформации идентичности студентов. На основе лонгитюдной диагностики определены шесть видов траекторий трансформации, которые соотнесены с выделенными профессиональными ролями специалистов в сфере безопасности жизнедеятельности: «Спасатель», «Исследователь», «Педагог-инструктор», «Управленец».

Ключевые слова

Профессиональная идентичность, типы профессиональной идентичности (неопределенная, предварительная, кризисная, достигнутая), траектория трансформации профессиональной идентичности, профессиональные роли

Профессиональная идентичность представляет собой важнейший интегративный регулятор трудовой деятельности и организационного поведения человека, его субъектной активности в самых разнообразных пространствах и подпространствах личностного бытия [5, 6]. В качестве понятийного конструкта профессиональная идентичность соотносится с такими концептами как «профессиональное самоопределение» [3, 4], «личностное самоопределение» [2], «жизненный сценарий» [1] и др.

В проводимом нами исследовании профессиональная идентичность трактуется как центральное новообразование «студен-

ческого периода» жизни человека, выражающееся в достижении развивающейся личностью состояния динамической интеграции своего «Я» и содержания осваиваемой сферы профессиональной активности, обретении собственного индивидуально-своеобразного «профессионального Я».

Студенческие годы являются одним из наиболее важных этапов жизненного пути личности. Для них характерна большая «насыщенность» личностно-значимыми событиями, поступками, впечатлениями. На этой стадии закладываются инструментальные основы профессиональной компетентности, формируется готовность

к творческой реализации профессионального и личностного потенциала.

Как показывает практика, в настоящее время проблема профессиональной идентичности существенно обостряется в связи с происходящими в современном обществе процессами девальвации трудовых ценностей, маргинализации многих профессиональных сообществ и т. п. Кроме того, содержание многих «новых» профессий, к числу которых относится и профессия специалиста по безопасности жизнедеятельности, оказывается чрезвычайно неопределённым и «размытым». Закономерно возрастает необходимость дальнейшей разработки концептуальных схем, содействующих адекватному описанию и упорядочиванию многообразных и противоречивых феноменов движения личности в образовательном пространстве вуза на пути обретения профессиональной идентичности. В этой связи представляется эвристичным обращение к идеям Дж. Марсиа, развивавшего теорию «психосоциальной идентичности» Э. Эриксона, и выделившего четыре статуса идентичности, которые могут быть рассмотрены также и как различные «варианты взросления»: *«предрешенная», «диффузная», «достигнутая» идентичность, а также статус «моратория» идентичности* [8, 9].

Цель нашего исследования – рассмотреть процесс становления и трансформации профессиональной идентичности будущего специалиста в сфере безопасности жизнедеятельности на раннем этапе профессионализации.

В качестве респондентов выступили студенты Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, обучающиеся по специальности «Безопасность жизнедеятельности» (БЖД). В основную выборку вошли 162 человека – студенты 1-5 курсов. Диагностика проводилась однократно с применением специально разработанной анкеты для диагностики различных аспектов идентичности. Также была сформирована *дополнительная выборка* для про-

ведения лонгитюдной диагностики профессиональной идентичности. В нее вошли 23 студента. Диагностические срезы в данной выборке проводились ежегодно в период с 2007 по 2010 годы (2-5 курсы обучения), что позволило проследить динамику профессиональной идентичности студентов в процессе получения высшего образования по специальности.

С применением специально разработанной анкеты выделены 4 типа профессиональной идентичности студентов.

1. *Неопределенная идентичность.* У студентов с данным типом идентичности зафиксировано отсутствие каких-либо определенных профессиональных убеждений и профессионального направления. Выбор ими данной профессии можно рассматривать как случайный (на вопрос «Почему Вы выбрали данную специальность?» были даны ответы «Было легко поступить», «Есть связи в этой сфере у моих родителей и родственников», «Семейная традиция», «Это получилось случайно»). Вопросы об удовлетворенности выбранной специальностью, готовности работать в соответствии с полученной специальностью вызывают затруднения.

2. *Предварительная («суррогатная») идентичность.* Студенты проявляют интерес к «внешним» атрибутам профессии, не связанным с содержанием самой профессиональной деятельности («корысть», выгода, удобство, приятность, удовольствие). Говорят о желании работать в соответствии с полученной специальностью, но при этом отсутствует уверенность в собственной готовности к этому.

3. *Кризисная идентичность.* У студентов отчетливо выражен негатив по отношению к выбранной профессии, неудовлетворенность профессией, активное желание и готовность сменить профессию. Проявляют нежелание работать в соответствии с полученной специальностью, убеждены, что работать в соответствии с получаемой специальностью не будут.

4. *Достигнутая идентичность.* Отчет-

ливо выражен интерес к профессии, связанный с содержанием самой профессиональной деятельности, желание развиваться в профессии. На вопрос: «Почему Вы выбрали данную специальность?» наиболее выражены ответы: «Возможность быть полезным другим людям»; «Возможность приобрести разнообразные знания, умения, навыки»; «Возможность работать над решением важных интересных проблем»; «Возможность самостоятельно принимать важные решения»; «Интересная работа» и т. п. Отмечается удовлетворенность сделанным профессиональным выбором, же-

ление и готовность работать в соответствии с полученной специальностью.

В основной выборке по результатам проведенной диагностики были выделены следующие группы респондентов с описанными выше типами профессиональной идентичности: «неопределенный» тип – 16,6% (27 чел.); предварительная («суррогатная») идентичность – 46,3% (75 чел.); «мораторий» (кризисная идентичность) – 9,9% (16 чел.); «достигнутая» идентичность – 27,2% (44 чел.).

Было проведено сравнение типов идентичности у студентов разных курсов

Таблица 1

Типы идентичности студентов разных курсов (N=162 чел.)

курс	статусы идентичности							
	Неопределенная		Неопределенная		Неопределенная		Неопределенная	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
1 (n=34)	9	26,5	20	58,8	-	-	5	14,7
2 (n=30)	6	20,0	14	46,7	2	6,7	8	26,6
3 (n=34)	4	11,8	20	58,8	2	5,9	8	23,5
4 (n=30)	4	13,3	12	40,1	4	13,3	10	33,3
5(n=34)	4	11,8	9	26,5	8	23,5	13	38,2
Всего	27	16,6	75	46,3	16	9,9	44	27,2

(Табл.1).

Установлено, что более половины студентов первого курса (20 чел. / 58,8%) ориентировались при выборе профессии преимущественно на внешние ее атрибуты; у них отсутствует четкая убежденность в собственной готовности работать по окончании вуза именно по выбранной специальности, что дает основание отнести эту часть испытуемых к статусу «предварительной» идентичности. Среди студентов 5 курса доля студентов с таким типом профессиональной идентичности снижается более чем вдвое (9 чел. / 26,5%).

Доля студентов с неопределенной идентичностью на начальном этапе обучения составила 26,5% (9 чел.), что вдвое меньше, чем среди студентов выпускного курса (4 чел. / 11,8%).

Среди студентов первого курса не были выявлены признаки кризиса идентичности. Однако далее с каждым курсом возрастает доля студентов переживающих

кризис профессиональной идентичности (от 6,7% на втором году обучения до 23,5% – на пятом курсе).

Статусом достигнутой идентичности обладают 14,7% первокурсников (5 чел.). На завершающем этапе обучения (5 курс) доля студентов с достигнутой идентичностью в обследованной выборке составила 38,2% (13 чел.). Статистическая достоверность обозначенных различий проверялась путем сопоставления долей выборок с помощью критерия углового преобразования Фишера (ϕ^*) [7; С.158].

Сравниваемые показатели:

Неопределенная идентичность: 1 курс – 9 (26,5%) 5 курс – 4 (11,8%) $\phi^*=1,57$; $p \leq 0,05$.

Предварительная идентичность 1 курс – 20 (58,8%) 5 курс – 9 (26,5%) $\phi^*=2,75$; $p \leq 0,001$.

—Кризис идентичности: 1 курс – 0 (0%) 5 курс – 8 (23,5%) $\phi^*=4,17$; $p \leq 0,000$.

Достигнутая идентичность: 1 курс – 5

(14,7%) 5 курс – 13 (38,2%) $\varphi^*=2,0$; $p \leq 0,01$.

Анализ квалификационных требований, предъявляемых к выпускнику по специальности БЖД, предполагает чрезвычайную широту спектра трудовых постов и возможность реализации одной из четырех базовых профессиональных ролевых позиций, различающихся по содержанию центральной профессиональной задачи.

1) «Спасатель» – оказание оперативной профессиональной помощи пострадавшим (жертвам стихийных бедствий, катастроф, и др.) в ситуациях взаимодействия с ними «лицом к лицу».

2) «Педагог/инструктор» – обучение других людей принципам, умениям и навыкам выживания в сложных ситуациях, построение поведения, направленного на профилактику возникновения несчастных случаев; роль наставника, консультанта, инструктора.

3) «Управленец» – выполнение различных административно-управленческих функций в связи с решением проблем безопасности жизнедеятельности (организация и руководство работой других людей);

4) «Исследователь» – научно-исследовательская деятельность, направленная на решение проблем безопасности жизнедеятельности; проведение экспертизы различных проектов и решений с точки зрения их потенциальной опасности-безопасности для человека.

В предлагаемую респондентам анкету были включены вопросы, позволяющие определить предпочтительную профессионально-ролевую позицию студентов. Установлено, что в основной выборке 31,5% обследованных (51 чел.) отдали предпочтение ролевой позиции «Спасатель»; 13 человек (8,0%) в рамках будущей профессии идентифицируют себя с ролью «Исследователя»; 79 респондентов (48,8%) ориентируются на ролевую позицию «Педагог/Инструктор», и 19 человек (11,7%) обозначили намерения реализовать себя в качестве «Управленца».

Был проведен сравнительный анализ типов профессиональной идентичности и их динамики у студентов, определяющих для себя перспективу профессиональной реализации в каждой из четырех базовых профессионально-ролевых позиций (Таб-

Таблица 2

Типы профессиональной идентичности студентов с различными ролевыми позициями

Ролевая позиция	статусы идентичности							
	Неопределенная		Предварительная		Мораторий		Достигнутая	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
«Спасатель» (51 чел.)	9	17,6	27	52,9	-	-	15	29,5
«Исследователь» (13 чел.)	3	23,1	3	23,1	4	30,7	3	23,1
«Педагог/инструк тор» (79 чел.)	11	13,9	36	45,6	9	11,4	23	29,1
«Управленец » (19 чел.)	4	21,1	9	47,3	3	15,8	3	15,8
Всего	27	16,6	75	46,3	16	9,9	44	27,2

лица 2).

Следует отметить отсутствие среди будущих «Спасателей» респондентов с кризисным типом идентичности. В то же время наибольшая доля студентов с данным типом идентичности – в группе «Исследователей»

(4 человека – 30,7%). Статистический анализ подтвердил достоверность выделенных различий (при $\varphi^*=2,28$ $p \leq 0,01$).

У студентов при разных профессионально-ролевых позициях, имеются различия в выраженности статуса предвари-

тельной идентичности. Наиболее выражен этот тип идентичности у студентов, избравших предпочтение профессиональной роли «Спасатель» (52,9%); менее всего – у «Исследователей» (23,1%).

Сравниваемые показатели (доли выборки с предварительным типом идентичности): →

1. Спасатель (52,9%) Исследователь (23,1%): $\varphi^*=2,02$; $p\leq 0,01$ →

2. Исследователь 3 (23,1%) Управленец (47,3%): $\varphi^*=1,43$; $p\leq 0,07$ →

3. Исследователь 3 (23,1%) Педагог/Инструктор (45,6%): $\varphi^*=1,6$ $p\leq 0,05$

Статус достигнутой идентичности менее всего свойственен студентам, избравшим предпочтительной профессиональную роль «Управленец».

Сравниваемые показатели (доли выборки с достигнутым типом идентичности):

1. Управленец (15,8%) Педагог/Инструктор (29,1%): $\varphi^*=2,33$; $p\leq 0,01$

2. Управленец (15,8%) Спасатель (29,5%): $\varphi^*=2,37$; $p\leq 0,008$

3. Управленец (15,8%) Исследователь (23,1%): $\varphi^*=1,84$; $p\leq 0,03$

Анализ результатов диагностики в лонгитудной (дополнительной) выборке позволил провести анализ динамики личностных особенностей статусов идентичности во взаимосвязи с профессионально-ролевыми позициями. Были зафиксированы и выстроены следующие траектории «профессионального взросления» будущих специалистов в сфере БЖД:

«Неопределенная идентичность – предварительная идентичность» (в лонгитудной выборке такая траектория диагностирована в 30,5% наблюдений). В этом случае к моменту поступления в вуз у человека, как правило, отсутствует осознание проблемы идентичности как таковой, самоопределение оказывается отложенным «на потом». В частности, высока вероятность так называемого «случайного» профессионального выбора, сделанного под влиянием разного рода ситуативных мотивов. В студенческие годы и к моменту

окончания вуза формируется «суррогатная» идентичность, проявляющаяся в интересе к внешним атрибутам будущей профессии, не связанным с ее содержанием.

«Неопределенная идентичность – кризисная идентичность» (8,7% наблюдений). Такой вариант тоже связан с отсутствием личностной определенности к моменту поступления в вуз; так же, как и в предыдущем случае, имеет место недостаточно осознанный выбор профессии. Процесс личностного роста в период студенчества оказывается напряженным и драматичным, «разворачивается» кризис идентичности, который к моменту окончания вуза выражается в неприятии будущей профессии и проявляется в отсутствии готовности работать в соответствии с полученной специальностью.

«Неопределенная идентичность – достигнутая идентичность» (13,0% наблюдений). В этом случае человеку удается в период вузовского обучения пройти «полный цикл» процесса идентификации; этот этап жизненного пути оказывается для данного типа личности «сензитивным» с точки зрения решения проблемы самоопределения.

«Предварительная идентичность – кризисная идентичность» (8,7% наблюдений). «Внешняя» идентификация, с которой студент приходит в вуз оказывается легко «диссоциируемой» в новой социальной ситуации развития перед лицом новых проблем. Студенческие годы проходят у такого человека «под знаком кризиса» и могут завершиться разочарованием и даже неприятием будущей профессии.

«Предварительная идентичность – достигнутая идентичность» (21,7% наблюдений) – идентификация с профессией основанная на «внешних» ее атрибутах в период обучения трансформируется в интерес связанный с содержанием самой профессиональной деятельности.

«Кризисная идентичность – достигнутая идентичность» (4,3% наблюдений). Развивающаяся личность, пребывающая в начале обучения в вузе в «критическом»

состоянии, выходит из него, достигая вполне определенной профессиональной идентичности.

Профессиональная идентичность 2 респондентов в течение всего периода обучения характеризуется как достигнутая. Профессиональная идентичность одного респондента, будучи кризисной изначально, не изменялась в течение всего периода обучения.

Проведенное исследование позволило нам сформулировать следующие основные выводы.

Период обучения в вузе рассматривается нами как процесс трансформации идентичности студентов. «Траектории профессионального взросления» будущих специалистов в сфере БЖД индивидуальны, однако, общая тенденция определяется движением к тому или иному «крайнему полюсу» идентичности. К моменту завершения обучения в вузе снижается доля студентов с «промежуточными» типами идентичности (предварительным или неопределенным), в то же время увеличивается доля студентов достигающих того или иного «крайнего полюса» идентичности (либо разочаровавшихся в профессии,

либо абсолютно удовлетворенных сделанным профессиональным выбором, с желанием и готовностью работать в соответствии с полученной специальностью).

Отмечены специфические для каждой профессионально-ролевой позиции будущих специалистов БЖД характеристики профессиональной идентичности. Наименее выражены признаки кризиса идентичности среди будущих «Спасателей», наиболее отчетливо – среди будущих «Исследователей». Чаще других достигают идентичности в процессе обучения в вузе будущие «Спасатели», реже других – будущие «Управленцы».

Рассмотренные результаты и их анализ обуславливают необходимость определения форм психолого-педагогического сопровождения процесса становления профессиональной идентичности будущего специалиста в сфере безопасности жизнедеятельности с учетом выделенных тенденций динамики траекторий ее трансформации на вузовском этапе профессионализации. Разработку концептуальных, содержательных и организационных аспектов этой стороны образовательного процесса

ПРИМЕЧАНИЯ в вузе мы рассматриваем в качестве следующей задачи проводимого исследования.

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – Л., 1992.
2. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 19-26.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – Р/на/Д: Феникс, 1996.
4. Митина Л. М. Психология профессионального развития личности: теоретико-методологические проблемы // Российский научный журнал. – 2010. – № 1 (14). – С. 57-63.
5. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: Учебно-методическое пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003.
6. Рябикина З. И. Личность как субъект формирования бытийных пространств/ Субъект, личность и психология человеческого бытия/ Под ред. Знакова В. В., Рябикиной З. И. – М.: Изд-во ИПРАН, 2005. – С. 9-44;
7. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2001. – С. 158.
8. Marcia J. E. Development and validation of ego identity status // Journal of Personality and Social Psychology. – 1966. – V. 3. – P. 551-558.
9. Marcia J. E. Ego identity status: relationships to change in self-esteem, general adjustments, and authoritarianism // Journal of Personality. – 1967. – V. 35. – P. 118-133.



психология

УДК 159.9
ББК 88.5
Социальная психология

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА «СГЛАЗА»

М. Ю. Долгорукова

В статье проводится социально-психологический анализ частного вида суеверия (веры в т. н. «сглаз»). Раскрывается специфика веры в «дурной глаз» (формальные характеристики этой веры, симптомы, средства избавления и т.д.). Данный вид суеверия анализируется сквозь призму различных социально-психологических феноменов (каузальная атрибуция, вера в справедливый мир и т. п.).

Ключевые слова

Суеверие, вера в «сглаз», атрибуция неудачи, вера в справедливый мир

В повседневной жизни мы встречаемся с множеством психологических явлений, которые сложно объяснить в формально-логическом ключе. Из всех обыденных форм знания самыми неизученными остаются суеверия.

В данной статье мы рассмотрим одно из наиболее распространенных суеверий – веру в «сглаз». Вера в «дурной глаз» существует абсолютно во всех странах мира уже на протяжении многих сотен лет, и выражается в яркой форме.

Проблема здесь состоит в том, что вера в некое магическое воздействие чужих «плохих глаз» находит свои проявления не только в совершении различных защитных ритуалов, но и в огромном количестве обращений к «профессионалам» в области «снятия сглаза», которые заполонили СМИ своими предложениями. Одним из символов нашего времени стал настоящий культ астрологов, хиромантов, колдунов и

экстрасенсов. В современной России насчитывается около 300 тыс. «единиц» подобной публики. Для сравнения – профессиональных учёных около 400 тыс. [10]. Сюрреалистическое сочетание подобных культурных тенденций с современным социально-экономическим курсом государства на построение научно инновационного общества, заставляет вспомнить высказывания философов об антиномичности российского сознания и всей нашей жизни. Противостояние постоянно динамично развивающейся науки и также стремительно развивающейся магической отрасли, делает **актуальным** изучение подобной темы.

Вера в «сглаз» как разновидность суеверия

Вера в «дурной глаз» появилась очень давно (около 7,5 тыс. лет назад) и продолжает существовать по сей день [6]. О рас-

пространённости боязни сглаза свидетельствует огромное количество объявлений с заголовками «Сниму сглаз» или «Покупайте амулеты от сглаза». Многие люди, не верящие в мистику, производили обряды по защите от сглаза.

О «дурном глазе» упоминается в скандинавских сагах, в арабских сказках, в преданиях ацтеков, тибетцев, коренных жителей Африки, аборигенов Австралии. Христианские теологи и церковные деятели II-V веков: Иоанн Златоуст, Блаженный Августин, Тертуллиан и др., видели причины «дурного глаза» в том, что душа его обладателя «портится» от ненависти, зависти, ревности или тщеславия – и за всем этим стоит дьявол, ненавидящий красоту и добро. Римлянина, виновного в «сглазе», еще в V веке до нашей эры по одному из древнейших сводов законов римского права могли приговорить к смертной казни. А значительно позже, в Италии, людей с «дурным» глазом заставляли носить дымчатые очки. Крупнейший христианский философ Фома Аквинский был убежден в том, что взгляд склонных ко злу людей, особенно женщин, «ядовит и несет порчу» [6].

В 1487 году в Германии профессора богословия Г. Инститорис и Я. Шпренгер издали сочинение «Молот ведьм», в котором говорилось: «Может случиться, что мужчина или женщина, бросив взгляд на тело мальчика, произведут в нем некоторые изменения с помощью «дурного» глаза, воображения или чувственной страсти... Если глаза полны вредительских свойств, то может случиться, что они придают окружающему воздуху дурные качества... через который заражаются и здоровые глаза...» [5].

Издавна глазам приписывалась магическая сила. Например, в древней Индии считали, что душа – это «мальчик-с-пальчик» («пуруша»), который обитает в зрачке человека. А в Турции до сих пор можно увидеть множество сувениров-«глаз», который будут охранять нас от воздей-

ствий недоброжелателей.

Глазам и взгляду не зря во все времена приписывалась какая-то особая магическая сила. Часто люди чувствуют некую напряженность, возникающую, при попадании человека под рассмотрение или наблюдение.

Психиатр С. С. Корсаков считал, что одно из величайших мучений – это не иметь возможности побыть одному, вечно быть под чьим-то взглядом [6].

Учёные из Института социологии РАН представили доклад «Чего боятся россияне». Большинство опрошенных, выбирая из предложенного набора страхов, заявили, что не испытывают ни один из них. Тем не менее 37% респондентов указали хотя бы один вид иррационального страха из-за возможного вмешательства в их жизнь «потусторонних сил». Как свидетельствует исследование, наиболее распространённый в России иррациональный вид страха – это боязнь «сглаза». О своих опасениях подобного рода сообщили 22% опрошенных россиян. При этом во всех возрастных категориях количество людей, верящих в «недобрый глаз», превышает 20% [11].

Опыт эмпирического исследования веры в «сглаз»

Настоящее исследование являлось поисковым и выступало лишь началом более глубокого социально-психологического рассмотрения феномена, существующего уже несколько тысячелетий, – веры в «сглаз».

Целью исследования явилось описание феномена веры в «дурной» глаз. Для этого предстояло решить следующие **задачи**: 1. Доказать существование веры в «дурной» глаз в современном обществе; 2. Раскрыть специфику веры в «дурной» глаз (формальные характеристики этой веры, симптомы, средства избавления и т.д.); 3. Проанализировать психологическую составляющую веры в «сглаз».

Объектом исследования выступили

люди, верящие в существование т.н. «сглаза». Основным средством выявления объекта исследования послужили соответствующие Интернет-форумы, сайты.

Предметом исследования выступала вера людей в «дурной» глаз.

Выборка исследования и процедура исследования, состоящая из двух этапов, была следующей.

1 этап: анализ Интернет-порталов. А именно: 1) обращения за помощью в «снятии сглаза» – 80 человек (68 женщин, 12 мужчин); 2) сообщения людей, советующих различные способы по «снятию сглаза» (110 женщин); 3) 91 интернет-сайт с услугами «профессионалов» в области снятия сглаза.

2 этап: исследование людей, верящих в существование «сглаза», – 27 женщин, двое мужчин. Все респонденты имели высшее образование, либо обучались в ВУЗе. Средний возраст испытуемых – 22 года.

Методический инструментарий исследования: контент-анализ; полуструктурированное интервью; качественный анализ текстов интервью (смысловой анализ); тест на исследование самооценки.

Результаты эмпирического исследования имеют следующий характер.

Все пострадавшие от жизненных невзгод люди обращаются за помощью в том, чтобы им «сняли сглаз», с проблемами в очень значимых сферах жизни, к ним относятся (расположены в порядке распространённости): физическое здоровье; интимно-личностные и семейные отношения; дети и детско-родительские отношения; психическое состояние (депрессия, апатия); карьера, профессия; внешний вид, внешность.

Больше трети проблем, выявленных в проанализированных обращениях, связаны с физическим здоровьем людей. По поводу беспокойств, связанных с взаимодействием с противоположным полом и неудачами в любви, обращается чуть меньше людей (примерно четверть от общего количества). На третьем месте (шестая часть всех обращений) – проблемы, связанные с детьми. Почти все такие обращения – от молодых матерей и по поводу детей младенческого, раннего и дошкольного возраста. Больше трети всех обращений совмещают в себе проблемы сразу в нескольких сферах жизни.

Далее представляем так называемые народные методы, которые для борьбы со «сглазом» предлагают люди, столкнувшиеся, с ним, по их мнению.

Таблица

Способы избавления от «сглаза» по мнению «пострадавших от сглаза»

Категория	В								
Подкатегория	В1	В2	В3	В4	В5	В6	В7	В8	
Количество способов	27	25	20	24	4	1	9	0	Σ=110
доля в %	24,5%	22,7%	18,2%	21,8%	3,6%	0,9%	8,2%	0	

В – способы избавления от «сглаза». В1 – применение воды, В2 – обращение к «профессионалам» в области снятия сглаза, В3 – обращение к религии, В4 – ритуалы, основанные на манипуляциях с куриным яйцом, В5 – другие ритуалы, В6 – обращение к психологу, В7 – ритуалы предупреждения сглаза, В8 – другое.

Затем, проанализировав сайты т.н. «профессионалов по снятию сглаза» с помощью разработанной предварительно категориальной сетки, мы выявили, что

из общего количества в 354 симптома «сглаза» большая часть – проблемы связанные со здоровьем – 46% и психическими состояниями – 40%.

«Профессионалы» также говорят о том, что «дурной» глаз влияет на значимые сферы жизни. Тут маги и гадалки выступают людьми двойной профессии, это и «врачи» всех направлений и «психологи».

И «пострадавшие» и «профессионалы» основной причиной сглаза считают зависть других людей, некое зло, исходящее от недоброжелателей.

Данные, полученные из Интернет-ресурсов нашли подтверждение в данных интервью, которые были проведены среди людей, верящих в существование «дурного» глаза. С целью осуществления качественного анализа полученных данных полуструктурированного интервью, нами были выделены критерии, описывающие феномен веры в сглаз: причины веры в «дурной» глаз; воспитание; причины «сглаза»; источник «сглаза»; «группа риска»; рефлексия прошлого опыта; критерии избавления от «сглаза».

Все наши респонденты говорят, что о «сглазе» они не задумываются, пока не столкнутся с проблемами, а точнее – с чередой неприятностей. Каждый респондент рассказал о своем воспитании, – было выявлено, что в семье родители или другие родственники верят в существование сглаза. Что касается вопроса о тех, кто может причинить вред посредством «дурного» глаза, то тут мнения различны. Одни говорят о лицах, наделенных особой энергией, другие говорят, что сглазить может кто угодно, осознанно или нет. Если опрошенные рассуждают о людях, подверженных сглазу, то тут их мнение едино – сглазить можно кого угодно. При этом, большинство испытуемых не могут определить однозначных критериев избавления от сглаза. Наряду с этим, респонденты говорят об испытанном ими облегчении в момент осознания ими имеющегося «на них сглаза» и в момент обращения за помощью в снятии «сглаза». Пробное исследование самооценки испытуемых

выявило, что большинство их отличалось высокой самооценкой.

Анализ полученных результатов эмпирического исследования

Итак, человек начинает искать причины всему, что происходит с ним. «Если последствия происходящего события реальны, то и само явление было реально», – писал А. Шюц [9].

Еще Ф. Хайдер предполагал существование у человека двух главных потребностей: в согласованном понимании мира и в контроле за окружающей средой. Вера в «дурной» глаз дает нам больше уверенности в том, что у нас всё получится, когда мы совершаем ритуалы предупреждения «сглаза», или не позволяет упасть нашей самооценке, когда мы знаем, что неудачи, происходящие с нами, не из-за нас самих, а из-за того, что на нас смотрели завистливые глаза.

Объясняя происходящее «сглазом» или предупреждая его, совершая различные ритуалы, мы имеем дело с самоатрибуцией – приписыванием человеком причин своему собственному поведению. Родоначальником изучения этого явления считается Д. Бем – автор теории самовосприятия. Он писал, что люди формируют атрибуционные суждения относительно собственных внутренних состояний во многом так же, как и относительно состояний других. В частности, процесс самоатрибуции актуализируется, когда есть двусмысленная или необычная информация о внутреннем состоянии. Ложная атрибуция в нейтральных ситуациях возникает, когда ощущения неясны или двусмысленны [4].

Из проведенного нами эмпирического исследования феномена «сглаза» понятно, что объяснение событий собственной жизни путем «сглаза» происходит именно в определенных случаях, в случаях довольно часто повторяющихся неудач.

Дж. Роттер предположил, что именно от локуса контроля зависит предпочитаемый тип атрибуции: интерналы чаще

употребляют личностную атрибуцию, экстерналы – обстоятельственную [2]. Так, объяснение происходящих событий «сглазом», мы можем отнести к внешнему локусу причинности и назвать верящих в «сглаз» людей экстерналами.

Стоит отметить, что объяснение неудачи «дурным» глазом чаще всего является «спонтанной» атрибуцией [8]. «Спонтанность» заключается в том, что атрибутивные процессы вербализируются без запроса исследователя.

Люди защищаются от необходимости объяснения собственных ошибок и своей неспособности объяснить их. Наше исследование не является искусственно созданным, следовательно, тут не стоит сомневаться в мотивационной основе рассматриваемого вида атрибуции. Можно сделать некоторые предположения о том, что здесь вера в «сглаз» является инструментом в поддержании и повышении собственной самооценки [10].

Из-за завышенной самооценки у человека складывается идеализированный образ себя. В таком случае человек не признает себя виновником своих неудач. Чтобы сохранить привычный уровень самооценки, он будет их игнорировать и/или объяснять некими «чисто внешними» причинами. Возможно, может также искажаться восприятие реальной действительности. Неудача начинает представляться такому человеку следствием сложившихся обстоятельств или виной других людей, которые «так и хотят повлиять» на течение нашей жизни, хотят «сглазить». Человек с завышенной самооценкой не может признать, что все произошедшее – следствие собственных оплошностей, ошибок, недостатка знаний, способностей, неправильного поведения или лени.

Самооценка может быть и заниженной, то есть ниже реальных возможностей личности. Обычно это приводит к неуверенности в себе, робости, невозможности реализовать свои способности. Такие люди не ставят перед собой трудности-

жимых целей, пытаются решить только обыденные проблемы. Так, какие-то сложные проблемы проще решить, обратившись, скажем, к гадалке, нежели чем самостоятельно взяться за дело.

Приписывание успеха и неудачи в определенной степени зависит и от особенностей людей, например, от пола или социального статуса. Результаты различных исследований показали, что мужчины чаще ожидают успеха, чем женщины, и что женщины чаще мужчин объясняют успех и неудачу внешними факторами. Что касается социального статуса, то люди с низким социальным статусом более склонны объяснять события, ссылаясь на внешние причины [10].

Но в ситуации с верой в «дурной» глаз степень образованности и статус не имеют столь существенного значения.

В качестве одного из способов перцептивной защиты был выделен феномен «веры в справедливый мир». Люди склонны думать, что происходящие события с ними и окружающими их людьми происходят как бы «по заслугам». По свидетельству М. Лернера и его коллег, люди списывают любой несправедливый исход, который трудно объяснить, на личную ответственность того, кто пал жертвой несправедливости [1].

Вера в справедливый мир существует и при ожидании успеха. Вот мы ожидаем заслуженного нами успеха – и вдруг все обрывается, естественно, начинаем поиск причины «такой несправедливости» вовне, вокруг нас; строим причинно-следственные связи между чужим словом, взглядом и нашей неудачей.

Стоит отметить, что атрибуции поддаются очень значимые сферы жизни. Например, здоровье может актуализировать базовую потребность в безопасности [7], и уже человеку будет не важно, магия это или существует научное объяснение его недугам. Люди во все времена пытались понять психологическую причину болез-

ни, неудачи. Опять же, здесь выражено проявление феномена веры в справедливый мир. В одном случае это может быть наказание Бога, т.е. справедливая причина, а когда болезнь или недуг возникает по несправедливости, то тут явным кажется не Божье влияние, а влияние других людей, злых и завистливых [3].

Выводы по нашему теоретико-эмпирическому **исследованию**.

После проведенного исследования можем сказать однозначно, что вера в «сглаз» существует сегодня и распространена среди людей разных возрастов и социально-экономических статусов.

Видимо, основной категорией верящей в «сглаз» являются женщины.

Сферы жизни, которые рассматриваются людьми как подверженные «сглазу»: 1). Здоровье. 2). Личная жизнь, семейные отношения. 3). Поведение и состояние детей. 4). Карьера. 5). Психологическое состояние.

Причины «сглаза»: зависть и злость других людей или ненамеренное негативное влияние на человека, например, на ребёнка, родных и близких.

Критериями избавления от «сглаза» считаются либо объективные изменения в состоянии здоровья, либо как таковых критериев нет, а обращение за помощью

к «профессионалам» даёт только личное облегчение.

Причины масштабности веры в «сглаз»: 1). Это результат нашего воспитания, традиций. 2). Фиксация алогичной связи (негативное влияние другого посредством силы мысли и самовнушения). 3). Связь с личностными особенностями человека (желание контроля мира, боязнь неопределённостей, попытка сохранения самооценки, тревожность, внешний локус контроля).

Вероятно, объяснение своих неудач посредством «сглаза» тесно связано с самооценкой людей. Люди с завышенной самооценкой не критичны к себе, с помощью веры в «сглаз» как вида атрибуции, поддерживают собственную самооценку, а люди с заниженной самооценкой как бы вынуждены верить в «сглаз», так как не уверены в своих силах и возможностях справляться с возникающими проблемами.

Маги, колдуны, шаманы и всевозможные целители заняли нишу врачей и психологов, а СМИ способствуют этому все больше: доверие людей к нетрадиционным методам лечения повышается, а к психологам и врачам – нет. Мы надеемся, что данная тема после проведенных научных работ будет более открыта для понимания как психологам, так и людям, верящим в существование «сглаза», а причины сосуществования развитого научно

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Андреева Г. М. Социальная психология. – М., 2003.
2. Андреева Г. М. Психология социального будущего. – М., 1997.
3. Бовина И. Б. Социальная психология здоровья и болезни. – М., 2008.
4. Гулевич О. А., Безменова И. К. Атрибуция: общее представление, направление исследований, ошибки. – М., 1998.
5. Зайцева Е. М., Карасев Г. Г. Мифы и легенды о сглазе, порче, «дурном» глазе и методах защиты. – СПб., 2004.
6. Лебедев В. И. Духи в зеркале психологии. – М., 1987.
7. Пузырёв А. В. Установки на болезнь и здоровье в студенческой среде // Российский научный журнал. – 2009. – № 2 (9).
8. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии. – М., 1999.
9. Смирнова Н. М. Альфред Шюц на книжной полке // Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом. – М., 2004.
10. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – СПб., 2003.
11. Интернет-ресурс www.sueveriy.net



психология

УДК 159.922
ББК 88.41+88.5
Социальная психология

ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ УЧАСТНИКОВ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ

А. И. Кабалевская

Статья посвящена анализу взаимодействия участников дорожного движения, рассматриваемому с позиций гендерной психологии. Анализируется восприятие и оценка водителями поведения других участников движения и их собственного поведения. Это осуществляется через описание гендерных стереотипов мужчин-водителей и женщин-водителей. Рассматриваются ведущие мотивы и ценностные основания, которые ложатся в основу гендерных стереотипов водителей и видоизменяются в зависимости от возраста и стажа вождения.

Ключевые слова

Гендерный стереотип, гендерное поведение, аутостереотип, гендерная идентичность, дорожное движение, участники дорожного движения

Управление транспортным средством как вид деятельности и дорожное движение как тот социальный контекст, в котором она разворачивается, являются сферой деятельности людей, которая имманентно связана с повышенной опасностью и ответственностью. В связи с этим, взаимодействие участников дорожного движения детерминруется необходимостью понимания, интерпретации и прогнозирования поведения других водителей, что позволяет снизить риски попадания в аварийную ситуацию и в целом скорректировать ответственность водителей. Однако автомобиль как источник опасности не является единственной причиной высокого уровня аварийности. Взаимодействие участ-

ников дорожного движения опосредовано множеством факторов. Их влияние определяет его социально-психологическую специфику как сферы жизни и деятельности человека [13; 15]. Среди них и особые культурные нормы и существующие вопреки логике и требованиям безопасности неформальные правила дорожного движения. Дорожное движение, являясь, по факту массового действия, тем видом деятельности, в котором «не заложена» половая специфика, приобретает ярко выраженную гендерную окраску. Гендер мы рассматриваем как био-социопсихологический конструкт [3]. Тем самым, учитываем определённые психофизиологические особенности как врожденные механизмы регуляции, так же детермини-

рующие процесс управления автомобилем [7;10]. В этом смысле вся ситуация дорожного движения может быть представлена как межгрупповое взаимодействие двух групп водителей – мужчин и женщин, обусловленное различными социально-психологическими механизмами. Эти механизмы позволяют структурировать и воспринимать информацию по экономящим время и силы схемам, тем самым, облегчая процесс взаимодействия участников движения [1]. Однако если учесть, что само это взаимодействие во многом определяется и строится, опираясь на существующие знания и представления его участников, сформированные в виде установок или стереотипов, то именно последние в контексте гендерной проблематики и становятся непосредственным предметом дальнейшего изучения. Апеллируя к гендерному фактору, вся ситуация дорожного движения начинает детерминироваться спецификой гендерных взаимоотношений и гендерного поведения, которое накладывается на непосредственную деятельность управления автомобилем. Гендерный фактор, представленный в виде ролевых предписаний и социально-психологических особенностей мужчин и женщин [4], имеет значительную роль во всех сферах социальной жизни. Так же и в ситуации управления транспортным средством он, очевидно, накладывает свой отпечаток и проявляется в социальных представлениях водителей о специфике гендерного поведения мужчин и женщин, – в гендерных стереотипах. Под гендерным стереотипом следует подразумевать социально «конструируемые» категории «маскулинность» и «феминность», которые подтверждаются различным половым поведением мужчин и женщин и поддерживаются психологическими потребностями человека вести себя в социально желательной манере, ощущать свою целостность [4].

Целью нашего исследования явилось: во-первых, выявление и анализ содержа-

ния и способов конструирования гендерных стереотипов участников дорожного движения на основе анализа представлений мужчин-водителей о женщинах-водителях и женщин-водителей о мужчинах-водителях и анализ восприятия реального гендерного поведения мужчин-водителей и женщин-водителей; во-вторых, – выявление и описание доминирующих мотивов и ценностей у женщин-водителей и мужчин-водителей, которыми они руководствуются во время управления автомобилем.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие задачи:

1. С помощью категориальной сетки, составленной на основе предварительного исследования, проанализировать Интернет-сообщения на автофорумах и выявить характеристики, наиболее часто встречающиеся в описании образов мужчин-водителей и женщин-водителей.

2. На их основе выделить и описать гендерные стереотипы и аутостереотипы женщин-водителей и мужчин-водителей, сопоставить их и сделать вывод о соответствии собственных представлений о себе водителей-мужчин и водителей-женщин и представлений о них других водителей.

3. Описать восприятие и оценку реального гендерного поведения мужчин-водителей и женщин-водителей и сделать выводы о мотивах и ценностях участников дорожного движения.

Исследование проводилось в два этапа, на которых использовались следующие основные методы исследования, позволившие решить поставленные задачи.

1. На первом этапе исследования применялся метод контент-анализа [4;14], использованный с целью выявления содержания гендерных стереотипов участников дорожного движения и способов их конструирования.

2. На втором этапе исследования, методом глубинного интервьюирования [9] было изучено восприятие реального

гендерного поведения водителей и были выявлены их доминирующие мотивы и ценности – в зависимости от опыта и стажа вождения.

Приводим описание основных результатов исследования.

Результаты, полученные методом контент-анализа при изучении Интернет-автофорумов, представлены в Таблицах 1

и 2, где показан удельный вес категорий и подкатегорий, наиболее значимых для женщин-водителей и мужчин-водителей при формировании у них образов относительно гендерных групп другого пола. Данные являются суммарными по женщинам-водителям и мужчинам-водителям, включая представления женщин и мужчин о самих себе.

Таблица 1

Частота встречаемости основных категорий контент-анализа (в %)

Категории	Мужчины	Женщины
А. Участники дорожного движения	6	5.1
Б. Возраст	1.4	2.4
В. Принадлежность в этнической группе	0.5	0
Г. Внешность водителя и характеристики его ТС	3.2	7.6
Д. Психологические характеристики	74	69
Е. Характеристики вождения как вида деятельности, водителя как предмета деятельности и автомобиля как объекта деятельности	10.7	12.1
Ж. Метафоры, образы водителей	1	0.7
З. Социальные роли	3	1.5

Таблица 2

Частота встречаемости основных подкатегорий контент-анализа (в %)

Подкатегории	Мужчина	Женщина
Г. Внешность водителя и характеристики его ТС		
Г1. Внешность водителя и ее оформление	1.3	3.5
Г2. Оценка внешности водителя	0.7	2.3
Г3 Внешний вид автомобиля и его оформление	1.6	3.6
Д. Психологические характеристики		
Д1. Характеристики, проявляющиеся во взаимодействии с окружающими людьми (водителями транспортных средств) (группами).	30	20.8
Д2 Стиль общения водителя (коммуникативные качества)	5	3.9
Д3 Общие качества личности (качества, используемые для целостной характеристики личности)	20	21.4
Д4. Отношение к себе.	27	30
Е. Характеристики вождения как вида деятельности, водителя как предмета деятельности и автомобиля как объекта деятельности		
Е1. Жизненный опыт, культура вождения.	10.9	11.1
Е2. Оценка культуры вождения.	0.3	0.4
Е3. Функциональное назначение автомобиля.	0.6	1.7
З. Социальные роли		
З1. Роли в межличностных отношениях	0.7	0.4
З2. Роли в семейных отношениях	0.1	1.1
З3. Роли, связанные со сферой деятельности.	1.6	1.4

Основанием для выделения содержания гендерных стереотипов послужила оценка согласованности характеристик в образах мужчин-водителей и женщин-водителей. Характеристики категориальной сетки, значимые для анализа результатов исследования, представлены в выводах настоящей статьи.

Данные, полученные по результатам анализа глубинных интервью, интерпретировались в зависимости от возраста и стажа вождения респондентов. В настоящей статье их интерпретация будет так же представлена непосредственно в общих выводах по результатам всего исследования.

Проведём здесь некоторое «обсуждение» результатов нашего исследования.

Анализ результатов исследования показал, что именно социально-психологические характеристики личности являются основополагающими для формирования образов гендерных групп. Этот факт, ярко выражен в обеих гендерных группах. Это «говорит» о том, что именно психологические характеристики являются ведущими в формировании стереотипных образов мужчин-водителей и женщин-водителей. Эти характеристики служат основой того социального дискурса, который впоследствии порождает представления о должном, «правильном», – в нашей социальной культуре патриархата, ролевом поведении мужчин и женщин [3, 6].

Полученные результаты продемонстрировали, что в образе мужчины-водителя значимее оказываются качества, связанные со взаимодействием с другими людьми, а в образе женщины-водителя превалирует описание межличностных отношений, в частности отношения к себе [12]. Оценка себя, выражающаяся в отношении к себе, и оценка успешности собственного взаимодействия с другими водителями формирует у водителя образ себя самого и образ другого (группы) как возможный критерий для дальнейшего

сравнения. На этой основе формируется упрощенный, стереотипный образ целых групп, которыми в нашем случае являются гендерные группы женщин-водителей и мужчин-водителей. Женщины-водители делают акцент на их отношении к себе самим. Так, по результатам анализа данных контент-анализа и интервью очевидными становятся следующие тенденции.

Во-первых, неуверенность в себе женщин-водителей, которая во многом, продвигается и поддерживается мужчинами-водителями в виде оценочных суждений, негативных образов и представлений о «женщинах за рулем», таких, например, как мужеподобность, является тем «пусковым механизмом», который приводит к тому, что даже как таковой стереотип женщин-водителей «раздваивается». С одной стороны, мы видим согласованные представления о женщинах-водителях, которые поддерживаются обеими гендерными группами. В этом стереотипе женщина преимущественно выглядит слабой, пассивной, не способной постоять за себя в трудной ситуации. При этом, латентно соглашаясь с такими представлениями, женщина вынуждена признать свое второстепенное, неравноправное положение в такой сфере социальной деятельности, как вождение. Анализ научной литературы позволяет нам утверждать, что признание подобного неравноправия является неприемлемым на уровне развития общества на сегодняшний день, что, однако, вполне ожидаемо и закономерно, если говорить об аналогичных, еще пока неизжитых тенденциях в других сферах общественной жизни [2, 8, 11]. Так, появляется дополнительный ряд характеристик, значимых и согласованных только в рамках женской группы и не выделяемых мужской группой. Именно здесь и появляется аутостереотип самих женщин-водителей, который, предположительно, формируется по компенсаторному принципу, а именно: позволяет женщинам-водителям скомпенсировать факт осознания своего неравноправного

положения. Именно опора на аутостереотип, наряду с принятием женщинами согласованного в обоих гендерных группах стереотипа «женщины за рулем», позволяет им сформировать положительную, социально желательную и приемлемую с точки зрения социальных норм гендерную идентичность себя как женщины-водителя. У мужчин-водителей подобного расхождения нет, что говорит о совпадении их аутостереотипов со стереотипными представлениями о мужчинах-водителях в обеих гендерных группах.

Аутостереотип женщин-водителей выстраивается на двух ключевых тенденциях, лежащих в его основе. Во-первых, это тенденция к выделению женщинами некоторых социально-психологических качеств (толерантность, снисходительность, вежливость, альтруизм и т. п.), которые высоко ценятся женщинами-водителями. Они становятся ценностями, следование которым позволяет женщинам поддерживать свою высокую самооценку, удовлетворительно оценивать свое поведение и, тем самым, быть поводом для подчеркивания необходимости уважения к собственной личности и повышения своего статуса. Отличительной особенностью этих ценностей является их социальная желательность и приверженность общественным нормам, что является выгодной тактикой для формирования позитивной гендерной идентичности женщин-водителей, так как они не могут быть оспорены и не приняты мужчинами-водителями, живущими в том же обществе и следующими тем же нормативным представлениям, что и женщины. Так, имманентно сопоставляя себя с группой мужчин, женщины для сравнения используют те основания, в которых они априори превосходят последних.

Второй тенденцией аутостереотипов женщин-водителей является гибкость их использования: женщины используют аутостереотипы и общие стереотипы, согласованные в гендерных подгруппах,

выгодно для себя, в зависимости от ситуации, апеллируя, например, к своей неосведомленности в некоторых вопросах. Речь идет о наличии у женщин-водителей двух типов гендерных идентичностей: идентичности, сформированной под воздействием общего стереотипа в процессе межгруппового взаимодействия, к которой женщина обращается в случае своего неуспеха, демонстрируя свою слабость и некомпетентность; и идентичности, сформированной на основе аутостереотипа, позволяющей женщине поддерживать высокую самооценку постоянно или же в ситуации, когда ей это необходимо.

Во-вторых, исходя из параметров полученных данных контент-анализа и глубинного интервью, нами было выявлено, что в аутостереотипе женщин-водителей присутствуют характеристики, построенные по принципу антагонизма с мужчинами (отсутствие стремления лидировать, например), что свидетельствует о тенденции имманентно сравнивать себя с группой мужчин, полагая данную группу в качестве точки нормативного отсчета. Так, представления об эталонном водителе формируются по традиционной линии, то есть эталонным считается водитель-мужчина.

Все это подтверждает данные о бытующих в сознании женщин традиционных гендерных стереотипах [3, 5], попытка отказаться от которых проявляется лишь формально в виде демонстративного поведения, которое только поддерживает, в конечном счёте, сами эти стереотипы, а не преодолевает их. В этом смысле аутостереотипы женщин-водителей – внешняя «ширма», позволяющая сохранить позитивный образ себя, не изменяя действительность, а лишь «маскируя» её.

Однако, женщинами уже сделана попытка преодолеть стереотипы не путём мнимого «феминизирования» исконно мужской сферы управления автомобилем (что лишь поддерживает стереотип), а путём формирования в рамках этого вида деятельности собственной ниши, культу-

ры и правил. Тот факт, что женщины более согласованы между собой в рамках своей подгруппы, свидетельствует об этапе консолидации. При этом, всё это осуществляется женщинами не для борьбы с «маскулинизированной» частью общественной жизни путем отстаивания своих прав (подражания мужчинам в их манере управления автомобилем и постоянным сравнением себя с мужским образцом), а с целью поиска своих собственных ценностей – независимых от «мужских», а, значит, и не противостоящих им. Проведённый нами комплексный социально-психологический анализ показал, что всё же процесс культурного поиска женщинами своих гендерных «водительских» ценностей имеет место. Таким образом, существует тенденция поиска женщинами новых, «не мужских», «водительских» «сравнительных» образцов (образов), что является психосоциальным основанием для видоизменения существующих гендерных стереотипов женщин-водителей и мужчин-водителей.

Раскроем здесь некоторые базовые выводы по всему нашему исследованию.

1. Гендерные стереотипы поддерживают «гендерную асимметрию» в сфере дорожного движения.

2. Гендерный признак как значимый фактор, на который водители ориентируются в дорожном движении, выделяется уже у начинающих водителей (со стажем до двух лет). Наиболее ярко он выражен у водителей со стажем от 3 лет и до 10 лет, и его влияние значительно уменьшается у водителей с большим стажем вождения (от 10 лет), где ключевым становится фактор возраста и опыта водителя. Гендерный фактор является не единственным, детерминирующим деятельность вождения (управления автомобилем), но одним из значимых.

3. В стереотип мужчины-водителя входят характеристики: уверенный в себе, неуважительный к другим, невнимательный к дорожной ситуации, интолерантный, агрессивный, стремится

лидировать, грубый и прямолинейный во взаимодействии, с низким интеллектуальным уровнем, прагматичный, неуспешный (часто попадает в аварии), не соблюдает ПДД.

4. В стереотип женщины-водителя входят характеристики: неуверенная в себе, эгоцентричная, миролюбивая, непредсказуемая, общается с помощью намёков, нерешительная, осторожная, женственная, мужеподобная, инфантильная, не знает ПДД, не знает технических характеристик автомобиля.

5. Общими для обеих гендерных групп характеристиками, входящими в гендерный стереотип, являются: приверженность/отсутствие приверженности к своей гендерной группе; выражение негативного отношения к другому водителю; импульсивность; склонность к риску; напористость; нервозность; высокий социально-экономический статус; активность/пассивность; компетентность/некомпетентность в управлении автомобилем.

6. В аутостереотип женщины-водителя входят характеристики: высокая самооценка, нескромность (демонстративное поведение), независимость от чужого мнения, толерантность, помощь другим, снисходительность к другим, отсутствие стремления лидировать, вежливость, предприимчивость, трудолюбие, большой стаж вождения.

7. Доминирующими мотивами в поведении водителей в зависимости от опыта и стажа вождения, являются: для женщин-водителей – мотив безопасности и достижений в качестве преодоления неуверенности в себе, а для мужчин-водителей – мотив самореализации и мотив достижений в виде приобретения материального благополучия и профессионального «водительского» успеха. По приобретении большого водительского опыта (свыше 10 лет) мотивы несколько видоизменяются: для женщин-водителей мотив собственной безопасности начинает соизмеряться с безопасностью других, тогда как для мужчин-водителей ориентация на личные достижения (успех, статус) постепен-

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Андреева Г. М. Психология социального познания. – М., 2005.
2. Баскакова М. Е. Равные возможности и гендерные стереотипы на рынке труда. – М., 1998.
3. Бем С. Л. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. – М., 2004.
4. Гендерная психология и педагогика: словарь-справочник / автор-сост. С. Д. Липатова. – Екатеринбург, 2008.
5. Гендерные стереотипы в меняющемся обществе: опыт комплексного социологического исследования / Под ред. Н. М. Римашевской. – М., 2009.
6. Делокаров К. Х. Женщина и ценности западноевропейской индустриальной цивилизации // Общественные науки и современность. – 2000. – №4. – С. 68-80.
7. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. – СПб., 2004.
8. Краснова О. В. Стереотипы и аттитюды к пожилым людям. – М., 2004.
9. Квале С. Исследовательское интервью. – М., 2003.
10. Либин А. В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций. – М., 2000.
11. Римашевская Н. М. Гендерные стереотипы и логика социальных отношений // Гендерные стереотипы в современной России. – М., 2007. – С. 7-22.
12. Соловьев В. Ю. Психологические детерминанты и условия эффективности внутриорганизационного обучения водителей // Российский научный журнал. – 2010. – № 5 (18). – С. 225-233.
13. Утлик В. Э. Социально-психологические условия предупреждения конфликтов в дорожном движении: Автореф. ... канд. дис. – М., 2006.
14. Ядов В. А. Социологическое исследование: Методология, программа, методы. – Самара, 1995.
15. Hennessy D. A., Wiesenthal D. L. Aggression, violence, and vengeance among male and female drivers // Aggressive Behavior. – 1999. – Vol. 25. – P. 409-423.



УДК 378
ББК 88.3+74.58
Психология, педагогика

К ВОПРОСУ О МЕХАНИЗМАХ ФОРМИРОВАНИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

М. В. Кузина

Статья посвящена изучению механизмов формирования Я-концепции в период ранней взрослости. В статье рассматривается ряд подходов к определению структуры Я-концепции с точки зрения возможности выделения механизмов формирования Я-концепции. Автором приводятся внешние факторы и условия инициирования механизмов формирования Я-концепции, описывается роль учебно-профессиональной деятельности в формировании Я-концепции будущего специалиста.

Ключевые слова

Я-концепция, механизмы формирования Я-концепции, рефлексия, студент, учебно-профессиональная деятельность

Целью образования является формирование гармоничной и все-
т о -
ронне развитой личности. Достижение этой цели невозможно без формирования гармоничной и положительной Я-концепции.

Проведенный нами анализ теоретических и практических исследований ученых позволяет нам говорить о противоречиях с одной стороны, между требованиями, предъявляемыми к развитию высококвалифицированного специалиста, а с другой стороны, недостаточным уровнем осознанности студентами своего профессионального и личностного Я и необходимостью его совершенствования.

Это обстоятельство обуславливает актуальность проводимого нами исследования, целью которого является разработка теоретической модели развития положительной гармоничной Я-концепции буду-

щего специалиста средствами иностранного языка.

Одной из задач, которые необходимо решить для достижения поставленной цели, является изучение механизмов формирования Я-концепции студентов в образовательном процессе вуза.

Я-концепция и ее компоненты являются объектами исследования междисциплинарных направлений гуманитарных наук. В научной литературе существуют различные подходы к изучению Я-концепции, что с одной стороны, позволяет выявить ее различные компоненты, а с другой – затрудняет определение конкретного содержания данного понятия.

Проведенный анализ научных источников позволяет нам констатировать, что в психологической литературе нет единого определения понятия «Я-концепция» и представлений о структуре Я-концепции. В данной работе мы будем придерживаться

ся трактовки Р. Бернса, который понятие Я-концепции определяет как «совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженную с их оценкой» [1. С. 30].

Для избегания терминологической путаницы, в контексте нашего исследования мы будем различать понятия «Я-концепция», «образ Я» и «самосознание», рассматривая Я-концепцию как итоговый продукт процесса самосознания [6. С. 167], а образ Я - как когнитивную составляющую Я-концепции [1], самосознание же, в свою очередь, – как процесс реализации способности «выделять себя из объективного мира, осознавать и оценивать свое отношение к миру, к себе как к личности, к своим действиям, мыслям и чувствам», [4. С. 14] итоговым «продуктом» которого является Я-концепция [6].

Но прежде чем говорить непосредственно о механизмах формирования Я-концепции, необходимо рассмотреть содержание и структуру Я-концепции.

Исследования, связанные со структурой Я-концепции, так или иначе опираются на теоретические положения, которые сводятся к четырем основным источникам:

- основополагающие подходы У. Джемса (W. James, 1890)
- символический интеракционизм в работах Ч. Кули (C. Cooley, 1902) и Дж. Мида (G.H. Mead, 1934);
- представления об идентичности, развитые Э. Эриксоном (E.H. Erikson, 1959);
- феноменологическая психология в работах К. Роджерса (C.R. Rogers, 1961).

Среди современных взглядов на определение понятия и сущности Я-концепции можно выделить ряд основных подходов:

- представление о Я-концепции как наборе Я-схем;
- представление о Я-концепции как иерархической структуре;
- представление о Я-концепции как иерархической структуре.

Х. Маркус (H. Markus, 1977), К. Сентис (H. Markus & K. Sentis, 1982), Р. Зайонк (H. Markus & R.B. Zajonc, 1985), П. Нуриус

(H. Markus & P. Nurius, 1986), С. Агустсдорит (F. Rhodewalt & S. Agustsdottir, 1986), М. Шир, К. Карвер (M. F. Scheir & C.S. Carver, 1988), Ф. Роудволт, Дж. Неймер, М. Реашайд (G. J. Neimeyer & M. B. Raeshide, 1991), Д. Ойзерман (D. Oyserman & H. R. Markus, 1993), представляют глобальную Я-концепцию как множество Я-схем, которые они определяют как «наборы представлений о себе, которые регулируют действия в какой-либо сфере деятельности за счет упорядочивания переживаний, представлений и опыта подобной деятельности» [8. С. 41]

Рассмотрение Я-концепции как набора Я-схем удобно с точки зрения изучения особенностей структуры социальных взаимодействий, так как, чем важнее сфера деятельности, тем более подробной будет соответствующая ей Я-схема. Однако такая позиция «работающих» Я-схем превращает человека, по мнению Дж. Хатти и Х. Марша, фактически, в «социального хамелеона без чувства собственного Я и способного только реагировать на окружающую обстановку» (J. Hattie & H. W. Marsh, 1996). Кроме этого, представление Я-концепции как набора Я-схем, обладающих разным приоритетом, не дает информации о том, как человек конструирует и изменяет эти Я-схемы, то есть в этом случае Я-концепция не содержит механизма своего формирования и развития.

Сторонники неиерархической структуры Я-концепции, представленные такими исследователями, как Р. Маркс, П. Винн (R. W. Marx & P. H. Winne, 1978), Л. Соурс и А. Соурс (L. M. Soares & A. T. Soares, 1982), П. Хитч (P. Hitch, 1983), Б. Бракен (B. A. Braken, 1992), выделяли общую (глобальную) Я-концепцию и ряд специфических Я-концепций, отражающих «основные контексты окружающей среды», такие как социальный, когнитивный (компетентностный), аффективный, академический, физический и семейный» (B. A. Braken, 1996).

Представление о Я-концепции как о неиерархической структуре позволяет

очертить совокупность представлений человека о себе в различных аспектах социальной деятельности, но не раскрывает механизмы формирования и развития Я-концепции.

Большинство исследователей рассматривает Я-концепцию как иерархическую структуру. Предлагаемые ими модели отличаются от структуры, предложенной Р. Бернсом по количеству входящих в них модальностей и по способу разграничения между ними (P.W. Linville, 1982).

Р. Бернс выделил в составе Я-концепции три составляющие: 1) описательную, или когнитивную (образ Я, картина Я), 2) оценочную (самооценка, принятие себя) и 3) поведенческую, а также три основные модальности когнитивной составляющей Я-концепции: «реальное Я», «зеркальное Я» (идентичные пониманию «зеркального Я» в теории Ч. Кули) и «идеальное Я», каждая из которых проявляется в четырех основных аспектах: физическом, социальном, умственном и эмоциональном.

Развивая идею о множественности модальностей представлений индивида о себе, современные исследователи расширили первоначальный спектр модальности когнитивной составляющей Я-концепции, подчеркивая изменчивость и многообразие Я-образов человека. И. С. Кон [3], М. Розенберг (M. Rosenberg, 1979), Е. Хиггинс (E. T. Higgins, 1987, 1990), А. А. Налчаджян (Налчаджян А. А., 1996), В. С. Агапов (Агапов В. С., 1998, 2001) выделяют такие модальности Я-концепции как: Реальное Я, Идеальное Я, Зеркальное Я, Действительное Я, Должное Я, Фантастическое Я, набор желательных и нежелательных Возможных Я, Реально-достижимое Я, Проектируемое Я, Будущее Я, Идеализированное Я, Представляемые Я, Фальшивое Я, Кошмарное Я, Телесный Я-образ, Я-не-Я, Академическое Я, Профессиональное Я.

Анализ сущности перечисленных модальностей позволил нам сделать вывод

об их изменчивости и тесной взаимосвязи и взаимовлиянии, при котором изменение одной составляющей Я-концепции может привести к значительным изменениям в общей Я-концепции.

В рамках нашего исследования мы разделяем представление о Я-концепции как о иерархической структуре, в которой выделяются ряд взаимодействующих и взаимозависимых модальностей, обладающих различной устойчивостью, субъективной и ситуативной значимостью, а также имеются эмоционально-оценочная и поведенческая составляющие. По нашему мнению, именно иерархическая модель Я-концепции позволяет раскрыть факторы, влияющие на развитие Я-концепции и выделить механизмы формирования и развития Я-концепции.

По мнению Т. Джордан и Ф. Меррифилд (T. J. Jordan & P. R. Merrifield, 1981), развитие Я-концепции происходит в процессе социального взаимодействия и связано с запоминанием, оцениванием, преобразованием полученной информации и генерированием новых смыслов. Данное представление аналогично пониманию развития личности, высказываемому Е. Б. Храмовой [7], которая выделяет в данном процессе три «фазы»: присвоение образов окружающей действительности, преобразование, проектирование.

Таким образом, развитие Я-концепции обусловлено наличием ряда внешних и внутренних факторов.

К внешним факторам, обеспечивающим развитие Я-концепции можно отнести социализацию, социальное взаимодействие (J. Piaget & B. Inhelder, 1969), влияние референтной группы или социальной ситуации (J. Hattie, 1992). Однако, чтобы под влиянием этих внешних факторов происходило развитие положительной гармоничной Я-концепции учащегося, необходимо, чтобы воздействие внешних факторов 1) было организовано через рефлексивный диалог, активизирующий рефлексия [2. С. 153]; либо 2) порожи-

дало «проблемно-конфликтную ситуацию», выявляющую противоречия между представлениями субъекта о себе и реальными требованиями, предъявляемыми к нему конкретной ситуацией, что также инициирует рефлексию [5. С. 209].

К внутренним факторам, создающим основу для развития Я-концепции можно отнести 1) сформированность основных мыслительных операций: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование и обобщение; 2) развитое критическое мышление; 3) развитую рефлексию, рассматриваемую как способность к самоанализу, самоосмыслению и переосмыслению, то есть способность рассмотрения себя как объекта собственной мыслительной активности.

В рамках нашего исследования нам близка позиция И. Н. Семенова (Семенов И. Н., 2005) и С. Ю. Степанова (Степанов С. Ю., 1990), которые выделяют ситуативный, перспективный и ретроспективный виды рефлексии. Применимо к развитию и уточнению содержания Я-концепции ситуативная и перспективная рефлексия обеспечивают формирование Реального Я и Будущего Я. Ретроспективная личностная рефлексия «состоит в ретроспективной схематизации значимых моментов уже осуществленного поиска решения и осмыслении пройденного пути через выработку отношения к нему» [5. С. 209-210], то есть связана с выделением оптимальных способов действия и желательных характеристик, что делает ее важным средством формирования и развития Идеального Я. Данные исследователи также рассматривают коммуникативный, кооперативный, личностный и интеллектуальный типы рефлексии. Первые два типа характерны для коллективных форм деятельности и опосредующих их процессов общения и социального взаимодействия, другие два – в индивидуальных формах мышления и сознания. Подобное представление о рефлексии позволяет рассматривать ее как средство формирования ряда основных модальностей Я-концепции,

таких как Зеркальное Я, Действительное Я, набор Предъявляемых Я, Академическое Я, Профессиональное Я и др.

И. С. Кон [3], рассматривая механизмы формирования Я-концепции, указывает на ряд универсальных, не специфичных для той или иной модальности, механизмов конструирования Я-концепции, к которым он относит:

- интериоризацию, усвоение оценок других людей (аналогично теории «зеркального» Я Ч. Кули и Дж. Мида);
- социальное сравнение – сравнение своего настоящего Я с прошлым и будущим, своих притязаний – с достижениями, сравнение себя с другими людьми;
- самоатрибуцию – приписывание себе определенных свойств, составление понятия о спектре своих возможностей и способностей на основе результатов какой-либо деятельности;
- смысловую интеграцию жизненных переживаний – совокупность эго-защитных механизмов, позволяющих людям гармонизировать свои социальные и личные притязания, находить оптимальные направления самореализации, компенсировать слабости достоинствами, признавать сильные стороны других не в ущерб собственному «Я».

На наш взгляд, любой процесс, связанный с построением, развитием или изменением Я-концепции личности, задействует несколько механизмов конструирования Я-концепции и включает ситуативную, перспективную и ретроспективную рефлексию.

Однако наряду с механизмами преобразования и развития Я-концепции, имеется и ряд механизмов, обеспечивающих внутреннюю согласованность, стабильность и непротиворечивость Я-концепции (H.W. Marsh & J. Hattie, 1996).

Впервые полноценная система механизмов, обеспечивающих стабильность представлений о себе была представлена А. Фрейд и состояла из шести защитных механизмов: отрицания, подавления, про-

екции, рационализации, регресса и формирования реакции. А. Фрейд подчеркивала ведущее значение подавления, понимаемого, как оттеснения переживания в область бессознательного, говоря, что «другие механизмы только доделывают то, что осталось после подавления» (A. Freud, 1937).

В дальнейшем перечень предложенных А. Фрейд механизмов обеспечения внутренней согласованности, стабильности и непротиворечивости Я-концепции был расширен и дополнен. Анализ работ таких психологов, как Дж. Брейдли (G. H. Bradely, 1978), М. Цукерман (M. Zuckerman, 1979), М. Снайдер, С. Гангстед, Дж. Симпсон (M. Snyder, S. Gangestad, J.A. Simpson, 1983), Х. Марш (H. W. Marsh, 1986, 1990, 1996) и других, позволил нам выделить следующие основные механизмы поддержания стабильности Я-концепции, усиления самооценки и сохранения самоуважения:

- прокрастинация (procrastination) – создание или упоминание препятствия, которое объясняет причину успеха или поражения, противоречащего существующим представлениям о себе;
- обесценивание – рассмотрение новой информации как неценной, недостойной или нестоящей внимания;
- искажение – изменение (обычно в ретроспективе) восприятия событий, намерений или представлений для сохранения стабильности Я-концепции;
- избирательное социальное сравнение – «установление стандартов и систем координат» за счет выбора человека или группы для использования в качестве эталона или меры измерения при оценке своих достижений и способностей;
- целеполагание – формулирование цели активности. Р. Вуд и Е. Лок (R. E. Wood & E.A. Locke, 1987) установили, что постановка четких и стимулирующих целей обеспечивает лучшие результаты;
- самоконтроль – регуляция поведения в зависимости от ситуации.

Перечисленные механизмы позволяют

упорядочить поступающую из окружающей среды информацию, упростить и стандартизировать ее обработку, «обеспечить предсказуемость в жизни» (J. Hattie & H.W. Marsh, 1996), а также способствовать повышению самооценки и уровня удовлетворенности собой, то есть обеспечивать внутреннюю согласованность, стабильность и непротиворечивость Я-концепции.

Дж. Хансен и П. Мейнард (J.C. Hansen & P.E. Maynard, 1973) внешними и внутренними факторами, а также механизмами конструирования Я-концепции и механизмами поддержания стабильности Я-концепции, выделили три основных шага, которые необходимо проделать человеку для развития собственной Я-концепции: 1) исследование себя через межличностное общение в определенной социальной ситуации; 2) осознание себя через самоанализ (рефлексия); 3) «конструктивное действие», связанное с работой механизмов конструирования и стабилизации Я-концепции и направленное на «улучшение себя и своей ситуации, оптимизацию своего поведения» для повышения самооценки и гармонизации Я-концепции. Таким образом, они указали на значение активности личности в самопонимании и самопреобразовании, а также указали на важность социальной ситуации, как контекста межличностного общения.

В образовательном процессе вуза для формирования положительной и гармоничной Я-концепции студентов необходимо учитывать влияние внутренних и внешних факторов, механизмов конструирования Я-концепции и механизмов обеспечения внутренней согласованности, стабильности и непротиворечивости Я-концепции.

Специфика учебно-профессиональной деятельности в образовательном процессе высшего учебного заведения позволяет создать предпосылки для развития положительной гармоничной Я-концепции студентов за счет создания определенных педагогических условий, в частности:

– включения личности в учебно-профессиональную деятельность, что ведет к формированию и/или развитию профессионального Я, то есть усложнению и детализации существующей у студента Я-концепции;

– расширения круга общения и спектра социальных ситуаций развития, за счет включения личности в новые контексты и виды деятельности, связанные с овладением профессией, что позволяет переоценить содержание всех составляющих Я-концепции на основе получения обратной связи от большого количества людей, а также за счет изменения референтной группы и значимых других;

– использования проблемных ситуаций и проблемных заданий, требующих обработки большого количества информации, получаемой из разных источников, что развивает логическое, критическое и абстрактное мышление;

– специального отбора содержания учебных предметов (в том числе и учебного предмета «Иностранный язык»), а также использования ряда общепедагогических и методических приемов, направленных на развитие рефлексии и инициирующих рефлексивный диалог, что по-

зволяют преподавателю организовать обучение, которое способствует развитию положительной направленности и гармонизации Я-концепции обучающихся.

Подводя итог изложенному выше мы можем констатировать, что Я-концепция студентов представляет собой личностное образование, обладающее многоаспектностью, наличием когнитивного, оценочного и поведенческого компонента, наличием темпоральной составляющей (представления о себе в прошлом, настоящем и будущем), организованностью, структурностью и иерархичностью, наличием тесной взаимосвязи между составляющими элементами, стабильностью и зависящее от интерпретации результатов социального взаимодействия. Развитие Я-концепции происходит благодаря работе механизмов конструирования Я-концепции и механизмов обеспечения внутренней согласованности, стабильности и непротиворечивости Я-концепции, которая (работа) основана на ситуативной, перспективной и ретроспективной рефлексии, инициируемой влиянием внешних социальных факторов, к которым относятся социализация, социальное взаимодействие, влияние референтной группы или социальной ситуации. В период ранней взрослости учебно-профессиональная деятельность является

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бернс Р., Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
2. Давыдова Г. И., Семенов И. Н. Эволюция образа Я и рефлексивный диалог // Мир психологии. – 2009. – №4. – С. 149-159.
3. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
4. Моросанова В. И., Аронова Е. А. Саморегуляция и самосознание субъекта // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – №1. – С. 14-22.
5. Семенов И. Н., Савенкова И. А. Рефлексивно-психологические аспекты развития и профессионального самоопределения личности // Мир психологии. – 2007. – №2. – С. 203-217.
6. Хватов И. А. «Образ Я» и «Я-концепция» человека в контексте эволюции психического отражения // Мир психологии. – 2009. – №4. – С. 164-173.
7. Храмова Е. Б. Особенности моделирования ценностных ориентаций студентов технического вуза на занятиях по английскому языку // Российский научный журнал. – 2010. – №1 (14). – С. 149-154.
8. Bordens, K. S., Horowitz, I. A. Social Psychology. Second Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2002. – 510 с.

УДК 159.922.8

ББК 88.361.3



ПСИХОЛОГИЯ

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ СТАРШЕГО ПОДРОСТКА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т. А. Кузьмин

В статье раскрываются содержание и результаты двухлетнего естественного эксперимента в учебной деятельности старших подростков, обучающихся по разным учебным программам. Анализируются качество уровня притязаний, его центральные тенденции, иерархическая структура детерминант выделенных типов школьников по особенностям проявления и динамике.

Ключевые слова

Уровень притязаний, параметры качества уровня притязаний, детерминанты, иерархическая структура детерминант, система ценностей, мотивация, самооценка, деятельностная диагностика

Несмотря на почти столетние исследования уровня притязаний в понимании методик изучения детерминации и функций этого важного личностного образования существуют значительные различия, приводящие к противоречивым результатам и выводам (Т. Дембо [12], Ф. Хоппе [13], М. Юкнат [14], К. Левин [15], Б. В. Зейгарник [3], М. С. Неймарк [8], В. К. Гербачевский [1], В. К. Калинин [4], Т. А. Кузьмин [6], В. С. Мерлин [7], А. Д. Глоточкин и В. П. Каширин [2], Ф. Робайе [16], П. Сирз [17] и др.). В то же время в условиях снижения учебной активности современных школьников учителями и психологами ведется поиск путей и психологических механизмов для ее активизации.

Одним из наиболее эффективных механизмов повышения познавательной активности, как показали исследования (В. К.

Калин [1968] [4], В. А. Комогоркин [1978] [5], Л. В. Семина (2003) [10], О. В. Семина (2007) [11] и др.), является создание на уроке ситуаций публичного выбора учащимися учебных заданий для выполнения самостоятельных и контрольных работ, ранжированных по разной степени их трудности. При публичном выборе ранга трудности задания происходит их «социальное сравнение» и как его результат – актуализация и формирование познавательных и позиционных ценностей, которые создают в совокупности специфическое для каждого класса «ценностное поле», влияющее на ценности и УП одноклассников.

Нами также использовалась деятельностная методика исследования уровня притязаний – в учебной деятельности, т. е. проводились естественные эксперименты на уроках математики, английского и русского языков.

Для осуществления деятельностной диагностики уровня притязаний в экспериментальные ситуации были введены две независимые переменные: 1) разные условия оценивания заданий, которые объявлялись учителем, как правило, до их выборов; 2) публичность выбора (или ее отсутствие). Анализировалась динамика выборов ранга трудности при изменении учителем условий оценивания выполняемых учебных заданий школьниками. Так, выбор «легкого» задания старшим подростком при «льготных» условиях оценивания (правильно выполненное «легкое» задание учитель оценивал отметкой «четыре», как и «средней трудности») давал

основание считать главной детерминантой его УП мотив получения хорошей отметки легким способом, выбор же среднего и высокого рангов трудности свидетельствовал о доминировании мотива достижения и позиционных мотивов.

Анализ УП позволил выделить его типичные качественные характеристики по проявлениям высоты, адекватности и устойчивости в экспериментах, фиксируемых в течение каждого учебного года, у 185-ти учащихся 8-х классов и 233-х школьников 9-х классов ряда школ города Рязани по методике Л. В. Сёминой (2003 год) [10].

Качество УП 418 старших подростков отражено в таблице 1.

Таблица 1

**Представленность старших подростков в разных типах УП
(суммарные показатели в % к общему количеству изученных)**

Классы	Типы уровня притязаний											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
8-ые классы	6,6	5,9	15,2	0,7	13,7	11,2	-	21,1	10,5	9,9	5,2	-
9-ые классы	3,6	4,9	11,6	2,7	10,3	9,4	0,4	23,7	11,2	12,9	8,9	0,4
Средние показатели	5,1	5,4	13,4	1,7	12,0	10,3	0,2	22,4	10,85	11,4	7,05	0,2

Примечание: 1 тип - высокий устойчивый адекватный; 2 тип - высокий устойчивый неадекватный завышенный; 3 тип - высокий (в сочетании со средним) неустойчивый неадекватный завышенный; 4 тип - высокий (в сочетании со средним) неустойчивый неадекватно заниженный; 5 тип - средний устойчивый адекватный; 6 тип - средний устойчивый неадекватно завышенный; 7 тип - средний устойчивый неадекватно заниженный; 8 тип - средний (в сочетании с низким) неустойчивый неадекватно завышенный; 9 тип - средний (в сочетании с низким) неустойчивый неадекватно заниженный; 10 тип - «скачкообразный»; 11 тип - низкий устойчивый адекватный; 12 тип - низкий устойчивый неадекватно заниженный.

Как показывают приведенные в таблице 1 данные, качество УП старших подростков очень разнообразно: оно выражено всеми двенадцатью типами. Наиболее распространенным (22,4%) у старших подростков является **средний (в сочетании с низким) неустойчивый неадекватно завышенный (8-й тип)**. Почти в 2 раза меньше подростков с **высоким (в сочетании со средним) неустойчивым неадекватным завышенным (3-й тип)**,

средним устойчивым адекватным (5-й тип). Наименьшее распространение имеют **средний устойчивый неадекватно заниженный (7-й – 0,2%)**, **низкий устойчивый неадекватно заниженный (12-й – 0,2%)** и **высокий (в сочетании со средним) неустойчивый неадекватно заниженный (4-й тип – 1,7%)**. Полученные данные свидетельствуют о преобладании у старших подростков типов низкого качества их УП в учебной деятельности.

Таблица 2

Характеристика УП старших подростков с разными типами его качества по параметрам высоты, адекватности и устойчивости (суммарные показатели в % к общему количеству изученных)

Классы	Высота УП			Адекватность УП			Устойчивость УП
	Высокий	Средний	Низкий	Адекватный	Неадекватно		
					завышенный	заниженный	
8-е	28,4	24,9	46,7	25,5	53,4	11,2	42,6
9-е	22,8	20,1	57,1	22,8	49,6	14,7	37,9
Средние показатели	25,6	22,5	51,9	24,15	51,5	12,95	40,25

Приведенные в таблице 2 данные показывают, что школьников с низким УП – 51,9 % (8-12-й типы) значительно больше, чем с типами высокого – 25,6% (1-4-й типы) и среднего качества – 22,5% (5-6-7-го типов). Эта особенность качества УП выявлена и по параметрам его адекватности и устойчивости: старших подростков с адекватным УП (1-й, 5-й и 11-й типы) значительно меньше (24,15 %), чем с неадекватно завышенным и заниженным (75, 85%), а еще 11,4% школьников в течение года проявляли и заниженный и завышенный УП. Устойчивый УП проявили только 40,25% из них. Анализ материалов исследования позволил обнаружить отрицательную динамику ка-

чества УП в девятих классах относительно восьмых: количество школьников с высоким и средним качеством УП (1-7-й типы) уменьшается с 53,3 % до 42,9% ($p \leq 0,017$), а с низким качеством УП (8-12-й типы) возрастает с 46,7% до 57,1 % ($p \leq 0,017$), как и с неадекватно заниженным – с 21,1 % до 27,6%, $p \leq 0,017$ (4-й, 7-й, 9-й, 10-й и 12-й типы). По параметру устойчивости статистически достоверных различий нет (соответственно – 42,6% и 37,9%), но ее показатели ниже среднего уровня.

Результаты исследования подтвердили гипотезу о различиях качества УП в классах с разными учебными программами (см. таблицу 3).

Таблица 3

Различия качества УП в классах с учебными программами повышенного уровня и общеобразовательными (в % к общему количеству изученных)

Классы и учебные программы	Типы качества УП											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Классы с общеобразовательными программами	2,4	2,55	3,9	2,25	6,5	4,55	0,7	31,6	17,05	17,4	10,7	0,4
Классы с программами повышенного уровня	3,2	14,0	16,8	3,2	13,0	18,9	-	21,6	1,6	4,7	3,0	0
Средние показатели	2,8	8,27	10,35	2,88	9,75	11,7	0,35	26,6	9,33	11,05	6,85	0,2

Данные таблицы 3 свидетельствуют о том, что по средним суммарным показателям высокого качества УП (1-5-е типы) старших подростков общеобразовательных классов значительно меньше, чем в

классах с программами повышенного уровня (соответственно – 17,6 % и 50,2%, $p \leq 0,001$), причем эта его особенность выявлена и в 8-х, и в 9-х классах по показателям выборов высокого и низкого ран-

гов трудности заданий ($p \leq 0,001$). Это свидетельствуют и о более низкой их учебной активности, так как УП продуцирует определенный ее уровень.

Вместе с тем в обеих исследуемых группах и в 8-х классах, и в 9-х классах выявлен большой разброс показателей выборов всех рангов высоты уровня притязаний. Так, показатели всех рангов высоты УП в семи 9-х классов имеют колебания: низкого ранга – от 0 до 56%, среднего – от 29,4 до 80,5%, высокого – от 0 до 48%. Для понимания причин такого значительно разброса показателей УП даже в классах одной категории основное значение имело для нас положение Л. С. Выготского о том, что среда не есть «обстановка развития». Анализ динамики УП старших подростков показал, что главными причинами больших различий в показателях качества УП являются специфика и влияние конкретного «поля» класса – уровень

развития познавательных и позиционных ценностей большинства учащихся класса (выборы ими ранга трудности заданий), их динамика в ситуации «социального сравнения»; умение учителя использовать психологические и социально-психологические механизмы активизации познавательной деятельности учащихся; объективность при оценке знаний учащихся; неоднородность учащихся по уровню знаний и способностей, объективная трудность содержания разных учебных дисциплин.

Подтвердилась гипотеза о различиях УП на уроках по разным учебным дисциплинам: более высокий УП старших подростков проявляется на гуманитарных учебных предметах, чем на уроках математики (по суммарному показателю выборов высокого и среднего (1-5-й типы) рангов трудностей) и в 8-х, и в 9-х классах на статистически достоверном уровне ($p=0,001$)

Таблица 4

Различия по параметру высоты УП учащихся 1-5 типов на уроках по разным учебным дисциплинам (в процентах к общему количеству изученных)

Учебные дисциплины	8-е классы	9-е классы	Средние показатели
Математика	54,9	63,1	59,0
Гуманитарные дисциплины	82,9	78,5	80,7

Анализ материалов исследования показал, что главными причинами этих различий являются объективная трудность изучаемого материала в 9-х классах и объективность оценки учителем качества выполняемых самостоятельных работ. Но выяснилось, что у школьников с одним и тем же типом качества УП в анализируемых группах классов проявление детерминант на уроке принципиально не отличается, а большой разброс параметров УП обусловлен различиями «полей» в разных классах, разной степенью их воздействия на членов класса. Подтвердилась гипотеза о роли мотивации как одной из главных детерминант формирования УП старших подростков. Но она, как выяснилась, неодинакова.

Значительное снижение УП при «льготном» оценивании работ свидетельствует о доминировании у старших подростков мотива получить хорошую отметку легким способом. Стабильность УП при разных условиях оценивания работ давало основание считать уровень развития мотивации УП и учения в целом высоким (мотивов познавательных, достижения, позиционных), но диспозиционность детерминант УП обнаружена только у 20%-30% школьников этого возраста.

Таблица 5 показывает изменения УП при разных условиях оценки учителем заданий, которые дают основания сделать вывод о доминирующей мотивации у школьников 8-х и 9-х классов.

Таблица 5

Динамика высоты УП в зависимости от условий оценивания заданий в классах с разными учебными программами (в % от общего количества изученных в каждой категории классов)

Классы с разными програм- мами обучения	Условия оценивания заданий					
	«Льготное оценивание»				«Отметочное ограничение»	
	Высота уровня притязаний					
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Общеобра- зователь- ные 8-е 9-е Ср. показатель						
	62,9	20,5	16,6	29,4	53,7	16,9
	50,0	38,5	11,5	9,1	74,4	16,5
	56,5	29,5	14,0	19,3	64,0	16,7
Повышенн ого уровня 8-е 9-е Ср. показатель						
	8,0	48,5	43,5	0	59,7	40,3
	7,0	56,1	36,9	0	59,8	40,3
	7,5	52,3	40,2	0	59,75	40,25

Приведенные в таблице 5 данные показывают статистически достоверные различия в повышении количества выборов низкого ранга трудности УП при «льготных» условиях оценивания: в 8-х общеобразовательных классах (20,4% и 62,9%, $p \leq 0,001$) и с учебными программами повышенного уровня (0 и 8%, $p \leq 0,001$). В 9-х общеобразовательных классах по динамике этого параметра достоверные различия есть на 0,045 уровне значимости (37,6 и 50,0%), а в классах с учебными программами повышенного уровня они отсутствуют. Приведенные показатели свидетельствуют о неустойчивости детерминации УП в общеобразовательных 8-х и 9-х классах и о преобладании в иерархии детерминант их УП на уроке мотива стремления получить хорошую отметку легким способом, занизив притязания. Эта мотивационная детерминанта фасилитируется выборами ранга трудности большинством одноклассников в ситуациях «социального сравнения». Описанный механизм целеобразования имеет большее распространение у школьников 6-12 типов общеобразова-

тельных 8-х и 9-х классах, где ценностное «поле» класса, утрачивая познавательные и позиционные ценности, в значительной степени ослабевает. Негативным последствием доминирования в иерархии детерминант отметочной мотивации и низкого уровня познавательных и позиционных ценностей большинства учащихся класса является «подстройка» к ним уровня притязаний среднеуспевающих школьников с хорошими знаниями и способностями, которая зафиксирована у младших подростков О. В. Семиной (2007) [11]. У младших школьников негативной «подстройки», по данным Л. В. Семиной (2003) [10], не наблюдается.

В классах с учебными программами повышенного уровня выбор низкого ранга трудности заданий при «льготных» условиях их оценивания заданий выявился только в одном – на уроках математики (14,3%), а на уроках русского языка в 8-х и 9-х классах не было зафиксировано ни одного выбора низкого ранга трудности, что свидетельствует о доминировании мотивов познавательных, позиционных и достижения, которые создают сильное

ценностное поле класса и положительное воздействие на УП одноклассников, побуждая учащихся со средней успеваемостью «подстраивать» УП под свои более высокие притязания. Суммарный средний показатель выборов низкого ранга трудности при льготных условиях учащихся 8-х и 9-х классов с учебными программами повышенного уровня значительно ниже, чем у школьников 8-х и 9-х классов с учебными общеобразовательными программами (соответственно 7,5% и 56,5%, $p \leq 0,001$).

Стремление получить хорошую отметку учащимися 8-х и 9-х общеобразовательных классов подтверждают и выборы ими небольшого количества низкого ранга трудности и большого – среднего ранга при условии отметочного ограничения при оценивании заданий (за правильно выполненное низкого ранга трудности задания отметка «три», «среднего» – «четыре»). В классах с учебными программами повышенного уровня выборов низкого ранга не зафиксировано, а среднего и высокого – увеличение на 3-10%.

Материалы исследования дают основание утверждать, что в ситуации «социального сравнения» во всех 8-9-х классах с учебными программами повышенного уровня актуализируются (и формируются) познавательные и позиционные ценности, становясь эффективным механизмом повышения уровня притязаний и познавательной активности одноклассников, а в классах с учебными общеобразовательными программами – только в некоторых из них.

Гипотеза о самооценке как главной детерминанте УП подтвердилась частично: ее влияние на уроке сильнее влияние «поля» только у отлично и хорошо успевающих, слабо и неуспевающих школьников, а у среднеуспевающих и в общеобразовательных классах, и классах с программами повышенного уровня выполняет второстепенную роль. Это подтверждается и показателями значительного завыше-

ния УП старшими подростками.

Анализ материалов исследования дают основания утверждать, что детерминанты УП старших подростков в учебной деятельности неодинаковы и зависят от уровня развития их личностных свойств, успешности обучения и влияния «поля». Высокий УП (1-4 типы) отлично и хорошо успевающих старших подростков «сопровождает» высокой познавательной активностью, обусловлен мотивами достижения, познавательными и позиционными, самооценкой, знаниями по изучаемой теме в классах и с учебными общеобразовательными программами и повышенного уровня. Ведущей детерминантой УП старших подростков 5 типа качества УП является адекватная самооценка, позиционные и познавательные мотивы.

УП большинства средне и слабо успевающих старших подростков 6-10 типов, обучающихся и в общеобразовательных, и в классах с учебными программами, напротив, детерминирован влиянием «поля» (выборами ранга трудности заданий большинством учащихся класса) и ситуативным мотивом получить хорошую отметку легким способом, не подкрепляя притязания хорошей учебной активностью. Главной детерминантой УП учащихся 11 типа является адекватная самооценка, а 12 – неадекватно заниженная самооценка.

Во всех 8-х и 9-х классах с учебными программами повышенного уровня влияние поля на УП одноклассников положительно, а в общеобразовательных часто бывает отрицательным: приводит к неадекватному снижению УП даже хорошо успевающими старшими подростками.

Центральными тенденциями (особенностями) проявления УП старшими подростками являются: 1) снижение качества УП (высоты, адекватности и устойчивости) и, следовательно, их познавательной активности; 2) негативное изменение детерминант УП (преобладание мотива получения хорошей отметки легким способом; 3) увеличи-

вающаяся зависимость УП от негативных социальных влияний «поля»; 4) утрата УП позиционной и познавательной ценности

и функции механизма повышения познавательной активности и УП одноклассников; 5) значительная неоднородность проявления УП в классах одной параллели.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Гербачевский В. К. Исследование уровня притязаний в связи с индивидуально-типическими характеристиками эмоциональности и интеллекта: Дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1976.
2. Глоточкин А. Д., Каширин В. П. Социально-психологические аспекты самоутверждения личности в коллективе // Психологический журнал. – 1982. – № 4.
3. Зейгарник Б. В. Личность и патология деятельности. – М., 1971.
4. Калинин В. К. Экспериментальное изучение волевого усилия. АКД. – М., 1968
5. Комогоркин В. А. Экспериментальное изучение самооценки и уровня притязаний как механизмов произвольной регуляции познавательной активности учащихся // Пути и средства повышения познавательной активности учащихся. – Рязань, 1986.
6. Кузьмин Т. А. Теоретические и методические проблемы исследования уровня притязаний личности // Российский научный журнал. – 2008. – №4(5). – С. 120-126.
7. Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека. – Пермь, 1971.
8. Неймарк М. С. Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе // Вопросы психологии личности школьника / Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благондежиной. – М., 1961.
9. Семин В. Н. Экспериментальное изучение активности личности подростков: Дис. ... канд. психол. наук. – Рязань, 1975.
10. Семина Л. В. Особенности уровня притязаний младших школьников в учебной деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. – Рязань, 2003.
11. Семина О. В. Особенности уровня притязаний младших подростков в учебной деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. – Рязань, 2007.
12. Dembo T. Der Arger als dynamisches Problem // Psychol. Forsch. – 1931. – Bd.15.
13. Hoppe F. Erfolg u Misserfolg // Psychol. Forsch. – 1930. – Bd. 14.
14. Jucknat M. Leistung Anspruchsniveau und Selbstbewusstsein // Psychol. Forsch. – 1937-1938. – Bd.22.
15. Levin K., A Dinamik Theory of Personality. – N. Y., 1935.
16. Robaye F. Niveaux d aspiration et d expectation. – Paris, 1957.
17. Sears P. Level of aspiration in academically successfull and unsuccesfull children // J. Abn. Soc. Psychol. – 1941. – Vol. 14.



УДК 159.922.8

ББК 74.20

ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ¹

А. С. Игонин

В статье рассматривается проблема формирования гражданской позиции личности школьника, определяется структурная модель личности с активной гражданской позицией, и раскрывается роль гуманитарных технологий в формировании гражданской позиции личности.

Ключевые слова

Гражданственность, гражданская позиция, гуманизация, гуманитаризация, гуманитарные технологии

В настоящее время в России идет активный процесс формирования правового демократического государства. Демократия это: «форма государственного устройства, основанная на признании таких принципов, как верховенство конституции и законов, народовластие и политический плюрализм, свобода и равенство граждан, неотчуждаемость прав человека» [6. С. 18]. Данная форма государственного устройства может функционировать только в гражданском обществе. Л. Даймонд отмечает, что сильное гражданское общество, базирующееся на принципах плюрализма, способное объединить широкие слои населения, является критически важным фактором в демокра-

тическом преобразовании государства [4. С. 54]. В настоящее время формирование гражданского общества в России считается официальной целью проводимых в стране реформ.

Основой гражданского общества и его наиболее активной производительной силой является личность, с активной гражданской позицией. А. Н. Аринин полагает, что «самоуправление личности, выраженное в свободе выбора и личной ответственности человека за свой жизненный путь, – главная движущая сила формирования и развития гражданского общества» [1. С. 68]. Р. Дарендорф в качестве социальной базы гражданского общества рассматривает в первую очередь тех индивидов, которые способны реально

¹ Работа проводилась при финансовой поддержке Федерального агентства по науке и инновациям за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по теме «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02.740.11.0427)

отстаивать свою свободу [5. С. 179]. С. Л. Серебряков определяющим моментом становления гражданского общества считает социальную ответственность личности [10. С. 97]. Все эти авторы, так или иначе, говорят об особом типе личности – личности, обладающей гражданской позицией. Без личности с высоким уровнем правового самосознания и культуры нет гражданского общества. Поэтому необходимо попытаться определить те характеристики личности, которые способствуют формированию гражданского общества, а так же выявить механизмы формирования данной личности.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы (Е. В. Известнова, Е. И. Кокорина, В. А. Сухомлинский, М. П. Чумакова и др.) позволяет утверждать, что личность с активной гражданской позицией – это личность обладающая таким свойством как *гражданственность*. Анализ определений данного понятия позволяет отнести данный термин к мировоззренческой категории понятий; данное свойство является компонентом базовой культуры личности, сущность которого составляют патриотизм и толерантность, знания своих прав и свобод, умение активно использовать их в процессе включения в общественную и политическую жизнь страны.

Теоретической основой моделирования личности, обладающей гражданской позицией, являются следующие положения: о становлении гражданского общества и правового государства (Т. Гоббс, Ж. Ж. Руссо); о персонализации и развитии личности (А. В. Петровский, Дж. Роттер); о демократизации школы (Е. В. Насонова, Л. А. Степанова); формировании гражданственности (Е. В. Известнова, В. И. Кожокар, М. П. Чумакова); содержании и технологиях гражданского образования (В. Т. Лисонский, С. И. Сегейчик), воспитании учащихся, в том числе – гражданском воспитании (Г. Н. Волков, О. С. Газман, И. М. Ильинский, А. В.

Мудрик и др.). Структурная модель личности с активной гражданской позицией может быть представлена тремя компонентами: *знаниевый* (знания правовые, социально-экономические, исторические, политические и т. д.); *духовный* (такие качества как патриотизм, толерантность, чувство долга и ответственности, поликультурность и т. д.); *общественный* (умения использовать вышеназванные компоненты для активного включения в общественную и политическую жизнь страны, например, участие в выборах, общественных организациях и др.).

Бесспорным является тот факт, что в формировании личности доминирующее значение играет школа. В связи с этим, основную роль по формированию гражданской позиции личности должен взять на себя этот институт общества. Решая задачу формирования гражданской позиции личности, школа тем самым обеспечивает создание и становление гражданского общества. Демократические преобразования, связанные с совершенствованием правовых основ государства, развитием гражданского общества не смогут быть реализованы без подобных изменений в образовании, ибо школа уже выступает не только как узко функционирующее учебное заведение, но и как системообразующий общественный институт, осуществляющий подготовку человека к выполнению социальных и государственных ролей. Демократизация системы образования является ключевой задачей во многих странах и предполагает не только децентрализацию образования на государственном уровне, но и демократизацию управления на всех уровнях системы, гуманитаризацию школьной среды.

В. А. Козырев, раскрывая понятие «гуманитарная среда» включает в него не просто общую гуманитарную направленность образовательного пространства, но и личностно-ориентированный образовательный процесс, который реализует

более мощный гуманитарный потенциал [7]. Под гуманитарной средой понимается создание таких условий в школе, при которых содержание, структура, методы обучения и воспитания в совокупности отражали бы процессы, происходящие на уровне культуры в целом. Эти условия предполагают использование исторического опыта, богатых духовных и общекультурных традиций, достижений мировой науки и техники. Ведь именно среда оказывает решающее воздействие на формирование и развитие личности, в частности, личности с активной гражданской позицией, обеспечивающей её успешную социализацию в современном обществе. Под созданием гуманитарной среды в школе следует понимать процесс гуманизации и гуманитаризации образования. Исходя из исследований гуманистической психологии и педагогики, реализующиеся в личностно-ориентированном подходе к организации педагогического процесса (Л. С. Выготский, Л. Г. Вяткин, П. Я. Гальперин, И. А. Зимняя, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.) гуманизация образования в общем виде означает признание очень простой истины: именно человек есть главный в системе образования, именно он находится в ее центре. Единой целью такого образования является становления человеческой личности, развитие ее творческого потенциала, ее самореализации. Гуманизация – это поворот школы к ребенку, уважение к его личности, достоинству, доверие к нему, принятие его личностных целей, запросов и интересов. Это создание максимально благоприятных условий для раскрытия и развития его способностей, для его самоопределения и ориентация школы на подготовку ребенка к будущей жизни в обществе. Утверждение гуманистических ценностей в современном обществе выдвигает на приоритетные позиции ценность самой личности, богатство ее духовного мира. В этой связи происходят и качественно новые изменения в процессе уп-

равления школой. Управление образовательными системами имеет ту непреложную особенность, что ограничиться здесь только воздействием невозможно, необходимо сотрудничество, соуправление, самоуправление. Отсюда возникает проблема гуманизации управления в образовании, заключающаяся в том, чтобы в каждом управленческом решении видеть личность учителя и ученика. Утверждение субъект-субъектных отношений, переход от монолога к диалогу в педагогической деятельности – конкретные формы проявления гуманизации процесса обучения и воспитания. Гуманизация управления в образовании – это обращенность к личности, уважение достоинства человека и доверие к нему [2]. Гуманитаризация образования выступает одним из важных инструментов, механизмов в гуманизации. Процесс гуманитаризации образования это не просто привлечение человека к гуманитарной культуре, в первую очередь, речь идет о другой «идеологии» обучение, «идеологии» духовности, нравственности, гражданственности которой должны быть пропитаны все естественно-научные, и технические, и гуманитарные предметы.

А. С. Кравец под гуманитаризацией образования понимает способ приобщения молодого человека к духовным ценностям цивилизованного мира, как его окультуривание в широком смысле слова, позволяющей функционально включиться в социум, в разветвленную систему общественной деятельности со стороны его навыков и умений, вписаться в пространство культуры, освоить ее смыслы и ценности [8. С. 30].

Таким образом, образование, ориентируясь на личностные достижения ребенка и используя в качестве педагогического условия процесс гуманизации и гуманитаризации образовательных систем, обеспечивает подготовку творческой личности, способной успешно адаптироваться в современном обществе. Развивающе-

муся обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые в ситуации выбора могут самостоятельно принимать ответственные решения, прогнозируя их возможные последствия, способные к эффективному сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, конструктивностью мышления, обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны.

Гуманистическая ориентация изменяет представление о целях образования, которое транслирует ценности общечеловеческой и национальной культуры. Это в свою очередь требует пересмотра технологий обучения и воспитания, подразумевающий процесс совершенствования педагогических технологий. Гуманизация образования проявляется в распространении идей гуманизма на технологии учебно-воспитательного процесса, на развитие личностно-ориентированных технологий. В этой связи возникает проблема востребованности технологий, которые ориентированы на личность. Гуманитарные технологии (*лат. techno-humartities*) – это технологии, направленные на личность. В общем смысле, технология – это совокупность форм, методов, приемов и средств, применяемых в какой-либо деятельности. Впервые представление о гуманитарных технологиях сформировалось в рамках системно мыследеятельностной методологии В. В. Мацкевича и Г. П. Щедровицкого, которые предлагали использовать эти технологии как средство реализации культурной политики государства [9].

Анализ работ Б. Г. Юдина, Н. В. Бордовской, позволили определить понятие гуманитарные технологии как совокупность целей, содержания, методов, средств и алгоритма действий, ориентированных на развитие и совершенствование личности. Гуманитарные технологии – это технологии, ориентированные на развитие человеческой личности и на создание соответствующих условий для

этого [3. С. 48]. Другими словами – это способы совершенствования моральных и этических норм, способы развития интеллектуального потенциала и физического состояния личности. Гуманитарные технологии предполагают такое взаимодействие учителя и ученика, которое обеспечивает развитие и саморазвитие личности ребёнка, исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности. Поэтому гуманитарные технологии ставят в центр образовательной системы личность ребёнка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий развития, реализации природного потенциала личности. Личность ребёнка в этой технологии не только субъект, но субъект приоритетный; она является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо цели.

Безусловно, это воздействие не носит стихийный характер, а определено целями, которые в свою очередь диктуются современными реалиями развития общества. Становление в современной России гражданского общества выдвинуло в число приоритетных задачу совершенствования гражданского образования и воспитания подрастающего поколения. Появившиеся в последние годы многочисленные теоретические и эмпирические исследования в области гражданского воспитания свидетельствует о значительном повышении внимания к этой насущной педагогической проблеме. Гуманитарные технологии призваны обеспечить становление личности с активной гражданской позицией путём создания демократической среды. Востребованность гуманитарных технологий в настоящее время велика, ибо «... гуманитарное мировоззрение выступает как важнейшая социальная ценность и норма современной жизни» [11. С. 104] а «... повседневная реальность диктует требование того, чтобы новый век стал веком гуманитарного отношения к чело-

веку» [11. С. 105].

Смысл гуманитарных технологий образования состоит в превышении гуманитарных аспектов общего образования в его фундамент. Только в этом случае возможно достижение учащимися тех уровней образованности, которые создадут основу для формирования саморазвивающейся личности, способной к самореализации в различных сферах жизнедеятельности.

Таким образом, важной особенностью воспитания в настоящее время является объективный процесс смещения акцента с общественного воспитания на самовоспитание и саморазвитие личности. Этот инновационный процесс, связанный с переменами в обществе, подразумевает овладение новыми социальными навыками, что предполагает становление личности с активной гражданской позицией. Фактически, речь идет о формировании личности нового типа, умеющего адекватно ориентироваться и действовать в изменяющейся социокультурной ситуации. Современный молодой человек должен быть гуманным, гуманитарно образованным, способным менять себя и социум, быть способным активно решать насущные проблемы и хотеть эти проблемы решать.

Большим потенциалом для формирования личности с активной гражданской позицией обладают гуманитарные технологии, эффективно применяемые в процессе внеурочной деятельности. Максимальное использование возможностей этой работы позволяют учащимся получать реальное, практическое освоение навыков, направленных на овладение социальными отношениями между людьми. В процесс формирования гражданской позиции личности эффективно использовать следующие гуманитарные технологии: дебаты, дискуссии, классные часы и т. д.

В качестве примера покажем возможности применения такой гуманитарной технологии как «Гражданская дискуссия».

В основе Гражданской дискуссии лежит подход к демократии не просто как к

системе государственных институтов, а как к постоянному общественному диалогу, искусством ведения которого надлежит овладеть каждому молодому человеку.

Задача применения данной технологии – наметить оптимальные пути преодоления кризисного явления. Эта дискуссионная технология подразумевает поиск путей, как в политической, так и общественной сферах, которые начинаются с широкого диалога без разделения граждан по принципу «политики» и «не политики». Предпочтение здесь отдается вопросам типа: Что и как можно и нужно сделать в реальной обстановке? Какие пути избрать для решения проблемы? На какие жертвы мы готовы идти, чтобы что-то изменилось? Что мы могли бы предпринять уже сейчас для улучшения ситуации?

Дискуссия представляет собой идеальную форму принятия политических решений в режиме «ролевого мозгового штурма» со взвешиванием всех «за» и «против».

Цель дискуссии: развитие гражданской ответственности школьников.

Специфические особенности данной формы могут быть представлены следующим образом:

1. Эта форма общественного обсуждения, способная приобщать школьников к политическому процессу, что предполагает преодоление пассивности и безразличия к тем общественным явлениям и процессам, которые затрагивают жизнь каждого человека. Благодаря участию в дискуссии у ребят формируется собственный взгляд на сложные проблемы внутри страны. Взвешивание всех «за» и «против» в процессе обсуждения формируются следующие знания: во-первых, как общественность видит ту или иную проблему; во-вторых, что ценно для людей и каковы противоречия между этими ценностями; в-третьих, что люди желают или не желают делать для решения проблемы; в-четвертых, какие затраты и последствия для них приемлемы.

2. Гражданская дискуссия формирует

умение мыслить в масштабах интересов всего общества, анализировать, выявлять преимущества и недостатки того или иного подхода, задумываться о последствиях и затратах.

3. Участник дискуссии учится излагать свои мысли так, чтобы быть услышанным (понятым) и слушать других, стараясь понять, что стоит за позицией оппонента и с какими сторонами его точки зрения в принципе можно согласиться. Диалог на такой основе способствует воспитанию гражданской ответственности, ведь человек скорее склонен нести ответственность за те решения, в принятии которых он участвовал, нежели за сделанные кем-то. Дискуссия предоставляет возможность цивилизованного диалога, что находит выражение в следующих правилах:

- Направляющий обсуждение ведущий придерживается позиции нейтралитета.
- Все должны быть настроены на участие в дискуссии.
- Никто не доминирует в беседе, и каждый имеет возможность высказаться.
- Обсуждение не выходит за рамки выбранной темы и сосредоточено на определении общей позиции.
- Учитываются все предложенные мнения и подходы к проблеме.
- Поддерживается атмосфера дискуссии, необходимая для анализа альтернатив.
- Участники слушают и слышат друг друга.

4. Гражданская дискуссия призывает к терпимости, сопереживанию, взаимопониманию, что способствует нравственному воспитанию молодежи. С изменением стиля разговора меняются и отношения между людьми, а диалог учит уважению.

5. Дискуссия такого типа – это путь к объединению людей, помогающий вырабатывать реальные совместные действия для решения проблемы, позволяющий участникам почувствовать себя частью общества, действующими лицами в политике. Школьники, включаясь в различные гражданские инициативы, преодолевают чув-

ства безразличия, обреченности, социальную пассивность.

Этапы проведения Гражданской дискуссии могут быть представлены следующим образом:

1. Участникам объясняют цели дискуссии.
2. Участников знакомят с основными правилами дискуссии.
3. Ведущий вводит участников в тему дискуссии. Они делятся своим личным опытом, связанным с обсуждаемой темой.
4. Участники анализируют подходы к проблеме.
5. Подводятся итоги дискуссии.

Участники на каждом занятии располагаются полукругом. На стене на листах размещаются правила ведения дискуссии, подходы к решению проблемы с расшифровкой.

Ведущий перед каждым занятием говорит, что здесь мы собрались для того, чтобы сформулировать наше суждение по важной проблеме, сделать свой выбор, используя диалог, анализируя все «за» и «против», издержки и последствия каждого из подходов. Результатом обсуждения должна стать многогранная картина проблемы, позволяющая определить взаимоприемлемые цели и направления, масштаб совместных действий и степень поддержки того или иного подхода.

Далее ведущий вводит участников в тему дискуссии. На данном этапе участники делятся собственным опытом, связанным с обсуждаемой проблемой. Ведущий задает следующие вопросы: «Говорят, что есть такая проблема, а для вас лично – это проблема? Можете ли вы привести примеры на эту тему?» Важно создать атмосферу непринужденности и вызвать у участников дискуссии интерес к обсуждаемой теме.

Следующий этап заключается в непосредственном проведении дискуссии. Для поддержания диалога может использовать следующие вопросы: (Что вы считаете наиболее убедительным в этой точке зре-

ния? Какие аргументы приведут те, кто не разделяет это мнение? Что в этом подходе вас не устраивает, с чем вы не можете согласиться? Как бы изменилась ваша позиция, если бы вы занимали в общественной социальной, профессиональную нишу? Не могли бы вы помочь нам понять, на чем основывается ваше мнение? Почему эта проблема так трудно решается? Может ли кто-то предвидеть последствия для людей в случае, если этот подход станет государственной политикой?)

Завершающим этапом гражданской дискуссии являлось подведение итогов. На подведение итогов отводилось 10-15 мин. Во время анализа ведущий предлагал ответить на ряд вопросов, таких как: (Изменилось ли ваше представление о проблеме за время форума и если да, то как? Что мы узнали нового в ходе обсуждения? Где были точки столкновения (не-

согласия) в процессе обсуждения? и т. д.)

Таким образом, гражданская дискуссия, как одна из гуманитарных технологий, обеспечивающих формирование гражданской позиции школьника, представляет собой технологию, содержание которой включает совокупность целей, методов, средств и алгоритма действий, ориентированных на развитие и совершенствование личности.

Подводя итог, необходимо отметить, что эффективность формирования гражданской позиции личности определяется следующими условиями: гражданская позиция личности рассматривается как одна из важнейших характеристик личности школьника; процесс формирования гражданской позиции строится с учетом теоретического положения, определяющего в качестве ее состава знаниевый, духовный и общественный компоненты; в процессе формирования гражданской позиции личности используются гуманитарные технологии.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Аринин, А. Н. Права и свободы человека и эффективное развитие России / А. Н. Аринин // Общественные науки и современность. – 2002. – № 1. – С. 68-79.
2. Бериулава, М. Н. Современные проблемы гуманизации образования / М. Н. Бериулава // <http://www.budgetrf.ru/Publications/Magazines/VestnikSF/2003/vestniksf195-02/vestniksf195-02030.htm>
3. Бордовская, Н. В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования: Учебное пособие / Н. В. Бордовская. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. – 408 с.
4. Даймонд, Л. Преодолевая авторитаризм и тоталитаризм: стратегия демократизации / Л. Даймонд // Политология вчера и сегодня. – 1991. – Вып. 3. – С. 54-62.
5. Дарендорф, Р. Мораль, институты и гражданское общество / Р. Дарендорф // Путь. – 1993. – №3. – С. 179-191.
6. Демократия // Большой Юридический Словарь. – М., 2006. – С. 18
7. Козырев, В. А. Построение модели гуманитарной образовательной среды / В. А. Козырев // http://sci.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_7/a06.html
8. Кравец, А. С. Гуманизация и гуманитаризация высшего образования / А. С. Кравец // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Проблемы высшего образования». – 2000. – № 1. – С. 30-37.
9. Научный фонд им. Г. П. Щедровицкого // <http://www.fondgp.ru/mmk/links>
10. Серебряков, С. Л. Цивилизационные основы формирования гражданского общества в России / С. Л. Серебряков // Социально-политический журнал. – 1995. – № 2. – С. 97-105.
11. Юдин, Б. Г. От гуманитарного знания к гуманитарным технологиям / Б. Г. Юдин // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – № 3. – С. 129-138; № 4. – С. 104-110.



УДК 37.013

ББК 74.261.7

Методика преподавания иностранных языков (педагогика)

СПЕЦИФИКА ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ

Л. И. Кан

Статья посвящена вопросам взаимодействия культуры и языка на уроках иностранного языка, реализующимся через лингвострановедческое чтение. Выделены его преимущества среди других видов чтения и особенности на примере корейского языка.

Ключевые слова

Лингвострановедческое чтение, фоновая лексика, коннотативная лексика, реалии, культурный кругозор

Современное общество выдвигает новые требования по овладению языком как средством общения и параллельному соизучению культуры страны изучаемого языка. С развитием политики культурного интернационализма значительно расширяется диапазон изучаемых языков. Более того, обучение иностранному языку должно удовлетворять потребности студентов в усвоении социокультурных реалий изучаемого языка, а также в приобретении социальных и культуроведческих знаний страны, духа и характера народа, тем более в контексте обучения восточным языкам, когда во многих регионах России учащиеся имеют возможность изучать японский, китайский и корейский языки. Задачей преподавателя является преодоление культурной дистанции, обучение культуре иноязычного речевого общения, приобщение обучающегося к языковой и концептуальной моделям страны препода-

ваемого языка.

В данном ключе нам хотелось бы обратить внимание на чтение, которое ранее уже было освещено рядом таких исследователей, как И. Л. Бим, В. А. Бухбиндер, М. Л. Вайсбурд, А. А. Вейзе, И. А. Зимняя, З. И. Клычникова, Б. А. Лapidус, Г. В. Рогова, С. К. Фоломкина, С. Ф. Шатилов, И. А. Цатурова, А. А. Петухова, О. Д. Кузьменко и др. Как средство языкового общения чтение доминирует по распространённости, важности и доступности. На старшем этапе обучения чтение всё чаще выступает в роли самостоятельного вида речевой деятельности, когда учащийся читает не столько для того, чтобы выполнить учебное задание, сколько для того, чтобы получить необходимую информацию из текста и использовать её. Полнота и точность извлечения информации зависит от конкретной речевой задачи [5].

Таким образом, было бы целесообраз-

нее перевести акценты в данном виде речевой деятельности на культурно-национальные аспекты, где наиболее «плодотворной почвой» являются восточные языки. Вполне очевидным является тот факт, что Корея – страна древней самобытной цивилизации, безусловно, нашедший свое отражение в языке, который сумел сохранить в себе все тонкости социокультурного опыта и наследия, понятные до конца исключительно только носителям языка. Зачастую это приводит к тому, что интерпретация некоторых лингвострановедческих единиц даже у опытных корееведов оказывается неточна. Таким образом, их осмысление с корейского на русский – «вещь непростая: слишком разный у этих языков грамматический и лексический строй, слишком разнятся и реалии» [3]. Многие явления и понятия, понятные носителю языка, далеки для понимания иностранца.

Продолжая идею известных ученых В. Г. Костомарова и Е. М. Верещагина, которые говорили о лингвострановедении, как о совокупности приемов и способов презентации, закрепления и активизации сведений из национальной культуры в языковом учебном процессе [1. С. 27], существует возможность синтезировать основные принципы чтения и лингвострановедения, реализовав их в чтении как одного из важнейших средств получения информации. Тем самым мы подчеркиваем важность внесения лингвострановедческого аспекта в качестве отбора и презентации в учебном процессе сведений о национально-культурной специфике речевого общения. Такой «союз» с одной стороны включает в себя обучение лингвистической стороне языка, а с другой, дает определённые сведения о культурной стороне страны изучаемого языка.

Обращаясь к основам лингвострановедения, можно уверенно сказать, что оно как направление, с одной стороны включает в себя обучение языку, а с другой, дает определённые сведения о стране изучаемого

языка. Главная цель лингвострановедения – обеспечение коммуникации в актах межкультурной коммуникации, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника и понимание оригинальных текстов.

Таким образом, логично было бы выделить лингвострановедческое чтение. Ранее уже были попытки выделить данный вид чтения, в частности Ю. В. Одинцова утверждает, что «речь идет об особом виде чтения, под которым подразумевается специфический вид чтения, направленный на извлечение из текста и усвоение лингвострановедческой информации путем специальных способов и приемов», когда происходит «формирование у студентов определенного запаса знаний, составляющих основу межкультурного общения, а также овладение определенным минимумом, т. е. лексическим единицами, в которых вербализуются инокультурные концепты» [7. С. 57].

Лингвострановедческое чтение – специальный вид чтения по освоению языка культуры страны изучаемого языка путем семантизации лексического фона, а также выделения и сопоставления лингвострановедческих единиц с родным языком и культурой. Продуктом лингвострановедческого чтения является то, что учащийся правильно включать в контекст и выделять из текста указанные единицы изучаемого языка, учитывая социокультурные особенности собеседника и ситуации в целом, учиться относиться к языку, как к зеркалу, в котором отражаются география, климат, история народа, условия его жизни, традиции, быт, повседневное поведение, творчество. Данное чтение подразумевает «подготовленный» (дополнительно проработанный во внеаудиторное время) вид чтения с полным пониманием содержания и дальнейшим его критическим осмыслением, рассчитанный не только на форму предлагаемого текста, но и на его содержание с дальнейшим выделением лингвострановедческих единиц.

Среди единиц изучения лингвострановедческого чтения можно выделить безэквивалентные слова или собственно реалии, обозначающими предметы и явления, характерные для одной культуры и отсутствующих в другой. План содержания таких слов невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими понятиями. Без знания такой лексики невозможно понять реалии и специфические слова-понятия других народов. Именно через безэквивалентную лексику мы постигаем культуру, обычаи, традиции народов. Например, «□□□□□□□» *хороводы с пением, воспроизводящие картины Имчжинской Отечественной войны;* «□□» *корейский верстовой столб в виде вырезанной из дерева головы человека, устанавливается через 5-10 ли.*

Слова с неполноэквивалентностью фонов называются фоновыми [2. С. 45]. Эти слова составляют особый лексико-семантический разряд слов литературного языка, специфическое смысловое содержание которых обусловлено уникальностью их референтов и содержит стилистические коннотации. Сюда можно отнести слово «□» в словаре определено как *поклон*. Заключительный элемент поклона выполняется следующим образом: человек вновь нагибается вперед и кладет сложенные вместе кисти рук на землю, при этом сначала подгибается левое колено, а затем на один уровень с ним подгибается правое колено. Медленно опускаясь, необходимо головой дотронуться до кистей рук. При завершении поклона необходимо сначала поднять правую ногу и опереться на правое колено кистями рук, а затем окончательно подняться.

Дополнительно выделяется коннотативная лексика, т. е. «слова, обозначающие предметы, вызывающие эмоционально-этические и эстетические ассоциации» [2. С. 152]. Этим знаниям следует уделять особое внимание, поскольку, как правило, для учащихся они бывают принципиально новыми, попытки опереться

на имеющийся опыт и стереотипы приводят учащихся к искаженному представлению о социуме страны изучаемого языка. Например, рассмотрим также слово «□□□□» *гибискус*. Став национальным цветком, он выражает душевный склад корейцев, ценящий красоту без излишеств роскоши. Когда один цветок опадает, вместе него распускается другой – в этой характерной особенности гибискуса можно метить сходство со стойкостью духа жителей Кореи. В нем воплощены все качества, которые ценят корейцы – жизненная сила нации (это растение почти не подвержено заболеваниям), красота, не приемлющая излишеств, стойкость духа (цветки распускаются один за другим, и растение цветет практически постоянно), принцип «блага человечества» (гибискус применяется в кулинарии и медицине).

У изучающих корейский язык одновременно с усвоением каждой лингвострановедческой единицы формируются ассоциируемое с ней понятие, в том числе и социокультурное. Таким образом, обучение восточной культуре используется не только как средство межличностного общения, но и как средство обогащения духовного мира личности на основе приобретения знаний о культуре страны изучаемого языка (история, литература, музыка и т. д.), знаний о строе языка, его системе, характере, особенностях и т. д.

К очевидным преимуществам лингвострановедческого чтения среди других видов чтения можно отнести:

- образовательная, воспитательная и познавательная высокоориентированность;
- проникновение в историю изучаемого языка;
- расширение культурного кругозора, т.е. понимание менталитета другого народа;
- раскрытие содержания лингвострановедческих единиц;
- повышение мотивации учащихся в изучении иностранных языков;

- подтверждение / разрушение стереотипов о стране изучаемого языка;
- глубокое проникновение в инокультуру;
- расширение возможностей работы с печатным материалом.

Таким образом, работа с текстом предусматривает:

- типичность в подаче лингвострановедческой информации, которая «подлежит извлечению из естественных форм языка и из учебных текстов и не должна привноситься извне, искусственным, внешним по отношению к языку путем» [2. С. 11];
- соотношение языковых знаний и фоновых знаний культурного наследия с точки зрения коммуникативной ценности;
- тщательная проработка историко-культурного контекста текста;
- внимательное отношение к этимологической стороне изучаемой лингвострановедческой единицы;
- соотнесенность лингвострановедческой зрительной наглядности с содержанием лингвострановедческих текстов.

Таким образом, мы приходим к выводу, что лингвострановедческое чтение на корейском языке позволяет осознано и внимательно относиться к словам, отражающим культурное наследие страны изучаемого языка. Можно выделить следующие особенности лингвострановедческого чтения на корейском языке:

1) выделение страноведческой информации в тексте. При чтении текста на корейском языке, учащийся учится находить лингвострановедческие единицы, опираясь на иероглифические показатели, правильно интерпретируя их в рамках соизучения культур. Слово в тексте может нести дополнительные сведения о стране изучаемого языка, приоткрыть то, что связано с культурой, традициями, обычаями незнакомого учащимся народа. Например, слово «...» *персональная печать*, но часто данное понятие равнозначно обычному паспорту. Используется как средство, под-

тверждающее идентификации человека при совершении таких сделок, как купля-продажа недвижимости, получение кредита, подготовка приглашения и т. д.;

2) сопоставление/сравнение социально-культурных традиций народа. Своеобразие национальной культуры проявляется и в том, что некоторые факты невозможно понять так, как их понимает носитель языка. Это ощущается при чтении художественной литературы, публицистики, прессы и др. Оставаясь носителем своей собственной культуры, учащийся обогащает свои фоновые знания, приобретая элементы культуры страны изучаемого языка; «тем самым как личность он становится в какой-то мере носителем мировой культуры и начинает лучше понимать и ценить собственную культуру» [8. С. 25]. Например, понятие «...» *родословная книга*, символизирует культ предков, направленный на изучение родословной и истории своего клана. Родословная книга клана, которая начинается от какого-то далекого предка, жившего в XI, IX, а то и V веке. В ней аккуратно записаны имена его потомков, представителей 20, или 30, или даже 40 поколений рода (разумеется, в родословной упоминаются только мужчины). Во многих семьях это считается обязательным знанием и ведением этой книги. Ее ведут в семье самые старшие, традиционно она передается из поколения в поколение.

Выделяются следующие принципы обучения лингвострановедческому чтению на корейском языке:

1. Принцип учета специфики корейской культуры.

Корейская культура относится к восточному типу, тем самым доказывает свою уникальность и удаленность от западной культуры. Специфичность отражается не только в уникальном строе корейского языка, но жизни и мировоззрении, что находит свое отражение в поведении и отношении к окружающему, семье, власти, материальным и духовным ценностям.

2. Принцип опоры на историко-культурный контекст.

При лингвострановедском чтении объектами внимания у учащихся выступают лингвострановедческие единицы. Отдельно от контекста бывает сложно раскрыть понятие, поэтому при составлении лингвострановедческого комментария или работы с ними, необходимо учитывать историко-культурную составляющую, которая в свою очередь становится для обучаемых помощником в дальнейшем распределении таких единиц.

3. Принцип учета иероглифической этимологии слов.

За время использования китайских иероглифов в корейский язык не только проникли бесчисленные китайские лексические заимствования, составляющие сегодня существенную часть лексики корейского языка. Несмотря на то что китайские иероглифы в современном корейском языке употребляются гораздо реже, чем в японском, а в последнее время сфера их употребления непрерывно сужается, несомненно то, что китайская иероглифика все еще занимает важное место в нынешней письменной жизни Кореи [4. С. 70]. Таким образом, чтобы проникнуть вглубь значения слова, достаточно знать его базовые иероглифы, из которых оно состоит. Например, «..» (..), первый элемент которого имеет значение *красота*, второй – *женщина*, а целом образуют слово *красавица*. Если поменять второй элемент на «.» (.) – *мужчина*, то получится уже *красавец*. Такие слова довольно часто встречаются в корейских текстах массового характера. Флексивное свойство корейского языка позволяет при помощи логических операций догадываться о значении слова с учетом базовых знаний иероглифики.

4. Принцип учета синтаксической специфичности предложений.

В корейском языке следующие порядки слов в предложении являются фиксированными и при обычных условиях не подлежат изменению: атрибутив – имя су-

ществительное, наречие – глагол/прилагательное, конструкция обладания (родительный падеж – имя существительное), второстепенные относительные предложения (относительное предложение – имя существительное), подлежащее – дополнительный именной член в именительном падеже [4. С. 275]. Практика показывает, что предложения в корейских аутентичных текстах бывают достаточно сложными и могут достигать по 5-7 строчек, образуя тем самым целый абзац, причем главные члены предложения могут быть удалены друг от друга настолько, что учащимся необходимы определенные навыки не столько для его перевода, сколько даже для понимания смысла предложения. Предложения усложняются сложноподчиненными и сложносочиненными связями, деепричастными и причастными оборотами при удаленности зависимого слова.

5. Принцип учета статусной обусловленности.

Это связано с системой родства и статусных отношений внутри семьи. Формы вежливости по отношению к собеседнику выражают «вежливость, которая никоим образом не относится к лицам, о которых идет речь в высказывании; это выражаемая посредством особых языковых средств вежливость по отношению к слушающему» [3. С. 354, 8. С. 12]. Помимо вежливости, выражаемой с помощью соответствующих гонорифических суффиксов, существуют определенные слова, которые могут относиться только по отношению к старшим как по родству, так и по статусу. Например, *еда/каша* имеет вежливый эквивалент «..» и обыденный вариант «.». Такие слова требуют элементарного заучивания.

В заключении, важно отметить тот факт, что лингвострановедческое чтение носит «подвижный» характер. Это говорит о том, что данное чтение может использоваться на всех этапах обучения в тесной связи с изучением страноведения

и языка изучаемой страны. Тем не менее, наибольшей эффективностью, по нашему мнению, лингвострановедческое чтение будет обладать на старшем этапе обучения, благодаря высокому уровню психологосоциальной зрелости личности учащегося, когда читающий должен уметь обобщать, находить связь между смысловыми кусками, выделять наиболее важное, переходить в под текст, достигать

полноты, точности и глубины понимания [6. С. 174]. И как результат данных операций – оценивание текста в широком социальном и культурном контексте.

Таким образом, лингвострановедческое чтение при обучении восточным языкам становится для актуальным, учитывая специфику и их удаленность от родного.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам. – М.: МГУ, 1971.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз., 1990.
3. Гарбусенко Т. В. Корейская литература и российский читатель // Русский журнал. (28 ноября 2000г.) – <http://old.russ.ru/krug/20001128.html>.
4. Ли Иксоп Ли Санок, Чхе Ван. Корейский язык. – М.: РОО «Первое марта», 2005.
5. Лисовская Л. И. Организация работы над чтением аутентичных текстов на основе проблемного подхода в обучении иностранному языку // «Открытый урок». Фестиваль педагогических идей: URL: <http://festival.1september.ru/articles/502734/> (Фестиваль 2007-2008г.).
6. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М., 1975.
7. Одинцова Ю. В. Обучение лингвострановедческому чтению на английском языке студентов неязыкового вуза: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – СПб, 2008.
8. Самсонов Д. А. Этнические стереотипы поведения корейцев: Автореф. дис. ... канд. истор. наук: 07.00.07. – М, 2007.
9. Томахин Г. Д. Лингвострановедение: что это такое? // ИЯШ. – 1996. – №6.

УДК 37.033
ББК 74.2



ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭКОЛОГИИ ГОРОДСКОЙ БИОТЫ

А. В. Матвеева

В статье говорится о значимости и актуальности формирования экологической компетентности школьников. Автором предложена система практико-ориентированных работ из программы элективного курса по изучению экологии городской биоты, основной целью которой является формирование экологической компетентности школьников.

Ключевые слова

Школьное экологическое образование, экологическая компетентность, экологический элективный курс, городская биота, опыт природоохранной деятельности

Концепция модернизации российского образования предполагает «ориентацию образования ... на развитие личности обучающегося, его познавательных и созидательных способностей, ... формирование опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования» [1]. В этой связи в отечественной психолого-педагогической литературе приоритетное значение получает компетентностный подход, как результативно-целевая основа развития современного образования, способствующий, по словам И. А. Зимней, переходу оценки результата образования с понятий «образованность», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся [2].

Десятилетие 2005-2014 гг. объявлено декадой Образования для устойчивого

развития [3], под которым Ф. Г. Ялалов понимает процесс и результат прогнозирования и формирования человеческих качеств – знаний, умений и навыков, отношений, стиля деятельности людей и сообществ, черт личности, компетентностей, обеспечивающих повышение качества жизни [4].

В связи с этим высокую значимость в образовании приобретает процесс формирования экологической компетентности, которую Д. С. Ермаков определяет как осознанное, осмысленное овладение теоретическими знаниями, умениями, способами принятия решений, нравственными нормами, ценностями, традициями, в ходе лично и социально значимой экологической деятельности и приобретение на этой основе опыта решения экологических проблем [5].

В работах И. А. Зимней отмечено, что компетентностный подход характеризует-

ся усилением прагматической (деятельностной) и гуманистической (личностной) направленности образовательного процесса [6], способствующей формированию практических навыков и опыта экологической деятельности учащихся, способности самостоятельной реализации природоохранных мероприятий, готовности активного личного участия в решении экологических проблем различных компонентов экосистем (воздушного бассейна, водных ресурсов, почвенного и растительного покрова, животного мира).

Экологические проблемы, особенно остро проявляющиеся в городских экосистемах, являются объектом изучения многих учебных дисциплин естественно-научного цикла. Однако анализ школьной учебно-методической литературы позволил сделать вывод о некоторых противоречиях, сложившихся между значимостью городской биоты и комплексным изучением её экологических особенностей. Важность и актуальность изучения живой природы урбосистем продиктованы не только её уникальными средообразующими и познавательными функциями, но и той ролью, которую она играет в повседневной жизни каждого горожанина.

Результаты проведённых нами исследований (опросы, беседы, наблюдения) показывают, что многие школьники понимают важность средообразующих функций городской биоты (обогащение воздуха кислородом, защита от палящих летних солнечных лучей, противозащумовой, ионизирующий эффекты и т. д.) и её значение для психо-эмоционального состояния человека. Но при этом, для большинства учащихся характерен низкий уровень знания окружающей живой природы: особенностей видового состава флоры и фауны, путей формирования, причин бедности видового разнообразия, поведенческих особенностей и т. п. Уровень сформированности умений школьников анализировать состояние объектов живой природы, определять причины существующих

проблем, моделировать пути решения этих проблем и реализовывать их на практике оказался довольно низким. Также проведённые исследования показали, что для современного школьника свойственен прагматический, антропоцентрический характер отношения к окружающим объектам живой природы как к источникам удовлетворения их личных потребностей [7].

Для ликвидации выявленных противоречий и экологической неграмотности в отношении городской биоты, нами был разработан элективный курс «Мир живой природы родного города» [8], целью которого является формирование экологической компетентности учащихся 8-9 классов в процессе изучения экологии городской биоты.

Опираясь на работы И. А. Зимней, выделившей компоненты компетентности [2], и работу Д. С. Ермакова, определившего содержание экологической компетентности [5], в методической системе по изучению экологии городской биоты мы предложили формирование следующих экологических компетенций.

1. Потребностно-мотивационный компонент экологической компетентности (включает эмоциональную составляющую, так как эмоции являются мотивом, стимулом к осуществлению экологической деятельности) предполагает формирование у школьников:

- заинтересованности в изучении экологических особенностей окружающей живой природы, как гаранта безопасности и устойчивого развития городских экосистем;

- потребности в общении с живой природой родного города в естественных условиях её существования для получения эмоционального удовлетворения от созерцания природной гармонии и красоты;

- потребности в рачительном, разумном использовании ресурсов живой природы, в освоении принципов рационального природопользования;

- стремления участвовать в природо-охранной и природовосстановительной практической деятельности;

- желания сохранить и приумножить природное наследие своей малой родины, сохранить естественную красоту окружающего мира;

- потребности заботиться о растениях и животных, в том числе домашних.

2. Когнитивный компонент предполагает формирование следующих научно-теоретических и прикладных знаний:

- единство и целостность Биосферы;
- принципы существования живой природы;

- экологические факторы;
- концепция устойчивого развития городов;

- функции городской биоты;
- пути формирования живой природы;
- факторы и формы приспособления живой природы к специфике городских условий;

- видовое разнообразие городской биоты;

- своеобразие флоры и фауны в основных зонах города;

- причины, сущность, последствия и пути решения экологических проблем городской биоты;

- основы нравственных и правовых норм природопользования;

- пути сохранения редких и исчезающих видов животных и растений родного города, страны, планеты в целом;

- Всемирная стратегия охраны природы.

3. Практико-деятельностный компонент предполагает формирование умений экологической деятельности школьников по изучению, восстановлению и охране живой природы родного города:

- знакомство с научными методами изучения городской биоты;

- определение разнообразия видов растений и птиц по их морфологическим признакам и по систематическим каталогам;

- составление гербария;

- выявление и паспортизация памятников живой природы родного города

- определение потенциальной опасности экологического кризиса живой природы здоровью городского жителя;

- контроль за изменениями экологического состояния окружающей живой природы;

- проявление заботы о живых обитателях в классе и дома;

- выявление степени антропогенного изменения городской биоты;

- моделирование стратегии охраны живой природы родного города;

- выполнение правил поведения в природе;

- улучшение качества образовательной среды путём внутришкольного озеленения;

- реализация доступных мер природо-охранной деятельности.

4. Ценностно-смысловой компонент предполагает формирование личностных качеств учащихся, развивающихся в процессе освоения экологической деятельности по изучению экологических проблем живой природы и их решению:

- формирование коэволюционных взглядов на принципы взаимодействия человека и живой природы;

- оценка общественной и личной значимости живой природы;

- определение роли человека в поддержании целостности и устойчивости природы;

- оценка красоты, гармонии, ценности естественной живой природы и хаоса, уродства, бедности урбанизированной природы;

- развитие чувства ответственности за сохранение естественной красоты живой природы с её звуками, красками, запахами;

- гуманность, эмпатийность, бережливость, проявление заботы по отношению к животным и растениям во благо будущих поколений;

- удовлетворённость от положительного практического результата;

- чувство ответственности за свои поступки и решения;

- убежденность в деятельной причастности к охране и улучшению среды обитания;

- активная гражданская позиция по отношению к экологической деятельности и общественным экологическим организациям;

- раскрытие творческого потенциала, активности, самостоятельности, инициативности в вопросах изучения и сохранения городской биоты.

Поскольку компетентность имеет деятельностный характер [2, 5], наиболее эффективными для организации изучения животного и растительного мира в рамках компетентного подхода являются такие практико-ориентированные формы учебной деятельности школьников, как экскурсии, проекты, лабораторные и полевые практикумы, лежащие в основе методической системы элективного курса. Именно эти формы работы обладают высоким потенциалом для: формирования и развития всех компонентов экологической компетентности, познавательных интересов и творческой деятельности школьников, навыков созидательной природоохранной деятельности, осознанию высокой значимости личного участия в решении экологических проблем городской биоты.

Уровневое освоение содержания курса «Мир живой природы родного города» базируется на идеях системной дифференциации (Н. И. Чуприкова) как стержне личностного развития учащихся в процессе их включения в экологическую деятельность по изучению особенностей городской биоты в естественных природных условиях. Процесс изучения курса включает три этапа: 1) мотивационно-ознакомительный; 2) информационно-познавательный; 3) проектно-практический.

На первом мотивационно-ознакомительном этапе даётся общее целостное представление о биоте родного города, визуально воспринимаемое учащимися. В процессе обзорной экскурсии в близ лежащий парк, лес, сад, на овраг обращается внимание школьников на значимость городской биоты, историю её формирования, эстетическо-художественную ценность. Чувственное восприятие учащимися эстетики живой природы достигается через контрастные нравственно-эстетические категории: прекрасное-безобразное, гармония-хаос. Отмечается неповторимость нетронутых участков городской биоты с одной стороны и дисгармония – с другой. Живое созерцание природы вызывает эмоциональное переживание и формирует мотивацию к её изучению.

Кроме этого на данной экскурсии у школьников формируются навыки определения и систематизации увиденных объектов животного и растительного мира; собирается материал для создания гербария, который позднее будет использоваться на лабораторных занятиях.

На втором информационно-познавательном этапе последовательно осуществляется два направления деятельности: аналитико-дифференциальное и системно-экологическое.

В рамках первого направления учащиеся в ходе экскурсии и лабораторного практикума включаются в деятельность по изучению отдельных компонентов биоты с целью усвоения отдельных экологических знаний.

Эколого-орнитологическая познавательная экскурсия проводится с целью: наблюдения за особенностями окраски и поведением птиц в природе; изучения видового разнообразия птичьего населения и его зависимости от структуры кормовой базы; формирования навыков учащихся определять отдельных представителей орнитофауны по внешним признакам и по пению. На этой экскурсии учащиеся знакомятся с комплексом синантро-

ропных птиц, часто встречающихся в населённых пунктах, обращая особое внимание на постоянство его видового состава, разнообразие экологических условий для гнездования и трофической деятельности птиц, высокую степень зависимости синантропных птиц от человека и результатов его деятельности.

Лабораторный практикум помогает учащимся по ранее собранному растительному материалу разобраться в особенностях биоразнообразия, морфологического строения и структуры местной флоры, определить экологические типы растений, изучить историю формирования растительных сообществ родного города.

Логика системно-экологического направления предполагает обобщение содержания на новом теоретическом уровне с формированием понятий «синантропизация», «рудеральность», «акклиматизация», «антропогенный фактор», «степень антропогенной дигрессии», «экологические проблемы» и т. д.

Первый полевой (лабораторный) практикум проводится с целью выявления и описания памятников живой природы на территории родного города. В ходе данной работы у учащихся не только формируются знания об уникальных невосполнимых, ценных в экологическом, научном, культурном и эстетическом отношении природных объектах и специфические навыки их паспортизации, но и чувство ответственности за их сохранение и восстановление.

В ходе 2 и 3 полевых практикумов школьники изучают экологическое состояние живой природы различных по степени антропогенного нарушения биоценозов; сопоставляют видовой состав растительного мира и орнитофауны этих территорий; изучают причины и последствия сокращения биоразнообразия и общей численности живых организмов, сокращения площади зелёных зон города, мозаичность и фрагментацию в расселении животных и растений в

городе; определяют степень антропогенного изменения выбранных экосистем с использованием методов биоиндикации.

Учащиеся должны понять всю серьёзность экологического состояния городской биоты и смоделировать все возможные последствия её дальнейшего развития. В результате практикума учащиеся, на основе полученных теоретических знаний и практических навыков разрабатывают стратегию охраны флоры и фауны родного города.

На третьем проектно-практическом этапе изучения элективного курса предполагается включение учащихся в природно-охранную деятельность по восстановлению и охране животных и растений с помощью проекта и полевой практической работы.

Проект внутришкольного озеленения позволяет не только закрепить теоретические знания учащихся о роли зелёных растений, об их экологических особенностях и улучшить качество образовательной среды. Данный проект помогает учащимся проявить свою творческую активность, самим построить межличностные отношения в малых рабочих группах, испытать ощущения эмоционального удовлетворения и самореализации.

Полевая практическая работа является заключительной и объединяет познавательную и созидательную деятельность учащихся. Целью практикума является оценка экологического состояния биоты пригородной зоны города, выявление степени рекреационной деградации растительного покрова лесных экосистем (вытаптывание, кострища, сокращение ярусности, снижение рекреационной привлекательности) и принятие конкретных природоохранных мер (очищение леса от подраста, уборка территории от веток и мусора, посадка новых здоровых деревьев, установка агитационных плакатов природоохранного содержания и т. д.)

Апробация данного элективного курса

и форм экскурсионно-практической деятельности показала высокую эффективность, способствуя формированию экологической компетентности учащихся, способности школьников к определению эко-

логического состояния животного и растительного мира окружающей природной среды и готовности к практическому решению экологических проблем, связанных с городской биотой.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Вестник образования. – 2002. – № 6. – С. 11-40.

2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

3. Урсул А. Д. Образование для устойчивого развития: инновационно-опережающие процессы. – <http://www.mgeu.ru/razvitie/index.php>

4. Ялалов Ф. Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию. – <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>

5. Ермаков Д. С. Формирование экологической компетенции учащихся. Монография. – М.: РУДН, 2008. – 159 с.

6. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

7. Аникина А. В. Особенности восприятия живой природы городскими школьниками: результаты педагогического эксперимента // Экологическое образование для устойчивого развития: теория и педагогическая реальность: Материалы межрегиональной научно-практической конференции / Под ред. Г.С. Камериловой. – Н. Новгород: ООО «Типография «Поволжье», 2007. – 281 с.

8. Аникина А. В. Мир живой природы родного города / География: сборник программ элективных курсов образовательной области «Естествознание» / Мин-во образования Нижегород. обл., гос. обр. учр. доп. проф. образования «Нижегородский институт развития образования». – Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2010. – 214с. – С. 29-41.

УДК 37.035.7

ББК 74.58

Педагогика



ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВОЕННОМ ВУЗЕ КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ КУРСАНТОВ

А. В. Соловьева

В статье раскрыты и всесторонне обоснованы механизмы управления профессионально-личностным развитием курсантов: индивидуализация, дифференциация учебного процесса, приобщение к учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности. Значительное внимание уделено реализации идей и принципов личностно-ориентированного обучения как ресурса решения комплекса психолого-педагогических задач становления военного специалиста в условиях вуза.

Ключевые слова

Военно-профессиональное образование, профессионально-личностное развитие, личностно-ориентированное обучение

В настоящее время проблема реформирования системы военного профессионального образования выступает в качестве одной из важных общегосударственных задач. На современном этапе развития российской государственности к военному специалисту предъявляются более высокие профессиональные требования. При этом речь идет, прежде всего, о необходимости формирования личностных ориентаций, развития профессионально-ориентированного творческого мышления.

Ряд исследований показывает, что, несмотря на значительное внимание современной науки к вопросам подготовки курсантов в условиях вуза, выпускники военно-профессиональных учреждений в

недостаточно полной мере отвечают предъявляемым в настоящее время требованиям. Данное обстоятельство возможно объяснить объективными обстоятельствами, связанными с социально-экономическими и социокультурными трансформациями последних десятилетий.

Проблема подготовки военно-профессиональных кадров стала предметом научно-теоретических и прикладных исследований ряда специалистов в области педагогики и психологии профессионального образования: А. В. Барабанщикова, В. С. Богатыренко, А. Д. Глоточкина, А. Е. Губина, В. Г. Демина, М. И. Дьяченко, В. О. Кушев, С. В. Марзоева, М. И. Муцупова, А. Д. Олейникова, В. Я. Слепова, Н. Ф. Феденко, К. Г. Черноброва, Я. Я. Юрченко, С. В. Янюк и др.

Процесс обучения и воспитания курсантов сложный и многоуровневый процесс, имеющий свои специфические принципы, методы и способы. При этом актуализируется личностно-ориентированное обучение, позволяющее интегративно сочетать профессиональное, личностное, ценностно-нравственное развитие будущего специалиста военной деятельности.

Управление личностью своим развитием осуществляется посредством регуляции самовоспитания. Деятельность самовоспитания формируется в результате самопознания и осознания расхождения реального «Я» и идеального образа себя в будущем. Когда интересы самовоспитания и индивидуальные возможности саморегулирования не соответствуют внешним воспитательным целям и образам, личностная саморегуляция становится деформированной и диффузной. При гармоничном самовоспитании эта внешняя цель формируется как личная. К механизмам личности саморегуляции относят динамику понимания сущности «Я», осознание направленности в процессе решения значимых задач [1].

Личностный рост или актуализация «Я», по К. Роджерсу, выражается в стремлении становиться более компетентным и способным настолько, насколько это возможно биологически, и в той мере, в какой он усиливает организм и «самость». Самость – это организованный связанный гештальт, постоянно находящийся в процессе формирования и определяющий взгляд на себя [4].

В исследованиях ряда военных психологов неоднократно отмечалось, что в настоящее время существенно обострились противоречия между потребностью общества и Вооруженных Сил в социально активной личности офицера, убежденного в правильности выбранной профессии, стремящегося к профессиональному росту с одной стороны и реальной профессиональной ориентацией современных

выпускников военно-учебных заведений с другой.

Совершенствование подготовки военных кадров требует не только формирования оптимальной совокупности необходимых знаний, умений и навыков, но и стимулирование развития новых психических образований, проектирование социальных и создание педагогических условий для адаптации курсантов к овладению необходимыми профессиональными технологиями. Интенсивное развитие военной науки, быстрая изменяемость вооружения и военной техники требуют постоянного наращивания знаний и практических навыков у курсантов в процессе их профессиональной подготовки. Средством решения задачи выступает нацеленность на индивидуализацию и дифференциацию обучения, реализацию идей и принципов личностно-ориентированного подхода в образовательной среде учреждения военной направленности.

Сущность личностно-ориентированного подхода выражается в том, что личность каждого курсанта универсальна, и главной задачей обучения становится, прежде всего, формирование индивидуальности, создание необходимых условий для развития творческого его потенциала. Именно индивидуальность интегрирует все социально ценные свойства личности, придает ей целостность, и ее становление предполагает творческий поиск вариантов развития и обучения, адекватных ее возможностям и особенностям.

Проведенное нами исследование позволило сформулировать следующие концептуальные положения позициями личностно ориентированного обучения курсантов являются следующие:

1. Профессиональное развитие курсанта происходит параллельно процессу развития его личности, что дает основание говорить о профессионально-личностном развитии. Важно иметь в виду, что личностное пространство шире профессионального и существенно влияет на него.

Несмотря на то, что личность курсанта обычно оказывает позитивное влияние на ход учебной и профессиональной адаптации, профессиональные качества курсантов по мере обучения начинают оказывать обратное (позитивное или негативное) влияние на личность.

2. Профессионально-личностное развитие курсанта происходит под воздействием как макросферы (социально-экономических условий, политики, идеологии, морали общества) и микросферы (конкретного коллектива курсантов, офицеров), эффективность которого в значительной мере повышается при условии активности самого курсанта. Важно иметь в виду, что при наличии объективных фактов активная позиция курсанта имеет решающее значение в процессе его профессионально-личностного становления.

3. В процессе реализации принципов личностно-ориентированного обучения целенаправленно формируются такие черты курсанта, как следование профессиональной этике, индивидуальная социальная ответственность, внутренний фокус контроля (стремление видеть причины событий своей жизни в себе, а не во внешних обстоятельствах), помехоустойчивость, смыслотворчество (способность находить новые позитивные смыслы в своей жизни и в учебе), внутренняя диалогичность личности, адекватная самооценка и готовность к дифференцированной оценке уровня своей подготовки.

4. Направленность образовательного процесса зависит от комплекса внутренних условий: изменения его представлений о профессии, критериев оценки своей учебной деятельности и уровня профессионализма. При этом может преобладать мотивационная сфера деятельности и ментальные структуры личности курсанта, перестраиваться операциональная сфера при использовании новых образовательных технологий.

5. Реализация личностно ориентированного обучения в военном вузе пред-

ставляет собой многоэтапный процесс наращивания творческого потенциала личности, в ходе которого осуществляется развитие у курсанта личностных свойств и качеств, умений и способностей.

Как показал проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы, для описания технологии личностно ориентированного обучения необходимо использовать систему критериев, среди которых выделить мотивационно-целевой, результативный, критерий сформированности личностно-профессиональных качеств, направленность образовательного процесса на саморазвитие и самосовершенствование личности курсанта. Именно они в своей совокупности выступают основой формирования ценностно-смысловой концепции профессиональной деятельности.

Ориентируясь на вышеуказанные критерии в процессе организации личностно-ориентированного обучения будущих военных специалистов, на первом этапе, по нашему мнению, ведущую роль играют учебные занятия, направленные на развитие курсанта как субъекта управления собственной учебной деятельностью, что выступает как первое и неотъемлемое свидетельство его профессионально-личностного становления и развития.

Важным фактором личностно ориентированного обучения курсантов в военном вузе выступает создание системы педагогического стимулирования, которая связана с выстраиванием определенной системы стимулов в соответствии с этапами профессионально-личностного развития курсантов. Так, в качестве основных стимулов личностно ориентированного обучения курсантов является внедрение в учебный процесс проблемно-развивающего обучения, нацеленность на индивидуализацию и дифференциацию образования. Педагогический опыт, накопленный современной военной высшей школой свидетельствует о том, что традици-

онные методы проведения основных видов учебных занятий не решают проблему личностного развития и профессионального становления, так как они изначально ориентируют курсанта на прошлый опыт, который зачастую неприемлем в современных условиях, тем более, что он будет сдерживать профессионально-личностное развитие в будущем [6]. Полагаем, что военно-учебное заведение, стремящееся подготовить конкурентоспособного выпускника для динамично развивающейся ситуации в стране и войсках, обязано ориентироваться на инновационные подходы с опорой на современное состояние науки и военной практики и перспективы их развития.

Полагаем, что нужна разработка индивидуально обращенных к обучаемому учебно-воспитательных систем, которые способны создать условия для дифференциации образования, развитие креативных навыков, продуктивного личностного опыта, что, в конечном итоге, позволит формировать индивидуальный портрет будущего специалиста, ценностно-смысловое отношение к профессиональной деятельности. Индивидуализация обучения в высшем военном учебном заведении важна также и потому, что она выступает необходимым фактором процесса самопознания человека, самоуправления его профессиональными и личностными структурами.

Проведенное нами исследование показало, что при организации целостного образовательного процесса следует основной упор сделать на научно-исследовательскую деятельность курсантов, которая имеет значительные резервы в области индивидуализации учебно-познавательной деятельности. Построенная по индивидуальному плану со всеми курсантами, научно-исследовательская работа призвана стимулировать учебную активность, выступать важнейшим элементом профессионально-личностного развития.

Индивидуализации профессионально-

го развития способствует также помощь курсанту в формировании у него индивидуального стиля учебной деятельности. В этой связи, мы разделяем точку зрения Е.А. Климова, который под индивидуальным стилем деятельности понимает систему индивидуально-своеобразных приемов и способов решения той или иной задачи [2. С. 37]. Помочь найти курсанту свой индивидуальный стиль учебной деятельности – это, значит, помочь ему найти свои специфические, оптимальные способы приспособления к учебным ситуациям. Будущая профессиональная деятельность офицера вызревает в составе актуальной учебно-профессиональной. Поэтому, проблеме индивидуального стиля учебной деятельности надо уделять самое серьезное внимание.

Целью индивидуализации обучения в военном вузе является всемерный учет и реализация познавательных и мотивационных особенностей курсантов. Методологическую основу индивидуализации обучения составляют идеи и положения таких областей научного знания, как философии, психологии, педагогики, военных наук, которые с различных позиций характеризуют процесс индивидуальной познавательной деятельности обучаемых.

Большие резервы в сфере индивидуализации образовательного процесса и развития системы личностно ориентированного обучения сосредоточены в такой форме работы с курсантами, как войсковая практика и стажировка по будущей специальности. В процессе войсковой практики каждый курсант получает целевые задания в соответствии с их индивидуально-типологическими особенностями. Как показывают психолого-педагогические исследования, результативность самостоятельной деятельности значительно повышается вследствие возрастания личностной мотивации курсантов к выполнению поставленных учебных профессиональных задач.

Индивидуализация обучения предпо-

лагает собой дифференциацию учебного материала, разработку систем заданий различного уровня трудности и объема, разработку системы мероприятий по организации процесса обучения в конкретных учебных группах, которые учитывают индивидуальные особенности обучаемых.

При рассмотрении возможных путей психологической подготовки курсантов к дальнейшему выполнению служебно-боевых задач выделяются два основных направления: рациональное и иррациональное. Рациональное – направление, объектом воздействия которого является сознание личности обучаемого. Именно с данным направлением связывается формирование профессионализма курсанта. Объектом иррационального является бессознательная сфера психического, подсознательные реакции. Психологическая подготовка курсантов к выполнению учебных профессиональных задач реализуется преимущественно на рациональном уровне, то есть через сознательный компонент психического, через потребностно-мотивационную, когнитивную, ценностно-смысловую сферы. В то же время, бессознательный психический компонент, как совокупность определенных реакций, основанных на рефлексивно-бихевиоральном подходе, также занимает значительное место в системе подготовки психики курсантов к действиям в условиях психогенной среды. Этот аспект психологической подготовки в основном связан с моделированием психогенных факторов боевой деятельности, в максимально возможной степени приближая условное их воздействие к реальному.

Полагаем, что нужна разработка индивидуально обращенных к обучаемому учебно-воспитательных систем, которые способны создать условия для дифференциации образования, развитие креативных навыков, продуктивного личностного опыта, что, в конечном итоге, позволит формировать индивидуальный порт-

рет будущего военного специалиста. Индивидуализация обучения в высшем военном учебном заведении важна также и потому, что она выступает необходимым фактором процесса самопознания человека, самоуправления его профессиональными и личностными структурами. Именно самоуправление выступает в качестве системообразующего начала в подготовке к субординационному взаимодействию и обуславливается следующими обстоятельствами: с одной стороны, самоуправление изначально присуще самому обучаемому, вследствие чего исчезает характерная для образовательного процесса «отсроченность» в практическом освоении профессиональной компетентностью высокого уровня; с другой стороны, самоуправление выступает важнейшей детерминантой субординационного взаимодействия, поскольку без сформированных навыков управления собой воин в принципе не сможет быть ни руководителем, ни подчиненным, так как будет «выступать эпицентром противоречий, трудностей и конфликтов» [3. С. 83]. В этой связи индивидуализация учебно-воспитательного процесса в условиях военного вуза является весьма актуальной.

Вместе с тем, мы разделяем позицию И. А. Скопылатова в том, что существующая организация учебного процесса в военном вузе оставляет сравнительно мало возможностей для индивидуализации обучения в силу следующих причин [5. С. 57]:

- наличия жестких схем учебного плана;
- примерно одинаковый уровень и алгоритм преподавания сходных предметов;
- заметное преобладание фронтальных методов обучения над индивидуальными и др.

Данные причины приводят к возникновению негативных явлений в деятельности военных учебных заведений. В частности, как показал анализ эффективности обучения курсантов, более половины

курсантов имеют учебные результаты ниже своих потенциальных возможностей. При этом, основная масса из данного числа пассивно относится к учебе, в первую очередь, к изучению общетеоретических дисциплин. Мы полагаем, что основной резерв повышения академической активности курсантов и эффективности процесса подготовки военных кадров высокой квалификации следует искать в индивидуализации учебного процесса. Считаем, что к специфическим целям индивидуализации обучения следует отнести:

- формирование у курсантов устойчивого научного интереса к предметам гуманитарного, естественно-научного, технического и специального профилей;
- достижение наиболее высоких показателей успешности обучения, формирование прочных умений и навыков в различных видах учебно-познавательной деятельности;
- более активное участие во внеауди-

торных формах учебной работы, в научных исследованиях, спортивной сфере.

В организации целостного образовательного процесса, на наш взгляд, следует основной упор сделать на научно-исследовательской деятельности курсантов, которая имеет значительные резервы в области индивидуализации учебно-познавательной деятельности курсантов. Построенная по индивидуальному плану со всеми курсантами, научно-исследовательская работа призвана стимулировать учебную активность, выступать важнейшим элементом личностного и профессионального развития. Формами отчета по научно-исследовательской работе могут служить доклады, рефераты, исследовательские проекты по различным научным направлениям, а также другие формы профессионально-личностного выражения.

Таким образом, индивидуализация профессионального развития способствует формированию у курсантов индивидуального стиля своей учебной и профессионально-ориентированной деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Аналитический обзор военно-психологических и военно-педагогических исследований [Текст]. – М.: ВПА, 1983. – С. 104.
2. Климов, Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы [Текст] / Е. А. Климов. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1969. – С. 83.
3. Основы общей и прикладной акмеологии / Под ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Н. В. Кузьминой. – М.: РАГС, 1994. – 388 с.
4. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К. Р. Роджерс. – М.: Изд. группа «Прогресс», Универс, 1994. – 480 с.
5. Скопылатов, И.А. Индивидуализация обучения в высшей военной школе России [Текст] / И. А. Скопылатов. – Санкт-Петербург: СПВВИУС, 1994. – С. 57.
6. Соловьева, А. В. Формирование личностно-ценностной и профессиональной позиции курсанта как основа реализации личностно ориентированного подхода в системе военно-профессионального образования [Текст] / А. В. Соловьева // Российский научный журнал. – 2010. – № 4(17). – С. 262-267.



УДК 81'373

ББК 81.04

ЭКСПРЕССИВНАЯ ЛЕКСИКА В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ И РУССКОЯЗЫЧНЫХ НАУЧНО-УЧЕБНЫХ ТЕКСТАХ

О. Н. Губарева

Статья посвящена особенностям употребления экспрессивных лексических единиц в русскоязычных и англоязычных научно-учебных текстах по экономике. На основании анализа примеров из англоязычных и русскоязычных учебников по экономическим дисциплинам доказывается существование культурно-специфических различий в использовании образной, эмоционально-окрашенной и стилистически маркированной лексики в сравниваемых текстах.

Ключевые слова

Стиль научной прозы, экономический дискурс, англо-русские сопоставления, экспрессивная лексика

Важную роль в «научном» звучании текста играет выбор лексических средств. По словам И. Р. Гальперина, «наиболее характерной чертой стиля научной прозы является выбор лексики, который подчиняется одной основной задаче: адекватно донести до читателя описываемое явление в многообразии признаков, характеризующих это явление» [2, с. 424]. Поэтому слова, используемые для выражения мысли в научной прозе реализуются, в основном, в своих предметно-логических значениях. Традиционно в научно-учебной прозе доминирует нейтральная и терминологическая лексика, определяющая специфику данного стиля. Слова и выражения разговорной речи, элементы сленга, табуированной и ненормативной лексики, а также образные, экспрессивно окрашенные единицы, возвышенная и религиозная лексика, слова и

выражения оценочного характера не употребляются в научной прозе, поскольку они резко контрастируют со сдержанно-формальной манерой презентации научной мысли и воспринимаются как иностилевые включения, противоречащие духу классической научной литературы.

Тем не менее, было бы неправильным полагать, что научная речь полностью лишена экспрессии и образности. Несмотря на строгие нормы стиля научной прозы в научных текстах все же встречаются экспрессивные лексические единицы, притом их употребление варьируется в текстах различных языковых культур.

В данной статье представлены результаты контрастивного анализа особенностей употребления образной и эмоционально окрашенной лексики в англоязычных и русскоязычных научно-учебных текстах по экономике, а также

предпринята попытка объяснить коммуникативные интенции, стоящие за использованием подобных иностилевых средств в текстах научно-учебного профиля.

Материалом настоящего исследования послужили фрагменты в 7 000 слов из шести русскоязычных и англоязычных учебных пособий по экономике, которые можно условно разделить на две неравные группы: «классические» учебные пособия [Баканов, 2005, Тарасевич, 2006, Туманова, 2004, Blanchard, 1989, Mankiw, 2007] и пример англоязычного учебного пособия нового поколения, написанного в живой и диалогичной манере мастер-класса и отличающееся большой степенью свободы и творчества в выборе языковых средств [Peters, 2003].

Учебные пособия из первой группы демонстрируют низкий процент использования или полное отсутствие иностилевых лексических единиц. В учебнике О. Бланшара [6] нами был зарегистрирован всего один случай употребления образного словосочетания, которое используется как своеобразный авторский термин *goods «on the hoof»*. У Г. Мэнкью [7] мы находим 6 случаев употребления разговорной и оценочной лексики, например: *as the old quip goes, paid «off the books»*, *what's happening, mom-and-pop stores, too elaborate to bother with here, tell the same story about*, и др. В данных примерах фигурируют разговорные выражения и сокращенная форма, используемые в повседневном непринужденном общении.

Разговорно-литературная и бытовая лексика характеризуются наличием вариантов, т. е. возможностью выбора из ряда синонимичных единиц различной степени «разговорности» или «нейтральности». Например, в выражении *too elaborate to bother with here* замена глагола *to bother* на глагол *to deal* позволила бы сохранить сдержанный научный стиль изложения. Однако, следует полагать, что автор намеренно использует в

тексте разговорную форму, чтобы повысить его диалогичность и тем самым добиться расположения своей читательской аудитории, приблизить себя к читателю и построить общение с ним в непринужденном разговорном стиле. Со стилистической точки зрения разговорной лексике присуща некоторая сниженность, нередко большая экспрессия и эмоциональность, которые позволяют создать иллюзию непринужденного диалога между автором и читателем.

В проанализированном фрагменте учебного пособия М. И. Баканова [1] число экспрессивно окрашенных единиц значительно больше и составляет, по нашим подсчетам, 27 случаев употребления разговорной, образной и оценочной лексики. Здесь мы встречаем торжественно-возвышенную и поэтическую лексику (*отдание чести «его величеству господину факту»*, *промышленные левиафаны, ступить на берега прозрачных рек*), уменьшительные формы (*кирпичики сущего, служащие базой для абстрактного научного обобщения*), устаревшие слова (*памятуя, что...*), оценочные элементы (*немыслимый, совершенно непонятно*), а также разговорно-бытовые выражения (*ждет не дождется, вредитель, «вписаться» в стиль руководителя*) и т. д. В ряде случаев стилистический эффект достигается также за счет употребления переносного значения слов, персонификации и других стилистических средств (см. раздел, посвященной анализу стилистических приемов). Все это существенным образом отражается на звучании научной речи, которой, как правило, не свойственна образность и экспрессия. Ведь основными качествами научного стиля в рамках как русскоязычной так и англоязычной культур традиционно считаются подчеркнутая логичность, смысловая точность (однозначность выражения мысли), информативная насыщенность, объективность изложения, скрытая

эмоциональность, обобщенно-отвлеченный характер изложения, использование отвлеченной лексики. Научное изложение рассчитано на логическое, а не на эмоциональное чувственное восприятие. Однако, как утверждает И. Р. Гальперин, «это не значит, что в научных произведениях вообще не встречается образная речь. Образность в научной прозе – это средство проявления индивидуальной манеры изложения, которое само по себе не является обязательным для стиля научной прозы. Образность обычно усиливает, оттеняет уже аргументированную логически мысль» [2, с. 424]. Таким образом, в рассматриваемом учебнике мы можем говорить о своеобразной авторской манере презентации материала и стиле аргументации, рассчитанных на определенную степень эмоционального воздействия на читателя.

В тоже самое время необходимо отметить, что зачастую автор сам помечает используемые экспрессивные лексические единицы как иностилевые элементы, противоречащие нормам научно-учебного жанра. Так, в ряде случаев подобная лексика помещается автором в кавычки: *сооружать объекты «на века», «своя рука владыка», «паутина» отношений, выдвижение умелых «дирижеров»* и т.д. Другими словами, автор не только признает стилистическое несоответствие отобранной лексики классическим нормам построения научных текстов, но и не пытается скрыть этот факт от читателя. Скорее, он стремится акцентировать внимание своей аудитории на тех или иных обсуждаемых проблемах, а использование нестандартных для научно-учебного текста приемов видится им как одно из эффективных средств достижения своей цели.

Однако, каким бы необычным для русскоязычного читателя не виделся бы нам выбор лексики в учебном пособии М. И. Баканова, частота использования в нем экспрессивных и оценочных лексических

средств не идет ни в какое сравнение с обилием подобной лексики в учебнике Т. Питерса [8]. Если в исследованном фрагменте из учебника М. И. Баканова был обнаружен 31 случай употребления различных, разговорных и оценочных лексических единиц, то у Т. Питерса мы находим уже 340 экспрессивных лексических единиц и фразеологизмов, которые можно объединить в четыре различные группы:

I. э к с п р е с с и в н ы е терминологические единицы, в основном представленные индивидуально-авторскими неологизмами (окказионализмами): (*de-merge, pre-Welch, best-in-brand, reimagine, don't-rock-the-boat culture, web-wary, supercalifragilisticexpialidocious* и т. д.);

II. стилистически маркированные лексические и фразеологические единицы, среди которых:

1) книжная, возвышенная и религиозная лексика (*amen, religiously, here be dragons, mantra, cherish, weep, sin, virtues, perilous*, и т. д.);

2) разговорно-бытовая лексика (*dummy, big boss, kiss Kodak good-bye, wow, ouch, ye gads, pick of the litter, holy smoke, oops, hit rough waters, freak instructors, batten down the hatches, as smart as it comes, aka, blowing things up, I give you my word, heaven forbid* и т.д.);

3) грубая, ненормативная лексика (*what the hell is going on here, damn good, damn it, damning, bull shit*, и т.д.);

III. оценочная лексика, демонстрирующая авторское индивидуальное видение обсуждаемой проблемы и отношение к описываемым и анализируемым фактам (*I find it unspeakably arrogant, that's unfair, brilliant book, crystal clear, fabulous, «nutty» times, splendid, cool things, a nasty habit, embarrassingly bad, mellow prescriptions, insane era, great stuff, unabashed commitment, outrageous statement, I admire, sufficiently weird* и т.д.);

IV. образная лексика (*go their own merry way, brain hemorrhage, buried beneath the drive to self-destruct, rips apart the brain-dead way that most companies respond to traumatic change, blockbuster drugs* и т. д.).

Перечисленные выше лексические средства придают тексту выраженную эмоциональность. Экспрессивные лексические единицы из пересекающихся и смежных с литературным языком стилистических пластов оказываются необходимы автору научно-учебного текста там, где он не в силах решить поставленную перед ним коммуникативную задачу силами одной лишь нейтральной и специальной лексики. Чаще всего подобные лексические единицы применяются авторами учебных текстов в целях более экспрессивной характеристики обсуждаемого предмета или явления. Их несоответствие нормам организации научной речи и неожиданность их применения помогают привлечь внимание читателя к стоящей за ними информации. Кроме того, использование иностилевых лексических единиц позволяет сделать научный текст более персонализированным и более обращенным к читателю, более живым и разнообразным и, как следствие, более ясным и доходчивым: «It's your choice. (Damn it!)» [Peters 2003] (в переводе: «Это ваш выбор. (Черт возьми!)» [8]). Или: «So Much Nonsense» [Peters, 2003] (в переводе: «суший бред» [3]). В первом примере мы наблюдаем случай использования ненормативной лексики, которая в сочетании с восклицательным знаком ярко выражает авторское волнение относительно того выбора, который сделает для себя читатель по прочтению данного фрагмента книги. Второй пример менее экспрессивен, слово «nonsense» («ерунда», «чепуха», «бред» и т. п.) не относится к ненормативной лексике, однако и в этом случае мы имеем дело с употреблением оценочного элемента, приближающего форму высказывания к бытовому разговорно-

му словарю, снижающим стиль научно-учебной речи. Как и в предыдущем примере выбор лексики здесь служит целям привлечения внимания читателя к личному мнению автора.

Другим не менее эффективным способом эмоционального воздействия на читателя является использование образных и оценочных лексических единиц. Употребление в научно-учебном тексте различных стилистических приемов связано с приданием ему эмоциональной окраски и экспрессии: «We pursue preservation. But the old order is doomed. We value permanence. But «permanence» is the last refuge of those with shriveled imagination. We practice change. But «change» is not enough. (Not nearly.)» [8]. В данном примере помимо метафор присутствует классический случай полного параллелизма синтаксических конструкций с эффектом логического нарастания, где каждое последующее высказывание важнее предыдущего с точки зрения содержания понятий, заключенных в словах. Таким образом автор стремится подчеркнуть весомость каждого из своих аргументов и, в особенности, заключительного, которое включает в себе главную с точки зрения автора мысль (в переводе: «Мы стремимся к консервации. Но прежний порядок обречен. Мы ценим постоянство. Но «постоянство» – последнее убежище скудного воображения. Мы практикуем изменения. Но «изменений» недостаточно. (Совсем.)» [3]).

Учитывая тот факт, что большинство из использованных в тексте экспрессивно-окрашенных лексических единиц состоят из более чем одного слова, можно говорить о том, что данный текст, по приблизительным подсчетам, на 15% состоит из экспрессивных и оценочных элементов. Таким образом, за иностилевыми лексическими включениями в тексте исчезает сам язык научной прозы, теряется жанрово-стилевая специфика научно-учебного текста, существенным образом изменяется восприятие текста на сти-

листическом уровне. Живая и диалогичная манера, в которой автор строит свое «общение» с читателем, подчиняет себе все уровни текста, стирая границы между научно-учебной и научно-популярной литературой.

Интересен перевод подобной экспрессивной лексики на русский язык [3]. Кроме того очевидного факта, что число экспрессивно окрашенных лексических единиц в тексте перевода на русский язык уступает частоте их употребления в тексте английского оригинала (280 экспрессивных выражений в переводе по сравнению с 331 в оригинале), в ходе анализа текстов был обнаружен ряд особенностей перевода англоязычной экспрессивной лексики на русский язык. В частности, в русском переводе нередко опускаются наиболее грубые выражения оригинала, такие слова, как *damn*, *damned* и т.п. Сравните: *There is not a damned thing wrong... with the... theory*. Буквальный перевод: *С теорией здесь... черт возьми... все в порядке*. Перевод авторов «Представьте себе!»: *Все выглядит очень красиво... в теории*.

Или: *and damn the premium!* Буквальный перевод: *и к чертям цену!* Перевод авторов «Представьте себе!»: *сколько бы это не стоило!*

Из приведенных выше примеров мы видим, что переводчики сохраняют разговорный оттенок данных фрагментов оригинала, опуская при этом содержащийся в них налет грубости, противоречащий нормам русскоязычной письменной литературной речи.

В других случаях переводчики полностью опускают фрагмент высказывания, содержащий экспрессивный элемент, или даже все высказывание целиком. Например, *But faced with such a grave threat, the gas-lighting people woke up from their long snooze, got on their horses – and quickly improved productivity*. В переводе: *Но, столкнувшись с такой угрозой, газовики очнулись от своей долгой дремоты и бы-*

стро подняли производительность. В этом примере при переводе были опущены оценочное определение *grave* и метафорический образ *got on their horses*. По-видимому, переводчики посчитали их присутствие в тексте перевода избыточными, учитывая уже сложившийся экспрессивный оттенок высказывания, который обеспечивается использованием другой метафоры – *очнулись от своей долгой дремоты*.

Среди других примеров переводческих трансформаций можно назвать изменение содержательного и стилистического плана экспрессивного элемента, когда выражение оригинального текста, имеющее определенный смысл и стилистическую окраску, заменяется при переводе на экспрессивное выражение с другим, часто противоположным смыслом и стилистическими характеристиками, так англоязычное разговорное выражение *Holy smoke!*, имеющее определенный оттенок книжности и архаичности за счет использования в нем прилагательного *holy* со значением «священный, святой, благочестивый, праведный», заменяется при переводе разговорно-грубым «Черт меня дер!» Очевидно, что в этом случае переводчики стремились передать не литературный смысл данного выражения, а его коммуникативную функцию в качестве эмоционального восклицания, выражающего изумление и, в некоторой степени, негодование по поводу озвученных фактов. Разговорно-грубое выражение, по мнению переводчиков, подходит для этой цели лучше, чем разговорно-книжное, во всяком случае, трудно отрицать, что оно обладает большей силой эмоционального воздействия на читателя.

Резюмируя все вышесказанное, мы приходим к выводу о том, что особенности лексического материала в англоязычных и русскоязычных учебных текстах экономической тематики определяются характером самого учебного пособия. В настоящее время стиль научной прозы

оформляется как разновидность литературного языка в связи с теми конкретными задачами, которые наука ставит перед собой. Если в классических учебных пособиях налицо тщательное и последовательное соблюдение норм организации письменной научной речи с преобладанием нейтральной, абстрактной и терминологической лексики при полном или почти полном исключении образного и экспрессивного языка, то в учебнике «альтернативного» толка, принадлежащего авторству популярного экономиста-практика Т. Питерса, имеет место свободное и творческое обращение с лексическим материалом, широкое использование оценочных, экспрессивных и эмоциональных лексических и фразеологических средств. Объяснение этому стилистическому явлению мы видим в специфике коммуникативных и прагматических установок данных пособий. Тогда как авторы классических произведений преследуют обучающую цель, излагают научные факты и создают условия для наиболее эффективно-го восприятия и усвоения информации, Т.

Питерс ставит акцент на повышение убедительной и побудительной силы своего пособия. Разговорная манера, доминирующая на всем протяжении текста, помогает автору установить равноправные отношения с читателем, создать иллюзию непринужденной беседы. Подобная манера имитирует стиль мастер-класса, в котором автор с наибольшей отдачей стремится преподнести читателю свою точку зрения на существующие экономические проблемы.

Различия в восприятии подобной литературы англоязычной и русскоязычной аудиторией отражается в сравнительных особенностях оригинального и переводного текста, а именно в характере и степени переводческих преобразований, предпринятых с целью адаптации англоязычного текста к стандартам русскоязычной научно-учебной литературы. Намеченное понижение степени экспрессивности переводного текста по сравнению с текстом оригинала говорит о несовпадении ряда характеристик произведений научной прозы в русскоязычной и англоязычной языковых культурах. Очевидно, что на данном этапе подобная «аль-

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Баканов, М. И. Теория экономического анализа: учебник / М. И. Баканов, М. Б. Мельник, А. Д. Шеремет А. Д.; под ред. М. И. Баканова. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Финансы и статистика, 2005. – 536 с.: ил.
2. Гальперин, И. Р. Очерки по стилистике английского языка. – М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1958. – 459 с.
3. Питерс, Т. Представьте себе! – Спб.: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2005. – 352 с.
4. Тарасевич, Л. С. Макроэкономика: учебник / Л. С. Тарасевич, П. И. Гребенников, А. И. Леусский. – 6-е изд., испр. и доп. – М.: Высшее образование, 2006. – 654 с.
5. Туманова, Е. А. Макроэкономика. Элементы продвинутого подхода: учебник / Е. А. Туманова, Н. Л. Шагас Н. Л. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 400 с.
6. Blanchard, Olivier. Lectures on macroeconomics: textbook / Olivier Blanchard, Stanley Fisher. – London: MIT press, 1989. – 664 p.
7. Mankiw, N. Gregory. Macroeconomics. – 6-th edition. – U.S.: Harvard University Worth Publishers, 2006. – 608 p.
8. Peters, Tom. Re-imagine! Business Excellence in a Disruptive Age. – London: DK Publishing, 2003. – 355 p.



УДК 81-139

ББК 81.0

Методы в языкознании, лингвокультурология, теория межкультурной коммуникации

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ КАК КАНАЛ ПРОНИКНОВЕНИЯ В КУЛЬТУРНУЮ КАРТИНУ МИРА НАРОДА

А. С. Шмунер

В статье обоснована ведущая роль концептуального анализа лингвистических единиц в исследованиях, связанных с изучением культурно-обусловленных представлений, лежащих в основе понятийной системы того или иного народа, а также приведено описание коррелирующих концептов с целью выявить соответствующие фрагменты картины мира.

Ключевые слова

Концепт, концептуальный анализ, культурная картина мира, концепт *тест* в американской, русской и японской культурах

В современной науке наблюдается рост интереса к концептуальным исследованиям, что обусловлено, в первую очередь, активно распространяющимся процессом глобализации, развитием экономических, политических, культурных и др. контактов между народами, а также осознанием того, что для успешности межкультурной коммуникации необходимо не только знание иностранного языка, но и понимание особенностей мышления, мировосприятия его носителей. Несмотря на существование множества зачастую противоречащих друг другу определений термина «концепт», многие авторы сходятся на том, что это компонент нашего сознания и знаний о мире, совокупность смыслов, которые выражаются лингвистическими единицами. Концепты отражают представления, понятия, знания, ассоциации, переживания, сопро-

вождающие слово. Выступая как «сгусток» культуры в сознании, они являются выразителями отношений человека как носителя культуры к предметам окружающей действительности, его симпатий и антипатий [7. С. 94; 11 С. 40-76].

Таким образом, концепт отражает культурно-обусловленные представления человека об окружающей действительности, являясь тем самым единицей культурной картины мира (далее ККМ), которая определяется как «отражение реальной картины мира через призму понятий, сформированных на основе представлений человека, полученных с помощью органов чувств и прошедших через его сознание, как коллективное, так и индивидуальное. Это образ мира, преломленный в сознании человека, то есть мировоззрение человека, создавшееся в результате его физического опыта и духовной деятельности» [12. С. 23]. Концепт

как единица культурной картины мира содержит указание на особенности мировидения народа, а его описание дает исследователю возможность проникнуть в те смыслы, «которыми оперирует человек в процессах мышления и которые отражают содержание опыта и знания» [7. С. 106].

Один из способов анализа концепта или отдельных его признаков – это обращение к лингвистическим единицам, так как большинство понятий имеют языковое выражение. Говоря о концептуальном анализе, необходимо отметить, что на сегодняшний день он не представляет собой определенным методом экспликации единиц [10. С. 17]. Многие ученые (например, Е. С. Кубрякова, В. А. Маслова и др.) утверждают, что концепт имеет сложную «слоистую структуру», а также состоит из ядерной и периферийной зон, выявление которых возможно с помощью анализа словарных значений слова (имени концепта) по данным лексикографических источников [1. С. 31; 10. С. 17]. Для исчерпывающего описания периферии концепта, которая представляет субъективный опыт, различные прагматические составляющие лексемы, коннотации и ассоциации [7. С. 58], необходим анализ сочетаемости, метафор, фразеологизмов и т. д. [10. С. 17] по данным ассоциативных, синонимических и корпусных словарей, тезаурусов и т. д. Кроме того, мы согласны, что изучение этимологии слова является важной процедурой, так как в основу номинации может быть положен один мотивирующий признак, что влечет за собой важнейшие культурные последствия [10. С. 17].

С целью показать, каким образом концептуальный анализ помогает выявить представления народа, лежащие в основе соответствующей ККМ, продемонстрируем описание коррелирующих единиц *test*, *тест* и *тэсумо*, которые входят в концептуальное ядро английского, русского, и японского языков.

Английская единица восходит к фран-

цузскому слову *test*, прототипом которого является латинская лексема *testum*, и в 1386 году имела значение «небольшой сосуд для пробы цветных металлов». Смысл «эксперимент или проверка для доказательства правильности чего-либо» появился в 1594 году [16]. В современном английском языке слово обладает следующими значениями:

Test – 1) Средство, с помощью которого устанавливают присутствие, качество или подлинность чего-либо.

2) Проверка качества чего-либо.

3) Форма экзамена для определения знаний кого-либо или достижений.

4) Медицинское обследование, позволяющее установить проблемы со здоровьем или проверить состояние здоровья.

5) (Хим.) Процесс, который позволяет обнаружить наличие элемента в веществе или определить вещество.

6) Ситуация или событие, которые показывают достоинства, силу и так далее кого-либо, чего-либо.

7) Отборочный матч (*test match*) (Перевод наш – А. Ш.) [17; 19. С. 925].

Ядерный признак понятия *test* можно определить следующим образом: *a means to determine something*. Раскрывая данный признак, отметим, что тест может обозначать набор действий, нацеленных на выявление чего-либо, или являться формой с некоторым количеством вопросов или заданий для получения данных о чем-либо. Последняя может быть устной, письменной (*oral, written test*). Цель тестов: выявить уровень знания или наличие способности, проверить состояние здоровья, определить качество, характеристики предмета/явления и т. д. Данное слово может указывать на ситуацию, которая выявляет плохие или хорошие стороны объекта, человека. Более того, *test* – испытание чьих-либо способностей, которое необходимо пройти (*to put sth to test* «подвергать испытанию»). Так, сдавать тест (*take a test*) это не значит его сдать (*pass a test*). Сочетания с глаголами *sit for*

a test, undergo a test, face a test, pose a test показывают, что тест требует усилий и стараний со стороны объекта, который преодолевает определенные трудности, чтобы показать результат [18]. Другими словами, единица *test* содержит в своей семантике указание на «испытание, вызов» (*challenge*), которое соотносится с понятием оппозиции, соперничества, конкуренции. Данную мысль подтверждают материалы «Оксфордского тезауруса», в котором наряду с такими синонимами слова *test*, как *trial, examination, criterion*, находим лексему *challenge*, соответствующую понятиям *confrontation, opposition, stand* [Concise Oxford Thesaurus 2002]. Тест выступает в роли участника оппозиции, конкурента, бросающего вызов тестируемому, который, в свою очередь, прилагает усилия, чтобы пройти испытание.

В русский язык слово пришло из английского языка в конце XIX – начале XX века и имело значение «испытательная присяга...», «плоский правильный сосуд...» [13]. В послевоенный период началось активное внедрение тестовых технологий в различные сферы, и в настоящее время значение англицизма определяется следующим образом:

Тест – 1) Задание стандартной формы, по которому проводятся испытания для определения умственных способностей, волевых качеств и других психофизиологических характеристик.

2) В социологии: вопросник, распространенный с целью получить материал, характеризующий индивидов как членов определенной социальной группы.

3) Задача с известным решением, предназначенная для проверки ЭВМ [6. С. 773].

Ядро понятия *тест* можно описать следующим образом: *задания стандартной формы для определения чего-либо*. Задания даны в виде опросников, упражнений, задач. Тесты нацелены на определение психофизиологических характеристик, которые включают функции слухового, зрительного анализаторов, оперативную и

долговременную память, степень концентрации и переключаемости внимания, эмоционально-волевые качества, психомоторную реакцию, нервно-психическую устойчивость и некоторые другие факторы. Тесты используются в сферах педагогики, медицины, психологии, социологии и т. д. В социологии тесты направлены на выявление особенностей, которые позволяют причислить индивида к определенной группе (например, *Несложный тест позволит вам определить свою принадлежность к одной из этих категорий* [8]). Здесь необходимо отметить, что семы «стандарт» и «группа», которые не получают выражения в прототипе, входят в ядерную зону концепта в русском языке. Единица *стандарт* при этом указывает на определенную шаблонность предлагаемых заданий. Норма как основа тестов, их направленность на распределение людей по определенным группам указывают на идею коллективизма, содержащуюся в семантике единицы.

Целью теста, определяющего соответствие объекта принятому стандарту, является проверка, указание на которую содержится в следующих примерах: *Способность подчиниться строгой, ограниченной форме делового костюма – идеальный тест на социальную зрелость. При этом открыто говорилось, что участие в этой кампании – тест на лояльность Кремлю. Последовательное выполнение основных национальных задач – это тест на пригодность любого правящего слоя в России. Нет, конечно, это была не игра, скорее это был тест на выживание* [8]. При этом необходимо отметить, что смысл, передаваемый предложениями, не содержит указания на усилия субъекта для успешного преодоления испытания, проверки, испытания. Так, если человек способен подчиниться строгой форме костюма, он пройдет проверку, если субъект участвует в кампании, он демонстрирует лояльность Кремлю и т. д. В данных случаях анализируемое слово соотносится с единицей «до-

казательство». Человек совершает определенное действие, чтобы доказать что-то. Данный периферийный признак также специфичен для русского мировосприятия.

Говоря о словообразовательной активности данного англицизма, необходимо отметить, что он участвовал в создании глагола *тестировать* и прилагательного *тестовый*.

Единица *тэсуто* появилась в японском языке в период Тайсё [Есидзава 1979: 358]. В настоящее время находим следующие определения единицы:

Тэсуто – 1) Проверка с целью изучения недостатков и достоинств чего-либо, способностей кого-либо. Экзамен, проверка, оценка.

2) (Часто) проверка знаний [3].

Исходя из вышеприведенных определений, выделим следующий признак семантики имени *тэсуто*: *проверка силы чего-либо/кого-либо*. С помощью тестов можно проверить знания, способности кого-либо, а также достоинства и недостатки чего-либо. Слово *тэсуто* имеет ряд синонимов в японском языке, а именно: *сикэн*, *симон*, *ко:са* [9. С. 635]. Данные единицы содержат один общий признак: *проверка уровня знаний и понимания путем представления заданий для решения* (Перевод наш – А.Ш.). Однако англицизм *тэсуто* используется для описания ситуации, в которой тестируемый не только отвечает на вопросы, но и демонстрирует практические навыки. Другими словами, концепт, выраженный англицизмом, приобрел в японском языке признак «практическое применение», который соотносится с понятием реальности *дзицу* («правда, истина, действительность, реальность, сущность, реальность, результат, достижение, искренность») [14. С. 448]. Данная мысль выражается в одном из значений единицы *тэсуто*, а именно: *подтверждение мысли, проверка продуктов на практике* [5].

Итак, можно сделать вывод о том, что в японском мировидении реальность и действительность соотносятся с поняти-

ями правды и истинности. Таким образом, слово *тэсуто* через призму японского мировидения соотносится с правдой через применение на практике.

В японском языке англицизм участвовал в образовании слова *нэ:па:тэсуто* (от англ. *paper+test*) «письменный экзамен», которое относится к постоянно растущей группе васэй-эйго, т. е. единиц, образованных из англоязычных элементов.

Комплексный анализ коррелирующих единиц, выражающих понятие *тест* в англоязычной, русской и японской культурах, позволяет утверждать следующее.

В англоязычной картине мира понятие *test* сохраняет мотивирующий признак «эксперимент или проверка для доказательства правильности чего-либо», указывает на активность субъекта. Единица коррелирует с концептами *competition*, *challenge*, которые являются доминирующими элементами в картине мира США. В русском понятии появляется ядерный признак «стандарт (норма как основа тестов)», что соотносится с высоким уровнем коллективизма в соответствующей культуре. Идея непредсказуемости мира, характерная для русской модели, отразилась на приобретении квазиактивности единицей *тест*. Развитие семантики англицизма в японском языке указывает на соотношение в японском мировосприятии понятий реальности, действительности с понятиями правды и истинности. Кроме того, так как японцы заимствуют необходимые инородные объекты, которые в их сознании относятся к пространству *сото* «чужой», для создания собственных элементов, принадлежащих к сфере *ути* «свой», единица *тэсуто* участвует в образовании «псевдоанглицизмов» васэй-эйго.

Итак, концептуальный анализ лингвистического материала позволяет исследователю выявить особенности культурной модели мира народа, определить представления носителей языка, лежащие в основе его концептосферы, и, следова-

тельно, может считаться одним из самых действенных способов описания единиц в рамках сопоставительных иссле-

дований в лингвокультурологии, культурологической лингвистики и межкультурной коммуникации.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Болдырев, Н. Н. Концепт и значение слова [Текст] / Н. Н. Болдырев // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / Под ред. И. А. Стернина. – ВГУ, 2001. – С. 25 - 36.
2. Булыко, А. Н. Большой словарь иностранных слов: 35 тысяч слов [Текст] / А. Н. Булыко. – М.: «Мартин», 2006. – 704 с.
3. Дайдзирин. Сансэ:до:хэнсю:дзё, 2006 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.yahoo.co.jp/guide/jj02/>.
4. Ёсидзава, Норио; Исивата, Тосио. Гайрайго но гоген [Этимология заимствований в японском языке] / Н. Ёсидзава и др. – Токио: Кадокавасётэн, 1979. – 733 с.
5. Ко:дзиэн. Иванамисётэн, 2008 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Casio, EX-WORD Dataplus 4 xd-sp 6600.
6. Крысин, Л. П. Толковый словарь иноязычных слов [Текст] / Л.П. Крысин. – М.: Эксмо, 2009. – 944 с.
7. Маслова, В.А. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие [Текст] / В.А. Маслова. – 4-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 296 с.
8. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/>. – Загл. с экрана. Рус.
9. Руйгорэ:кайдзитэн [Словарь синонимов в японском языке] [Текст]. – Токио: Сё:га-кукан, 2003. – 1143 с.
10. Серова, И. Г. Концептуальный анализ в лингвокультурологии: методы и возможности [Текст] / И. Г. Серова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2007. – № 1. – С. 15-22.
11. Степанов, Ю. С. Константы: словарь русской культуры [Текст] / Ю. С. Степанов. – М.: Языки русской культуры, 1997. – 838 с.
12. Тер-Минасова, С. Г. Война и мир языков и культур: (Учебное пособие) [Текст] / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово / SLOVO, 2008. – 344 с.
13. Хлебников, В. А. Краткий обзор развития педагогического тестирования в России [Электронный ресурс] / В.А. Хлебников // Международный научный педагогический Интернет-журнал с библиотекой депозитарием. – Режим доступа: <http://www.oim.ru/reader@nomer=571.asp>. – Загл. с экрана. Рус.
14. Японско-русский словарь [Текст] / Под ред. Т. Фудзинума. – Токио: Кэнкюся, 2000. – 1183 с.
15. Concise Oxford Thesaurus [Электронный ресурс]. – 2-nd edition. – Oxford University Press, 2002. – Sharp Papyrus PW-LT320.
16. Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.etymonline.com>.
17. Oxford Advanced Learner's Dictionary [Электронный ресурс]. – 7-th edition. – Oxford University Press, 2005. – Casio, EX-WORD Dataplus 4 xd-sp 6600.
18. Oxford Collocations Dictionary of Students of English [Электронный ресурс]. – Oxford University Press, 2002. – Sharp Papyrus PW-LT320.
19. Webster's Desk Dictionary of the English Language. – New York, New Jersey: Gramercy Books, 1990. – 1078 p.



УДК 911.375+33(1-31)
ББК 26.8

ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В РАЗВИТИИ НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ТУРИЗМЕ И РЕКРЕАЦИИ

М. В. Дерябина

Роль географической науки в исследовании туризма, рекреации и их производных имеет довольно не большую историю развития, которая началась более 170 лет назад в Европе. Внедрение географического аспекта в исследование стало результатом необходимости теоретического обоснования миграционных потоков с целью восстановления духовных и физических сил человека, их территориальной ориентации, хозяйственной специализации, роли в социально-экономическом и культурном развитии отдельных местностей.

Учитывая динамику и масштабность развития туристско-рекреационной деятельности в XX веке, географическая наука начала расширять границы исследований в области туризма и рекреации, что повлекло за собой интеграцию, производные научные направления и школы.

Сегодня географическая наука в области туризма и рекреации имеет широкий спектр исследовательских направлений и изучает их территориальную организацию, хозяйствующие субъекты, инфраструктуру, производство, социально-экономические, геополитические, медико-географические функции и многое другое.

Ключевые слова

Туризм, рекреация, миграция, география

На современном уровне развития туризм и рекреация базируются в рамках большого количества наук и научных направлений. В числе которых, доминирующие позиции занимают – география, экономика, экология, психология, медицина, социология, юриспруденция, педагогика и т. д. Это связано прежде всего с тем, что рассматриваемые автором явления, на современном этапе развития, представляют собой симбиотические образования, входящие в состав всех геосистем планеты (природной, ин-

тегральной, социально-экономической и других) и выступают в качестве биологической, хозяйственной, юридической, образовательной и иной человеческой деятельности, имеющей многовековую историю и современную динамику расширения вертикальных и горизонтальных географических границ.

По мнению автора, в нынешних процессах интеграции и дифференциации наук и научных направлений, существует необходимость в выявлении их роли в развитии и исследовании туризма и рек-

реации. Вероятно, это даст возможность определить место каждой из наук в данных явлениях, а может и послужит формированию предметно-объектной и методологической системы самостоятельной науки.

Учитывая данный факт, автор, считает важным, выявить роль географической науки в формировании представлений и обоснований туризма и рекреации. Следовательно, это и определяет поставленную цель исследования.

Как отмечает ряд специалистов (А. Х. Абуков, А. Ю. Александрова, Антонов-Саратовский, М. Б. Биржаков, В. Ю. Бобылев и другие), туризм и рекреация существуют с эпохи расцвета Древних государств – Китая, Египта, Рима и даже на более ранних сроках развития человеческой цивилизации [1. С. 5-10; 2; 3. С. 3; 4. С. 15-22; 5. С. 116-120]. Можно утверждать, что на этом этапе у человечества не возникало необходимости в поиске методологического объяснения миграционным потокам с целью познания окружающего мира за пределами своей ойкумены и восстановлению физических и духовных сил посредством природных и антропогенных ресурсов. Следовательно, подобная деятельность носила лишь эмпирический характер. Цивилизация была слабо развита, для того чтобы искать теоретическое обоснование таким процессам.

В условиях активного развития и мобилизации общества произошла переориентация. Заметную роль в них начали играть перемещения, связанные с приобретением и использованием ресурсов, способных удовлетворить физические и духовные потребности участвующих в этих процессах субъектов.

Учитывая техногенную эволюцию, рост урбанизации, преобразование отдельных стран и регионов, развитие международных транспортных систем и других атрибутов современной цивилизации, появилась возможность расширения границ миграционных потоков и преобразо-

вание их в современную форму, получившую в дальнейшем названия «туризм» и «рекреация».

Необходимость теоретического осмысления новых для общества явлений возникла в географической науке лишь в середине XX в., хотя научный интерес сформировался примерно в середине XIX в.. Процесс накопления знаний по истории путешествий и открытий, становление отрасли мирового туризма, изменения образа жизни людей привели к необходимости их методического обоснования, а сфера данной деятельности стала приобретать научное осмысление. В разных странах и в разное время подходы к исследованиям и их названия менялись [12]. Неизменным оставалось одно – географический принцип исследования, так как туризм и рекреация являются категорией человеческой деятельности, которые осуществляются в пространстве и времени, поэтому территориальный принцип в их изучении является основным.

Пионером в области географических исследований туризма и рекреации выступает Европейский регион, что объясняется активизацией передовых технологий, процессов и явлений, основным сосредоточением населения, экономической устойчивостью стран и развитой культурой того времени.

Главная роль в научных достижениях, на начальном этапе развития, принадлежала Германии, Швейцарии, Франции, Австрии, Италии и Польше.

Первым интерес к исследованию новочеловеческих миграций проявил в 1841 г. немецкий ученый И.Г. Коль, который попытался рассмотреть туризм как миграционное явление с активным влиянием на местность, где достигается конечная цель путешественника. А. Геттнер также поддерживал эту идею, но он предложил исследовать еще и обратное влияние природы на человека, а также высказал мнение о необходимости пространственного развития предназначенного для туризма

территорий. Этот факт послужил началом формирования предпосылок специализированных территориальных систем. Которые в современных условиях функционируют как туристско-рекреационные геобразования. Именно тогда впервые были предприняты попытки дифференцировать отдых на две составляющие: туризм и рекреацию. К первой относились миграции с целью ознакомления с новыми местностями, а ко второй – пассивный отдых с активным использованием природных ресурсов [8, 11].

Спустя более полувека, в 1907 г. немецким ученым К. Хассертом был издан труд «География городов», где он представил классификатор туристских поселений и центров культурной и курортной специализации [6]. Следовательно, поддерживая идеи о «первопроходце», И. Г. Коля и А. Геттнера, К. Хассерт обосновал возможности дифференциации видов деятельности и пригодных для них территорий.

Само же понятие туризма в географической науке появилось чуть позже. Его ввел австрийский ученый И. Страднер в 1917 г. По мнению И. Страднера, туризм, как любую хозяйственную деятельность, ориентированную на ресурсы и спрос, которые, необходимо отражать на специализированных тематических картах, а их составление, есть прямая задача географии. Он впервые высказал проблематику туристского районирования и определил его принципы [11].

В начале XX в. с ростом спроса на туристско-рекреационные ресурсы и их возросшей масштабностью, туризм и рекреация стали больше выражать себя как рентабельная отрасль хозяйства. В это время экономисты и географы стали отождествлять эти явления с новым видом промышленности и дали соответствующее название – «туристская промышленность». Появилось большое количество научных работ, включающие не только географические методы исследования, но и математические (статистический метод). В даль-

нейшем они стали использоваться в симбиозе и применяться на практике в работах К. Шпютца, Р. Энгльмана, Р. Глюксманна, Г. Вегенера, А. Мариотти, Р. Бланшара [11].

С ростом научного интереса к туристско-рекреационным процессам и явлениям возникла необходимость в организационном оформлении научной деятельности. Это привело к формированию специализирующихся отделений, факультетов, институтов и лабораторий в университетах Европы (Германия, Польша, Франция).

Одновременно с этим в 1930-х гг. по примеру европейских коллег, ученые США, стали уделять большое внимание туристско-рекреационной проблематике. Главной целью их исследования являлись природно-рекреационные аспекты, а хозяйственные составляющие, отходили на второй план. Что является результатом социально-экономического кризиса страны и нестабильностью экономики в первой половине XX века.

Американцы включили в число приоритетных направлений природно-рекреационные ресурсы и их территориальные особенности. А обширные земли государства и их разносторонний потенциал только усилили возможности и вариабельность научных исследований. Наиболее известными представителями являлись К. С. Мак-Мерри и Р. М. Браун. Именно они создали первый в мире классификатор территорий пригодных для рекреационной деятельности, предприняли попытку их территориального планирования, провели оценку привлекательности и устойчивости к антропогенным нагрузкам. Выявили роль Особо Охраняемых Природных Территорий в туристско-рекреационной деятельности. Подобное научное направление в Америке доминировало на протяжении всего XX в. и продолжается сейчас. Хотя в середине XX в. ученые США и Канады привнесли экономическую составляющую, исследовали значение

географии для районной планировки мест отдыха. Таким образом, в Северной Америке была сформированная первая научная школа в мире специализирующаяся на рекреации и основавшая природно-ориентированные направления в туризме в рамках Особо Охраняемых Природных Территорий. В дальнейшем послужившая появлению экологического туризма.

Частично, мировое научное сообщество снизило темпы изучения туризма с географической точки зрения в середине XX в. Некоторое затишье началось в 1940-х гг. После Второй мировой войны развитие туристских исследований не только возобновилось, но и усилилось: расширилась публикация научных работ и методическая база. Это усилило позиции географии туризма и рекреации, как самостоятельной отрасли экономико-географической науки. С 1947 по 1975 гг. активно создавались международные научные, экспертные и контролирующие организации: Международный союз официальных туристских организаций, Международная ассоциация научных экспертов в области туризма, Международная академия туризма, Международный институт туристских исследований, Всемирная туристская организация.

Учитывая глобализацию географических исследований туризма и рекреации во второй половине XX в. усилилась дифференциация и расширилась география научных школ. Сформировались и выделялись новые направления в географии туризма – «География отдыха», «Экономическая география туризма», «Рекреационная география» и другие.

В нашей стране история географических исследований в области туризма и рекреации началась значительно позже, после Великой Отечественной Войны, в период, активизации социалистического движения. Но с учетом социально-экономических, политических и культурных трансформаций в конце XX в. историю

развития исследований можно поделить на два этапа: советский (1965-1992 гг.) и современный (с 1992 г. по настоящее время). При этом следует учитывать тот факт, что еще при Петре Первом в России начали формироваться предпосылки к научным исследованиям влияния природных условий и ресурсов на человека и их использование с целью восстановления духовных и физических сил. Изучения проводились медицинскими работниками и были использованы при строительстве сооружений здравниц в северо-западных и южных районах страны.

В начале советского этапа формирования первых научных географических работ в области туризма происходило под четким государственным контролем. Главная задача состояла в поиске новых идей по производству, организации, реализации и массовизации туризма и отдыха рабочих людей. Осуществления жесткого контроля и проведения оздоровительной, воспитательной и образовательной работы, а также определение территориальной принадлежности способствовало активному развитию теоретического обоснования и применение географических аспектов в исследованиях.

Еще в первой половине XX в. вышли работы, раскрывавшие различные исторические аспекты нового вида деятельности людей: освоение курортных зон, формирование Особо Охраняемых Природных Территорий и новых видов туризма. Изучались также проблемы эффективного функционирования организационных форм туризма и их правового обеспечения, влияния на формирование качества личности и возможности использование этого во благо государства [3. С. 7; 5. С. 116-120; 8. С. 7-12; 11].

Начиная с 50-х гг. XX в. туризм начал развиваться как наука, где доминировали элементы организации производства, социально-экономической географии, регионоведения и т. д. Сформировался ее крен в области систематизации экономических,

регионоведческих, организационно-производственных знаний [1. С. 8; 7].

В нашей стране первые совещания по проблемам развития туризма и отдыха были проведены в 1968 г. в Новосибирске и в 1969 и 1972 гг. в Москве. Всего до конца 1980-х гг. было организовано и проведено около двадцати подобных конференций. Государство активно финансировало исследования и привлекало к работам соседние республики (особенно южные), так как это позволяло расширять границы использования их территорий в целях туристско-рекреационной деятельности советских граждан.

Научное ядро исследований туризма и рекреации сформировалось в 70-х гг. XX в. в Институте географии АН СССР под руководством В. С. Преображенского. В исследованиях ему помогал ряд отечественных ученых по всей стране: Б. Н. Лиханов, Н. М. Ступина (Институт географии, г. Москва), Ю. А. Веденин (ЦНИИЭП лечебно-курортных зданий, г. Москва); И. Т. Твердохлебов, Н. С. Мироненко (Крымский педагогический институт, г. Симферополь); Г. М. Игнатъев (МГУ, географический факультет) и многие другие [1; 4. С. 26, 59-60; 7; 8. С. 120-140; 10]. Учеными разрабатывалась концепция территориальной организации туризма и рекреации, изучались физико-географические и экономико-географические аспекты взаимодействия туризма и туриста [1. С. 10; 11]. С одной стороны, ученые исследовали влияние природно-территориальных комплексов на деятельность человека, способность организма воспринимать различные его компоненты и влияние самого человека на окружающую природную среду. На помощь географической науке начали приходить медицина, социология, экономика и другие науки, в результате чего сформировались новые методики и смежные науки.

С другой стороны, изучались вопросы организации досуговой деятельности

человека, которые рассматривались относительно социально-экономических процессов и явлений в СССР. Развитие туризма приводило к большим хозяйственным последствиям в стране, что послужило проведению территориальной организацией специализированных объектов. Ярко выраженный пространственный аспект сферы туризма и рекреации делал изучение географических проблем в СССР одной из важнейших задач социально-экономической географии [1]. По мнению И. Т. Твердохлебова и Н. С. Мироненко, возникала выраженная необходимость в создании методик, способных регулировать социально-экономические процессы внутри туристско-рекреационных районов. Результаты проводимой работы имели большое значение для активизации развития малых и средних городов, некоторых слабонаселенных и слабоосвоенных сельских населенных пунктов. Методика включала оценку выявленных туристско-рекреационных территорий, их структурный анализ, динамику развития региона. Полученные данные имели конструктивный характер и использовались в работах по районной планировке.

Таким образом, благодаря государственной заинтересованности в развитии туризма и рекреации и их теоретическим обоснованиям, в 70-х гг. XX в. на территории страны возникла возможность грамотной оценки географических проблем организации туризма и отдыха.

К концу советского периода (1989 г.) предпринимались попытки оформить самостоятельные научные направления рекреологию и туристику. Но формирование единой науки представлялось сомнительным, так как содержало разноплановые объекты исследования.

Если проводить аналогию, то четко прослеживается отсутствие в советский период универсальных научных направлений и дисциплин, изучающих познавательную деятельность, миграционные

процессы и другие составляющие туризма, которые уже на сто лет раньше вошли в географические работы зарубежных специалистов.

Взаимодействие ученых и государства привело к необходимости создания единого научного направления, способного сформировать теоретическую основу для изучения природных и социально-экономических проблем в рамках досуговой деятельности человека. Вследствие такого взаимодействия накопленные знания о туризме и рекреации получили возможность развиваться в единстве в рамках науки.

Еще в 70-х гг. XX в. в отечественной науке П. Г. Олдак сделал попытку обозначить туризм в традиционном для него качестве и определил его, как все виды движения населения, не связанные с перемещением места жительства и работы, с самыми различными целями, главной из которых является отдых человека.

Это послужило началом формирования понятийного аппарата в отечественной науке и к концу советского периода происходит оформление терминологии.

Параллельно с попытками советских ученых сформировать понятийный аппарат туризма и рекреации зарубежные специалисты также делали попытки дать определение понятию «туризм» и выделить его составляющие. Первое международное определение туризма было принято на Римской конференции ООН по международному туризму и экскурсиям в 1963 г. На протяжении двенадцати лет в научной терминологии зарубежных и отечественных ученых не утихали споры о точном определении туризма и его составляющих, а также рекреации. Вопрос решился с созданием Всемирной туристской организации (ВТО), благодаря которой появились общепринятые понятия.

Важным показателем научности любого процесса является его место в образовательной системе. В нашем случае практическая значимость повлияла на форми-

рование туризма как дисциплины с последующим преобразованием в науку и уже в 1978 г., когда состоялся первый выпуск специалистов с высшим туристским образованием. С этого времени по совместной договоренности Минвуза СССР и Спорткомитета СССР во всех вузах ввели новую специальность «массовая физкультурно-оздоровительная работа и туризм».

Кардинальные изменения в обществе, связанные с распадом СССР, естественным образом отразились на туризме и рекреации, их принципах, географии и формах изучения. Доминирующим стал подход зарубежных специалистов к анализу сущности явлений, рассматривающих их в комплексе с экономическими, социальными, географическими и другими науками. Впервые в научном мире не стоял вопрос о разнице между туризмом, рекреацией и отдыхом. Благодаря переориентации социальных составляющих на экономические, туризм стал приобретать усовершенствованную самостоятельную теоретическую (понятийную) базу и вступил в новый этап развития.

В условиях распада Советского Союза, на фоне деградации социально-экономических основ жизни общества развитие туризма и рекреации как наук оказалось под влиянием западных научных школ. Кроме того, проблемы территориальной организации в это время не стояли так остро, как в момент своего становления. При этом туризм и рекреация получили предельно широкое толкование, расширили свое теоретическое обоснование в рамках и других наук. География утратила лидирующие позиции в туристско-рекреационных исследованиях, четко обозначив приоритеты экономики, регионализации, экологизации и т.д.

В начале 1990-х гг. понятие «туризм» стало раскрываться на разных уровнях и с разных точек зрения.

В. С. Преображенский и В. А. Квартальнов впервые выявили природу многих терминов, в частности, определили

различия между понятиями «туризм», «рекреация» и «отдых». Позже более детально представил эти понятия И. В. Зорин, выделив четыре основных понимания туризма: как отрасли экономики; как межотраслевого комплекса (туристского рынка); как экономической деятельности туристского предприятия; как деятельности самого туриста. Каждый из этих видов вполне отражал современное понимание туризма и вместе с тем имел некие противоречия.

Такая многозначность понятия, несомненно, затрудняет научный анализ. Необходимо учитывать, что терминология должна соответствовать современным тенденциям развития науки и условиям практического применения туризма, связанного с несовершенством туристического законодательства нашей страны. Начиная с 1996 г. в Российской Федерации нормативно-законодательная база в области туризма начала совершенствоваться стремительными темпами, при этом область определений постоянно расширялась. Для науки это имело большое значение, так как закон служит основой любого теоретического обоснования. Исходя из этого, автор делает вывод, что, хотя на теоретическом, правовом и образовательном уровнях туризм развивается быстро, однако в сфере практической деятельности необходимо совершенствование законодательной базы и создание единого теоретического комплекса. На основании этих условий, И. В. Зорин и В. А. Квартальновым в 2004 г. был написан фундаментальный труд «Энциклопедия туризма», где приводятся определения, понятия и краткие характеристики, связанные с туризмом и сопутствующими отраслями и способные

формировать представления о туризме на современном этапе развития [9; 4. С. 56].

В 2007 г. был подготовлен новый законопроект – Закон «Об основах туристской деятельности в РФ», где даются новые определения туристской сферы.

В настоящее время теоретическая база туризма и рекреации продолжает развиваться, как в отечественной, так и зарубежной географической науке, но лидерами попрежнему остаются Европейские школы и их представители (Германия – К. Рупперт, И. Майер; Польша – А. Марш, А. Яцковский; Австрия – Д. Меркер, Д. Пирс и другие).

По мнению диссертанта, создание учеными единой системы понятий свидетельствует о наиболее совершенной стадии развития географии туризма как науки. Следовательно, методологическая и методическая база подготовлена для реализации накопленных знаний и опыта на образовательном и практическом уровнях. В настоящее время блок туристско-рекреационных дисциплин находится в процессе дифференциации и периодически сменяется интеграцией. Учитывая такую динамику развития научной базы у международного научного сообщества, существует возможность сформировать качественную систему знаний, как о географии туризма, так и его производных («Экономики туризма», «Статистики туризма» и т. д.).

В заключение следует отметить повышение интереса к рассмотренному вопросу в последнее время, связанное с необходимостью четкого определения объектно-предметной сущности научной дисциплины «География туризма» [5. С. 55].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абуков, А. Х. Туризм на новом этапе. Социальные аспекты развития туризма в СССР [Текст]. – М. : Профиздат, 1983. – 295 с.

2. Александрова, А. Ю. Теоретическая организация социально-экономических систем международного туризма [Текст]: Автореф. дис. ... д-ра геогр. наук. – М., 2002. – 55 с.

3. Антонов-Саратовский. Беседы о туризме. Азбука пролетарского (советского) туризма [Текст]. – 2-изд. – М., 1933. – 160 с.
4. Биржаков, М. Б. Введение в туризм [Текст]: учебник. – 8-е изд., перераб. и доп. – М.: Герда ; СПб.: Невский фонд, 2006. – 509 с.
5. Бобылев, В. Ю. Теоретические основы возникновения туризма [Текст] // Проблемы развития туристского и гостинично-ресторанного бизнеса в России и за рубежом. – Вып. 9. – М.: МАТГР, 2005. – 155 с. – С. 116-120.
6. Гурвич, Л. М. Социалистическое строительство и пролетарский туризм [Текст]. – М.; Л.: Физкультура и спорт, 1931.
7. Зорин И. В. Энциклопедия туризма [Текст]: справочник / И. В. Зорин, В. А. Квартальнов. – М., 2004. – 368 с.
8. Долженко, Г. П. История туризма в дореволюционной России и СССР [Текст]. – Ростов н/Д, 1988. – 192 с.
9. Ермавлетов, С. Р. География туризма: актуальные вопросы теории и практики [Текст]. – Алматы : Казак университеті, 2006. – 216 с.
10. Зорин И. В. Энциклопедия туризма [Текст]: справочник / И. В. Зорин, В. А. Квартальнов. – М., 2004. – 368 с.
11. Николаенко, Д. В. История развития и региональные особенности мирового туризма [Электронный ресурс] / Д. В. Николаенко, Т. В. Николаенко. – Режим доступа: http://politology.vuzlib.net/book_0292.html
12. Путрик, Ю. С. Туризм глазами географа [Текст] / Ю. С. Путрик, В. В. Свешников. – М., 1986.
13. Шакольский, Ю. Географические общества [Текст] // Энциклопедический словарь [Текст] / изд. Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. – 1892. – Т. 8.



ЭКОЛОГИЯ

УДК 574
ББК 28.081

ОЦЕНКА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ВОЗДУШНОГО БАСЕЙНА Г. РЯЗАНИ

Доктор сельскохозяйственных наук Е. С. Иванов
Э. А. Гладкова
Л. Ф. Волоснова

Проанализирован уровень антропогенного воздействия на качество атмосферного воздуха г. Рязани. Рассмотрены основные современные направления лишеноиндикации. Представлены основные результаты оценки экологического состояния воздушного бассейна г. Рязани с помощью лишайников.

Ключевые слова

Загрязняющие вещества, атмосферный воздух, лишеноиндикация

Проблема загрязнения воздушного бассейна на сегодняшний день обострилась почти на всей территории России. Ключевыми факторами, определяющими тенденцию к росту загрязнения атмосферного воздуха и, как следствие – ухудшение качества среды обитания в городах, являются: развитие промышленности без учета архитектурно-планировочной структуры города, повсеместный рост количества автотранспорта в сочетании с неразвитостью улично-дорожной сети, износ очистного оборудования, отсутствие новых технологий очистки выбросов, дефицит зеленого фонда городов и т. д.

Все вышеперечисленные факторы характерны для г. Рязани – крупного областного центра с развитой промышленностью. В настоящее время город даёт 60 % валовой продукции промышленности

Рязанской области. До 1941-1945 годов две трети его валовой промышленной продукции обеспечивали пищевая, лёгкая и деревообрабатывающая отрасли. После войны Рязань превратилась в важный индустриальный центр с преобладанием тяжёлой промышленности, главным образом, машиностроения [26].

Так как важным элементом фактора регионально-экологического значения является действительное распределение источников загрязнения окружающей природной среды по удельному весу, рассмотрим распределение предприятий на территории г. Рязани по фактическим видам экономической деятельности. На рис. 1 представлены отраслевые пропорции промышленного производства на территории города (по данным территориального органа федеральной службы государственной статистики по Рязанской области).

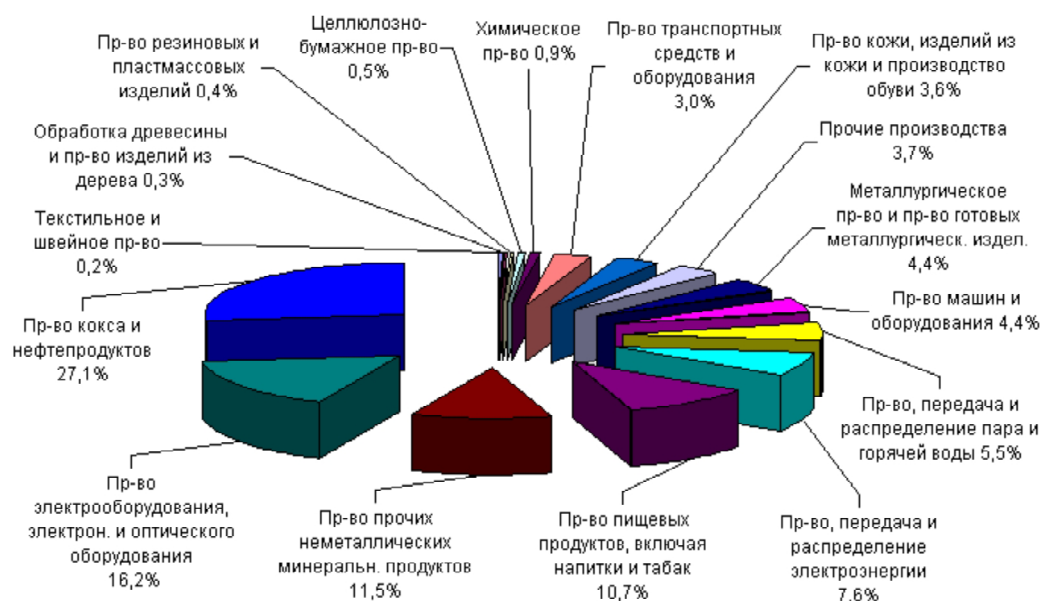


Рис. 1. Распределение промышленного производства по фактическим видам экономической деятельности в г. Рязань (январь 2009 г.)

Преобладание отраслей тяжелой промышленности является одним из основных дестабилизирующих факторов экосистемы города.

Суммарные выбросы загрязняющих веществ (ЗВ) (от стационарных источников и автотранспорта) по данным статистической отчетности предприятий по форме № 2-ТП (воздух) составили в 2009 г.

113,050 тыс. т, вклад автотранспорта – 57% от суммарного выброса.

В промышленных выбросах предприятий города формируется сложный комплекс загрязняющих веществ. На рис. 2 показано распределение основных загрязняющих веществ, присутствующих в выбросах промышленных предприятий города и автотранспорта.

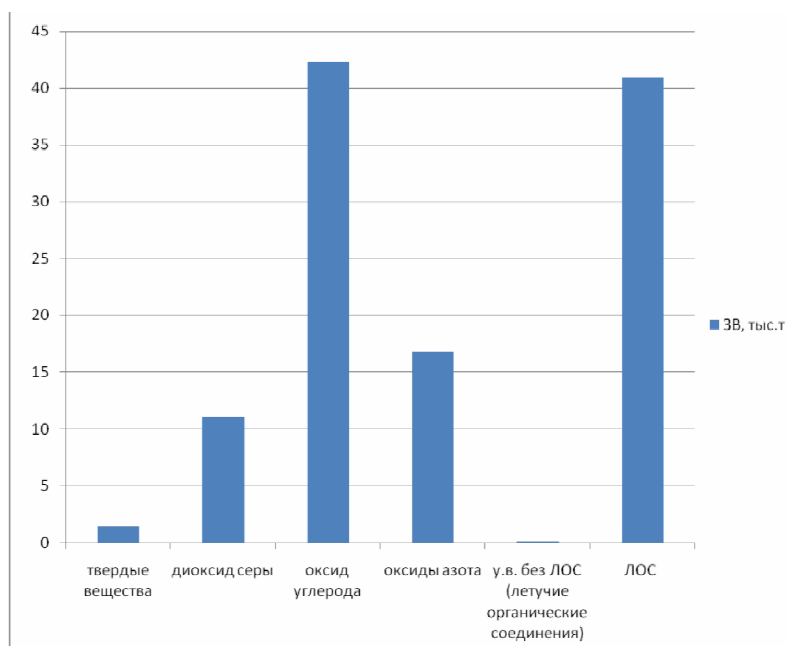


Рис. 2. Распределение основных ЗВ, присутствующих в выбросах промышленных предприятий и автотранспорта на территории г. Рязань в 2009 г., тыс. т.

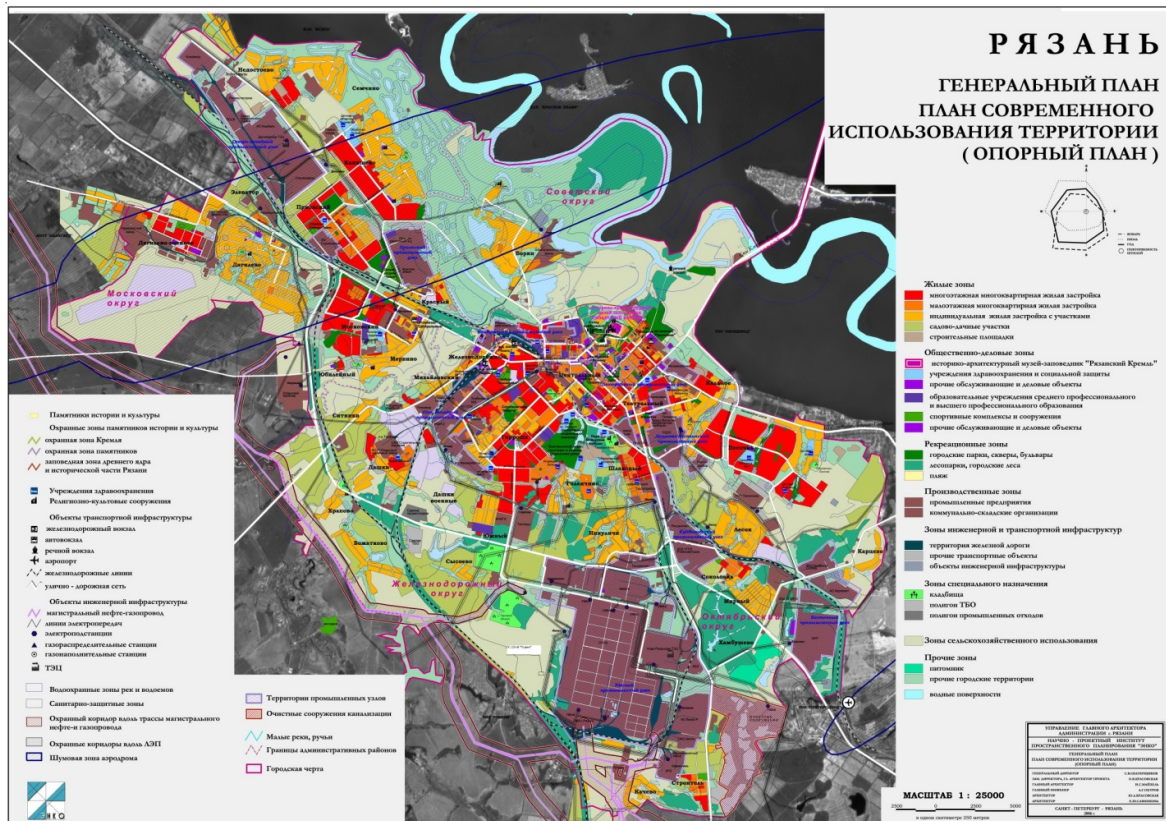


Рис. 3. Генеральный план современного использования территории г. Рязани (2009 г.)

На рис. 3 представлен генеральный план современного использования территории г. Рязань (Постановление Правительства РО от 28.10.2009 № 301). План разработан ФГУП РосНИПИУрбанистики (г. Санкт-Петербург) по заданию главного управления архитектуры и градостроительства Рязанской области в соответствии с Градостроительным кодексом Российской Федерации.

Площадь г. Рязани составляет 223,7 км², при этом, площадь занятая промышленными предприятиями составляет 29,46 км² (13% от общей территории). Зеленые насаждения общего пользования расположены на 4,06 км² (2 % от общей площади земель городского поселения в установленных границах). Численность населения – 509, 392 тыс. человек. Массовое жилое строительство в новых микрорайонах в послевоенное время велось во всех направлениях, за исключением северного, ограниченного Окой. В 40-60-е годы XX века застроены микрорайоны Горро-

ща и Приокский, в 60-70-е – Московское шоссе; в 80-е основными районами массовой застройки стали Канищево и Недостоево на северо-западе и Дашково-Песочня на востоке.

Восемь промышленных узлов (Северо-Западный, Приокский, Юго-Западный, Центральный, Дашково-Песочинский, Куйбышевский, Восточный, Южный) располагаются в каждом из 4-х городских административных округов. Микрорайон Дашково-Песочня расположен с наветренной стороны по отношению к основной промышленной зоне – Южному промышленному узлу. При южном направлении ветра формируется мощное поле рассеивания загрязняющих веществ в направлении жилой застройки.

С позиции урбэкологии генеральный план современного использования территории г. Рязани представляет собой совокупность природных и техногенных компонентов, находящихся в состоянии неустойчивого равновесия. Для управле-

ния урбазкосистемой необходимо выявлять закономерности работы ее подсистем и компонентов, так как любое воздействие на отдельный компонент в условиях неустойчивого равновесия неизбежно затрагивает все остальные, вызывая изменения во всей системе [7].

Таким образом, в состоянии повышенной антропогенной нагрузки (на фоне низкой средообразующей функции урбазкосистемы), г. Рязани необходимы объективные критерии оценки состояния равновесия системы «промышленный объект – окружающая среда». Уровень техногенного воздействия промышленного объекта является показателем его потенциальной экологической опасности. Опора на гигиенические нормативы качества, применительно к охране окружающей среды, затрудняет прогнозирование и объективную оценку состояния природной системы, находящуюся под влиянием антропогенных факторов. Поэтому, важнейшей проблемой современной системы мониторинга окружающей среды, является разработка методов, позволяющих оценить соответствие качества среды условиям, необходимым для нормальной жизнедеятельности живых организмов [6]. Перспективным и развивающимся в настоящее время направлением для решения данной проблемы является применение биологических методов, основанных на использовании чувствительных к состоянию окружающей среды организмов – биоиндикаторов. Биоиндикация позволяет обнаружить и определить степень антропогенной нагрузки на изучаемый организм непосредственно в среде обитания, что является необходимым условием при оценке качества окружающей среды. Применение для данной цели методов лишеноиндикации насчитывает не одно десятилетие, что свидетельствует о достоверности и научно-прикладном значении данного направления исследований. Лишеноиндикация – это определение качества воздуха с помощью лишайников [13].

Чувствительность лишайников к техногенному загрязнению атмосферного воздуха доказана многочисленными исследованиями, опубликованными российскими и зарубежными авторами. Это работы Трасса Х. Х. (1987), Бязрова Л. Г. (2002, 2009), Пчелкина А. В. (Пчелкин, 2002, 2006), Малышевой Н. Г. (1996, 2007, 2008), Мучник Е. Э. (2003, 2008) и др.

Лихенологические методы исследования качества атмосферного воздуха заняли одно из ведущих мест в современной системе биологического мониторинга состояния окружающей среды. Лихенологические данные дают информацию об активности видов, о мерах освоения лишайниками данной территории.

Как известно, видовой состав – важный признак экосистемы, т. к. средообразующая деятельность каждого вида определяет условия жизни организмов в сообществе. В условиях урбазкосистемы существует комплекс дополнительных экологических факторов, влияющих на произрастание лишайников. Неоднородность данных факторов на территории города затрудняет использование показателей биоразнообразия лишайников (количество, обилие, встречаемость). Но при детальном исследовании данных показателей и применении методик, учитывающих потенциальные погрешности при оценке качества атмосферного воздуха, можно получить объективную оценку состояния воздушного бассейна урбанизированной территории и зональных распределений загрязнения на территории города.

Изучение и анализ лишенофлор урбанизированных территорий выявили определенные закономерности: при увеличении антропогенного загрязнения происходит уменьшение количества видов лишайников (Мучник, 2003 и другие), отмечается изменение встречаемости отдельных видов лишайников (Малышева, 2007 и другие), наблюдаются различные морфологические изменения слоевищ (Малышева, 1996), установлены изменения ин-

тенсивности фотосинтеза и другие физиологические нарушения (Шапиро, 1996).

Современный период в исследованиях лишайников в качестве показателей степени загрязнения атмосферного воздуха в России характеризуется интенсивным изучением региональных лишайнофлор, сопоставлением и обобщением полученных данных.

С помощью лишайников проводится экологическое районирование территории [1]. Данный способ позволяет не только определять степень загрязненности атмосферного воздуха, но и наглядно демонстрирует нарушение экологического равновесия в городах, на примере лишайниковых сообществ.

Современные лишайнологические исследования, по Л. Г. Бязрову, должны удовлетворять следующим требованиям: во-первых, необходимо изучать особенности, подлежащей обследованию территории и расположенных на ней источников загрязнения; во-вторых, следует детально проводить идентификацию видов лишайников; в-третьих, необходима тщательная интерпретация полученных результатов, т. к. они не дают прямых сведений о концентрации загрязнителей и их составе.

Таким образом, в основе изменения видового состава лишайниковых сообществ под влиянием загрязнения лежит дифференциальная чувствительность различных видов лишайников к воздействию поллютантов, отмеченная лишайнологами ещё в середине 1950-х годов.

При помощи сопряженного анализа данных по изучению лишайниковых сообществ на территории города и статистических данных по выбросам загрязняющих веществ в атмосферный воздух, можно провести оценку экологического состояния воздушного бассейна г. Рязани.

Территория г. Рязани остается малоизученной в лишайнологическом отношении. Имеются некоторые публикации Бязрова Л. Г. (2009), Мучник Е. Э. (2008), Жданова И. С. (2008) по видовому составу лихе-

нобиоты Рязанской области.

Цель работы – определение по лишайнологическим показателям состояния загрязнения воздушного бассейна г. Рязани.

Для достижения цели, были поставлены следующие задачи:

- изучить видовой состав лишайников на пробных площадках, расположенных в каждом из 4-х административных районов округов г. Рязани;
- определить показатели встречаемости и жизненности лишайников;
- сопоставить полученные результаты с классами полеотолерантности по Трасу Х. Х.

Объект исследования – эпифитные лишайники, произрастающие на 4-х пробных площадках на территории г. Рязани.

Материалом для исследования послужили собственные лишайнологические сборы, проведенные в период с апреля по октябрь 2010 года в г. Рязани, идентифицированные Л. Ф. Волосновой (Окский Государственный природный биосферный заповедник).

Сбор осуществлялся согласно общепринятой методике (Окснер, 1974) в каждом из 4-х административных округов города (Московском, Советском, Железнодорожном, Октябрьском – рис. 4). Учет лишайников проводился на коре 7 видов древесных растений (тополь черный, ясень обыкновенный, липа сердцевидная, рябина обыкновенная, береза повислая, клен остролистный, дуб черешчатый), на высоте 1,5 м от комлевой части дерева.

В каждом из 4-х округов города были выбраны пробные площадки, размером 100 x 100 м, на которых проводилось обследование лишайников – эпифитов. Выбираемые для лишайнологического обследования модельные деревья на всех пробных площадях были средних размеров – не молодые и не перестойные, без механических повреждений. Такие модельные деревья, предназначенные для обследования состояния лишайников, выбирались на каждой пробной площади случайно,

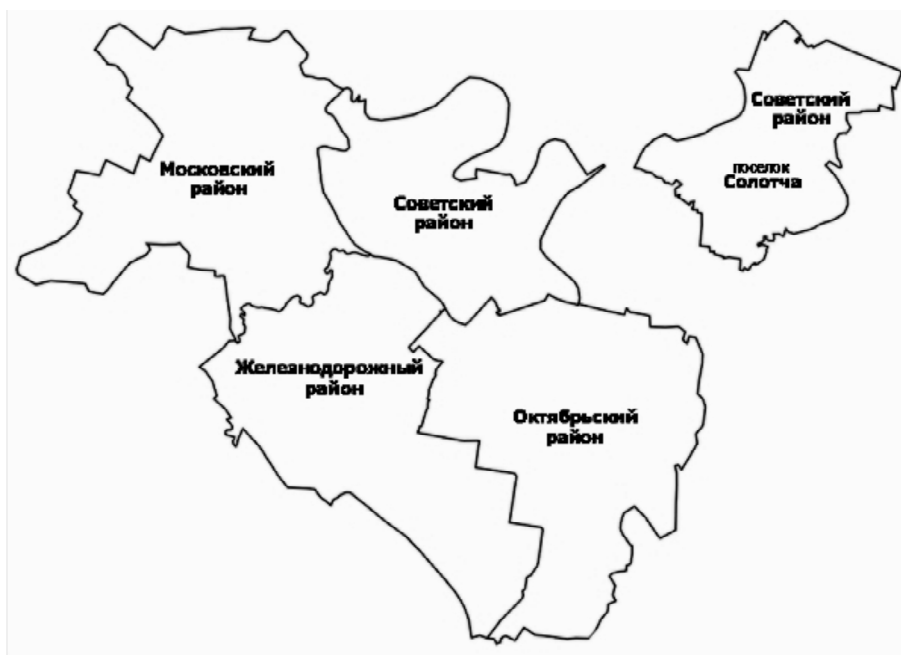


Рис. 4. Административное районирование г. Рязани. S (Московский округ) = 52, 4 км², S (Советский округ) = 63, 8 км², S (Октябрьский округ) = 54, 6 км², S (Железнодорожный округ) = 53, 2 км².

без учета предварительной информации о видовом составе и обилии лишайников на стволе форофита. Применение при мониторинге такой схемы пространственной организации лишенологического обследования в значительной степени исключает влияние сукцессионных изменений на результаты оценки видового состава и обилия лишайников (Пчелкин, 2002). Одним из основных количественных показателей состояния сообщества эпифитных лишайников является проективное покрытие. Проективное покрытие для стволовых лишайников-эпифитов на данном дереве есть степень покрытия субстрата талломами данного вида в целом, или на определенной высоте на стволе дерева. Линейное проективное покрытие – степень пересечения талломов с границей мерной ленты.

Встречаемость эпифитных лишайников оценивалась на пробных площадках.

Шкала встречаемости: 1 – единично; 2 – редко; 3 – довольно часто; 4 – постоянно, «лишайниковая пустыня» – отсутствие видов.

Шкала жизненности: 5 – нормальное

состояние таллома, присутствуют вполне развитие органы репродукции; 4 – таллом нормально развит, верхняя поверхность запылена, наблюдаются некоторые нарушения слоя фотобионта (хлороз), репродуктивные органы в норме; 3 – сильное запыление, некротические пятна на верхней поверхности, слабое развитие органов репродукции; 2 – то же, при полном отсутствии или сильной деградации органов репродукции; 1 – полностью деградирующий таллом (Мучник, 2003).

Результаты и их обсуждение

Исследования показали, что видовое разнообразие лишайников выше в местах, наименее подверженных техногенному загрязнению атмосферного воздуха.

Первая пробная площадка была расположена в Московском округе, который характеризуется наличием 2-х промышленных узлов – Северо-Западного и Приокского. Кроме этого, в данном районе города располагается Дягилевский военный аэродром, авиаремонтный завод, а также проходит автомобильная трасса М-5 – Москва – Самара.

На ул. Беякова были обнаружены эпи-

фитные лишайники: *Physcia aipolia* (Ehrh.) Hampe, *Physcia stellaris* (L.) Nyl., *Physcia adscendens* (Fr.) H. Oliver, *Xanthoria parietina* (L.) Belt., *Xanthoria polycarpa* (Hoffm.) Vain., *Phaeophyscia orbicularis* (Neck.) Moberg., *Parmelia sulcata* Tayl., *Caloplaca aurantiaca* (Lightf.) Th. Fr., *Lecanora allophana* (Ach.) Rohl. Показатели жизненности – 4, встречаемости – 3. Таким образом, в Московском округе зафиксировано 9 видов лишайников с высокими показателями жизненности и встречаемости.

Вторая площадка располагалась в лесопосадке Октябрьского округа. В состав Октябрьского округа входят следующие территории: микрорайоны Центральный, Дашково-Песочня, Шереметьево-Песочня, п. Соколовка, п. Мирный, Южный промузел, Восточный промузел, п. Шлаковый, п. Строитель, п. Голенчино, п. Никуличи, п. Карцево, п. Качево, п. Мордасово, Хамбушево, п. Черезово-Песочня. Основные виды, встречаемые на данной территории: *Physcia stellaris* (L.) Nyl., *Physcia aipolia* (Ehrh.) Hampe, *Xanthoria parietina* (L.) Belt.

В центральной части Южного промышленного узла, на границе санитарно-защитной зоны (СЗЗ) эпифиты отсутствуют, данная территория характеризуется как «лишайниковая пустыня».

По 5-ти бальной шкале встречаемости округ можно характеризовать коэффициентом 2, по шкале жизненности – коэффициентом 2.

Низкие показатели жизненности и встречаемости, скудное видовое разнообразие, свидетельствуют о высокой степени загрязнения атмосферного воздуха промышленными поллютантами в Октябрьском округе.

Третья пробная площадка была расположена в Железнодорожном округе г. Рязани. В состав Железнодорожного округа входят следующие территории: п. Южный, микрорайон Городская роща, улица Ситникова, Михайловское шоссе, п. Божатково,

п. Храпово, Октябрьский городок.

В данном районе города обследовалась территория Центрального парка культуры и отдыха (ЦПКиО). Обнаружены следующие виды лишайников: *Physcia adscendens* (Fr.) H. Oliver, *Physcia stellaris* (L.) Nyl., *Physcia aipolia* (Ehrh.) Hampe, *Xanthoria parietina* (L.) Belt.

По 5-ти бальной шкале встречаемости округ можно характеризовать коэффициентом 2, по шкале жизненности – коэффициентом 3.

Возможным объяснением скудной лишайнофлоры данной территории обследования, служит то, что на пробных площадках не сохранились ненарушенные участки естественных сообществ, которые являются основными местообитаниями для наиболее чувствительных к загрязнению видов лишайников [25].

Четвертая пробная площадка была заложена в лесопарковой зоне Советского округа.

В состав Советского округа входят следующие территории: центральная часть города, микрорайон Кальное, лесопарк, п. Борки, п. Бутырки, Луковский лес, п. Солотча. На данной территории были зафиксированы следующие виды: *Physcia aipolia* (Ehrh.), *Physcia stellaris* (L.) Nyl., *Phaeophyscia orbicularis* (Neck.) Moberg, *Xanthoria parietina* (L.) Belt., *Caloplaca aurantiaca* (Lightf.) Th. Fr.

По 5-ти бальной шкале встречаемости округ можно характеризовать коэффициентом 4, по шкале жизненности – коэффициентом 3.

Таким образом, в Советском округе наблюдается скудный видовой состав лишайников с невысокими показателями жизненности и встречаемости.

Сравнив полученные показатели биоразнообразия, а также показатель проективного покрытия лишайников (табл.1) по 4-м административным округам, можно сделать вывод о том, что качество атмосферного воздуха выше в Московском округе г. Рязани.

Сопоставив полученные данные по

Таблица 1

Линейное проективное покрытие лишайников-эпифитов, %

Вид лишайника	Высота измерения, см		
	60	90	150
Лесопосадка в районе военного аэродрома «Дягилево». Московский округ			
<i>Physcia aipolia</i> (Ehrh.)	22	26,9	64,3
Район Турлатово. Октябрьский округ			
<i>Physcia aipolia</i> (Ehrh.)	2,5	5,75	8,5
ЦПКиО. Железнодорожный округ			
<i>Physcia adscendens</i> (Fr.) H. Oliver	25,5	23,4	31,27
Лесопарк. Советский округ			
<i>Phaeophyscia orbicularis</i> (Neck.) Moberg	14	29	27,8

видовому составу лишайников со шкалой чувствительности видов лишайников Х. Х. Трасса (табл. 2), которая является наиболее пригодной для Европейской части России, можно сделать вывод о том, что территория города характеризуется как «сильно антропогенно измененное местообитание» с преобладанием видов VII – IX классов полеотолерантности.

Чрезвычайно низкое видовое разнообразие лишайников для территории г. Рязань, их отсутствие на некоторых участках городской территории, преобладание нитрофильных видов (*Phaeophyscia orbicularis*), а также широкое распространение устойчивых к загрязнению видов (*Xanthoria parietina*, *Physcia ascendens*, *Ph. Stellaris* и др.) очевидно связано с влиянием загрязнения от промышленных предприятий и автотранспорта.

Заключение

Применение лишайников в качестве биоиндикаторов загрязнения воздушного бассейна г. Рязань позволяет выявить результат вредоносного влияния ЗВ на территории города, оценить уровень изменения окружающей среды под влиянием антропогенных факторов в разных районах города, составить прогноз неблагоприятных последствий техногенного загрязнения окружающей среды. Даль-

нейшее изучение лишайников на территории города и сопоставление полученных конспектов лишайнофлоры каждого района с картами полей рассеивания основных ЗВ, построенных при помощи программы УПРЗА «Эколог» является актуальным направлением исследования, целью которого является оценка экологического состояния воздушного бассейна г. Рязани.

Предварительные выводы

1. Лишайнофлора г. Рязань характеризуется скудным видовым разнообразием. По итогам проведенного исследования был составлен начальный конспект лишайнофлоры города, включающий в себя 9 видов лишайников. Состав формируемой в настоящее время лишайнофлоры г. Рязани варьирует от преобладания умеренно толерантных видов до сильно толерантных, адаптированных к техногенному загрязнению атмосферного воздуха.

2. По обобщенным результатам исследования, на основании проведенного лишайноиндикационного мониторинга, можно заключить, что наиболее благополучной по состоянию атмосферного воздуха является ситуация в Московском округе, наименее – в Октябрьском округе г. Рязани.

3. Генеральный план современного использования территории г. Рязань пред-

Таблица 2

Классы чувствительности лишайников и типы местообитаний эпифитных лишайниковых сообществ Эстонии [7]

Классы по толерантности	Типы местообитаний по степени влияния антропогенных факторов и встречаемость видов	Виды
I	Естественные местообитания (ландшафты) без ощутимого антропогенного влияния	<i>Lecanactis abietina</i> , <i>Lobaria scrobiculata</i> , <i>Menegzzia terebrata</i> , <i>Mycoblastus sanguinarius</i> , виды родов <i>Pannaria</i> , <i>Parmeliella</i> , виды рода <i>Usnea</i>
II	Естественные (часто) и антропогенно слабоизменённые местообитания (редко)	<i>Bryoria chalybeiformis</i> , <i>Evernia divaricata</i> , <i>Cyalacta ulmi</i> , <i>Lecanora coilocarpa</i> , <i>Ochrolechia androgyna</i> , <i>Parmeliopsis aleurites</i> , <i>Ramalina calicaris</i>
III	Естественные (часто) и антропогенные слабоизменённые местообитания (часто)	<i>Bryoria fuscescens</i> , <i>Cetraria chlorophylla</i> , <i>Hypogymnia tubulosa</i> , <i>Lecidea tenebricosa</i> , <i>Opergrapha pulicaris</i> , <i>Pertusaria pertusa</i> , <i>Usnea subfloridana</i>
IV	Естественные (часто), слабо- (часто) и умеренно- (редко) изменённые местообитания	<i>Bryoria implexa</i> , <i>Cetraria pinastri</i> , <i>Graphis scripta</i> , <i>Lecanora leptyroides</i> , <i>Lobaria pulmonaria</i> , <i>Opergrapha diaphora</i> , <i>Parmelia subaurifera</i> , <i>Parmeliopsis ambigua</i> , <i>Pertusaria coccodes</i> , <i>Pseudevernia furfuracea</i> , <i>Usnea filipendula</i>
V	Естественные, антропогенно слабо- и умеренно изменённые местообитания (с равной встречаемостью)	<i>Caloplaca pyracea</i> , <i>Lecania cyrtella</i> , <i>Lecanora chlorotera</i> , <i>L. rugosa</i> , <i>L. subfuscata</i> , <i>L. subrugosa</i> , <i>Lecidea glomerulosa</i> , <i>Parmelia exasperata</i> , <i>P. olivacea</i> , <i>Physcia aipolia</i> , <i>Ramalina farinacea</i>
VI	Естественные (сравнительно редко) и антропогенно умеренно- (часто) изменённые местообитания	<i>Arthonia radiata</i> , <i>Caloplaca aurantiaca</i> , <i>Evernia prunastri</i> , <i>Hypogymnia physodes</i> , <i>Lecanora allophana</i> , <i>L. carpineae</i> , <i>L. chlorina</i> , <i>L. pallida</i> , <i>L. symmictera</i> , <i>Parmelia acetabulum</i> , <i>P. subargentifera</i> , <i>P. exasperatula</i> , <i>Pertusaria discoidea</i> , <i>Hypocenomyce scalaris</i> , <i>Ramalina fraxinea</i> , <i>Rinodina exigua</i> , <i>Usnea hirta</i>
VII	Умеренно (часто) и сильно (редко) антропогенно изменённые местообитания	<i>Caloplaca vitellina</i> , <i>Candelariella vitellina</i> , <i>C. Xanthostigma</i> , <i>Lecanora varia</i> , <i>Parmelia onspurcata</i> , <i>P. sulcata</i> , <i>P. verruculifera</i> , <i>Pertusaria amara</i> , <i>Phaeophyscia nigricans</i> , <i>Phlyctis ageleacea</i> , <i>Physcia ascendens</i> , <i>Ph. stellaris</i> , <i>Ph. tenella</i> , <i>Physconia pulverulacea</i> , <i>Xanthoria polycarpa</i>
VIII	Умеренно и сильно антропогенно изменённые местообитания (с равной встречаемостью)	<i>Caloplaca cerina</i> , <i>candelaria concolor</i> , <i>Phlyctis argena</i> , <i>Physconia grisea</i> , <i>Ph. enteroxantha</i> , <i>Ramalina pollinaria</i> , <i>Xanthoria candelaria</i>
IX	Сильно антропогенно изменённые местообитания (часто)	<i>Buellia punctata</i> , <i>Lecanora expallens</i> , <i>Phaeophyscia orbicularis</i> , <i>Xanthoria parietina</i>
X	Очень сильно антропогенно изменённые местообитания (встречаемость и жизнеспособность видов низкие)	<i>Lecanora conizaeoides</i> , <i>L. hageni</i> , <i>Lepraria incana</i> , <i>Scliosporium chlorococcum</i>

ставляет собой совокупность природных и техногенных компонентов, находящихся в состоянии неустойчивого равновесия. По изменениям одного из компонентов системы, можно оценить уровень техногенного воздействия промышленного

объекта. Таким образом, пространственно-видовое распределение лишайников на территории г. Рязань является критерием определения экологической опасности урбазосистемы.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бязров, Л. Г. Лишайники в экологическом мониторинге: Монография / Л. Г. Бязров. – М.: Научный мир, 2002. – 336 с.
2. Бязров, Л. Г. Видовой состав лишайников Рязанской области [электрон. ресурс] / Л. Г. Бязров. – 2009. – Режим доступа: http://www.sevin.ru/laboratories/biazrov_ryazan.html
3. Голубкова, Н. С. Влияние роста города на лишайники и лишайноиндикация атмосферных загрязнений г. Казани / Н. С. Голубкова, Н. В. Малышева // Ботанический журнал. – 1978. – Т. 63. – № 8. – С. 1145 – 1152.
4. Жданов, И. С. К флоре лишайников Рязанской обл. / И. С. Жданов, Л. Ф. Волосова // Совр. микология в России. М-лы 2-го съезда микологов в России. – 2008. – Т. 2. – С. 526-527.
5. Красногорская, Н. Н. Лишайноиндикационные шкалы оценки качества атмосферного воздуха / Н. Н. Красногорская, С. Е. Журавлева, Г. Р. Миннулина // Фундаментальные исследования. – 2004. – № 5 – С. 38 – 42.
6. Лосев, К. С. Проблемы экологии России / К. С. Лосев, В. Г. Горшков и др., под ред. Данилова-Данильяна. – М: Федеральный экологический фонд, 1993. – 347 с.
7. Ляпкало, А. А. Особенности взаимодействия в системе «Общество – природа» / А. А. Ляпкало, А. М. Цурган // Влияние природных и антропогенных факторов на социосистемы: межрегиональный сборник научных трудов, посвященный 40-летию медико-профилактического факультета. – Рязань, 2002. – 263 с.
8. Малышева, Н. В. Биоразнообразие лишайников и оценка экологического состояния парковых ландшафтов с помощью лишайников (на примере парков окрестностей Санкт-Петербурга) / Н. В. Малышева // Новости систематики низших растений. – СПб.: Наука, 1996. – Т. 31. – С. 135–137;
9. Малышева, Н. В. Лишайники Москвы и Санкт-Петербурга: сравнительный анализ лишайнофлор / Н. В. Малышева // Фундаментальные и прикладные проблемы ботаники в начале 21 века: материалы всероссийской конференции (Петрозаводск, 22–27 сентября 2008 г.). – Петрозаводск: Карельский Научный Центр РАН. – Часть 2: Альгология. Микология. Лихенология. Бриология. – 2008. – С. 204-205.
10. Малышева, Н. В. Лишайники городов Европейской России. 3. Географический анализ / Н. В. Малышева // Ботанический журнал. – 2007. – Т. 92. – №2. – С. 254 – 261.
11. Малышева, Н. В. Лишайники городов Европейской России. Биоморфологический и эколого-субстратный анализы / Н. В. Малышева // Ботанический журнал. – 2007. – Т. 92. – №1. – С. 96 – 101.
12. Малышева, Н. В., Булыгин, Н. Е. Эпифитные лишайники арборетума С.-Петербургской лесотехнической академии и выяснение их индикаторной роли / Н. В. Малышева // Лесной журнал. – 1996. – № 6. – С. 13–18.
13. Мелехова, О. П. Биологический контроль окружающей среды: биоиндикация и биотестирование: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О. П. Мелехова, Е. И. Сарапульцева, Т. И. Евсеева и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 288 с.
14. Миннулина, Г. Р. Совершенствование методов лишайноиндикации для оценки качества атмосферного воздуха урбанизированных территорий: Автореф. дис. ... канд.

биол. наук / Г. Р. Миннулина; Уфимский государственный авиационный технический университет. – Уфа, 2006. – 21с.

15. Мучник, Е. Э. К изучению количественного распределения видового разнообразия лишайников лесостепной зоны [электронный ресурс] // Вест. Самар. гос. ун-та. Серия «География, геоэкология». – 2000. – №1. – Режим доступа: <http://ssu.samara.ru>

16. Мучник, Е. Э. Новые сведения о лишайнобиоте Рязанской области / Е. Э. Мучник, Е. И. Лосева / Современная микология в России. Материалы 2-го съезда микологов в России. – 2008. – Т. 2. – С. 531–532.

17. Мучник, Е. Э. Лишαιοфлора Центрального Черноземья: таксономический и эколого-географический анализы, вопросы охраны: Дис. ... канд. биол. наук / Е. Э. Мучник; Воронежский гос. ун-т. – Воронеж, 2003. – 314 с.

18. Красовская, О. В. Генеральные планы столиц субъектов Российской Федерации [электронный ресурс] / О. В. Красовская // Управление развитием территории. – 2010. – №3. – Режим доступа: <http://www.gisa.ru>;

19. Обзор выбросов загрязняющих веществ в атмосферный воздух на территории Рязанской области за 2009 год: отчет Приокского управления Ростехнадзора за 2009 г. / МПР и экологии РФ. Федеральная служба по экологическому, технологическому и атомному надзору. Приокское управление Ростехнадзора. – Рязань, 2009. – 22 с.

20. Окснер, А. Н. Определитель лишайников СССР. Вып. 2 Морфология, систематика и географическое распространение / А. Н. Окснер. – Л.: Изд-во «Наука», 1974. – 284 с.

21. Правительство Рязанской области. Постановление от 28 октября 2009 г. № 301. Об утверждении схемы территориального планирования Рязанской области [электронный ресурс] – Режим доступа. – <http://www.regionz.ru>;

22. Пчелкин, А. В. Лишαιοиндикационное картирование территории парка «Сокольники» / А. В. Пчелкин // Совр. проблемы микологии, альгологии и фитопатологии. Сб. трудов Межд. конф. (Москва, апрель 1998 г.). – М.: МГУ. – 1998. – С. 379–380.

23. Пчелкин, А. В. Лишαιοлогические исследования в Москве // Науч. аспекты экологич. проблем России: Труды II Всерос. конф. / А. В. Пчелкин. – М.: 2006. – С. 332–336.

24. Пчелкин, А. В. Распространение лишайников-эпифитов на территории России в естественных условиях и при антропогенном воздействии: Дис. ... д-ра биол. наук / А. В. Пчелкин; Ин-т глоб. климата и экологии Росгидромета РАН. – Москва, 2002. – 267 с.

25. Романова, Е. В. Лишайники городов-спутников г. Новосибирска / Е. В. Романова / Фундаментальные и прикладные проблемы ботаники в начале XXI века: Материалы всероссийской конференции (Петрозаводск, 22 – 27 сентября 2008 г.). Часть 2: Альгология. Микология. Лишαιοлогия. Бриология. – Петрозаводск: КарНЦ РАН, 2008. – 349 с.

26. Рязанская энциклопедия / [гл. ред. В. Н. Федоткин]. – Рязань: Товарищество «Ряз. энцикл.»: Реклам.-изд. фирма «Стиль», 1995. – 687 с.

27. Сионова, Н. А. Оценка экологического состояния атмосферной среды города Краснодара с помощью методов лишαιοиндикации: Автореф. дис. ... канд. биол. наук / Н. А. Сионова; Кубанский государственный университет. – Краснодар, 2006. – 21с.

28. Трасс, Х. Х. Лишαιοиндикационные индексы и SO₂ / Х. Х. Трасс // Биогеохимический круговорот веществ в биосфере. – М., 1987. – С. 111–115.

29. Уразбахтина, А. Ф. Некоторые итоги лишαιοиндикационных исследований рекреационных зон г. Твери / А. Ф. Уразбахтина, С. М. Дементьева // М-лы 5 науч. конф. Актуальные экологические проблемы республики Татарстана. – Казань: Отечество, 2003.

30. Шапиро И. А. Физиолого-биохимические изменения у лишайников под влиянием атмосферного загрязнения / И. А. Шапиро // Успехи современной биологии, 1996 – Т. 116. – №2. – С. 158–171.



УДК 616-089
ББК 55.548

ФАКТОРЫ ТРОМБООПАСНОСТИ ПРИ ЛАПАРОСКОПИЧЕСКИХ ОПЕРАЦИЯХ У ПАЦИЕНТОВ С ОЖИРЕНИЕМ

Кандидат медицинских наук В. В. Иванов

В проведенном исследовании изучены изменения венозной циркуляции нижних конечностей, как потенциально тромбоопасной зоны в корреляционной взаимосвязи с индуцированными хирургическим вмешательством изменениях системы гемостаза у пациентов с ожирением. Показано, что степень гемодинамических нарушений, возникающих при повышении внутрибрюшного давления до 12 мм рт.ст. (степень малых гемодинамических расстройств) не превышает физиологические, наблюдающиеся у пациентов с ожирением при ортостатических нагрузках. Эндотелиально-субэндотелиальный тромbogenный фактор значительно меньше при использовании лапароскопического доступа по сравнению с лапаротомным. Выполнение симультанных операций лапароскопическим доступом у пациентов с ожирением не приводят к изменению тромbogenного потенциала выходящего за рамки стандартного, наблюдающегося при выполнении изолированных вмешательствах лапаротомным доступом.

Ключевые слова

Лапароскопическая хирургия, ожирение, гемостаз, гемоциркуляция

В проблеме генеза изменений системы гемостаза при выполнении хирургических вмешательств у пациентов с ожирением следует выделить два основных момента. Во-первых – это исходное состояние систем и органов, интегральным критерием которого является состояние системных неспецифических механизмов адаптации. Этот критерий во многом определяет предрасположенность и лимитированность изменений системы гемостаза во время оперативного вмешательства и раннем послеоперационном периоде у пациен-

тов с тем или иным ИМТ. Во вторых – значение оперативного вмешательства как совокупности общих (неспецифических) и местных (специфических, зависящих от зоны операции и ее характера) патофизиологических реакций в ответ на программируемое чрезвычайное воздействие особого типа, которым и является хирургический стресс.

Особенностью лапароскопического доступа является создание пневмоперитонеума, что сопровождается широко описанными в литературе изменениями гемодинамики и гемостаза, и трактуемыми

нередко как повышенные факторы тромбозности.

Целью данной работы было изучение изменения венозной циркуляции нижних конечностей, как потенциально тромбозной зоны в корреляционной взаимосвязи с индуцированными хирургическим вмешательством изменениями системы гемостаза у пациентов с ожирением.

Материалы и методы

Согласно плану исследования и для ре-

шения поставленных задач были проанализированы результаты лечения 330 пациентов с ожирением перенесших оперативные вмешательства на органах брюшной полости и малого таза в отделении хирургии № 2 ГУЗ «Рязанская областная клиническая больница». Всем пациентам выполнены те или иные оперативные вмешательства лапароскопическим доступом на органах брюшной полости и малого таза, Табл. 1.

Таблица 1

Клинические группы пациентов в соответствии с выполненным оперативным приемом

Вид оперативного вмешательства	Этаж брюшной полости, объект оперативного вмешательства	Оперативный прием	Количество пациентов
1. Изолированные лапароскопические, n=105	Верхний, n=50	Холецистэктомия	40
		Фундопликация	10
	Нижний, n=55	Цистэктомия	20
		Гистерэктомия	20
		Миомэктомия	15
2. Изолированные открытые, n=90	Верхний, n=50	Холецистэктомия	40
		Фундопликация	10
	Нижний, n=40	Цистэктомия	20
		Гистерэктомия	20
3. Симультанные лапароскопические, n=135	Верхний, n=25	Холецистэктомия+	25
		фундопликация	
	Нижний, n=20	Гистерэктомия+	10
		герниопластика	
		Гистерэктомия + цистэктомия	
	Верхний+нижний, n=90	Холецистэктомия + гистерэктомия	20
		Холецистэктомия+	
		герниопластика	
		Холецистэктомия+цистэктомия	
		Фундопликация+цистэктомия	
		Фундопликация+гистерэктомия	
		Фундопликация+цистэктомия	
		Фундопликация+холецистэктомия+гистерэктомия	10

Интраоперационные исследования венозного кровотока (диаметр вен и скоростных показателей) проводили на аппарате ..., по стандартным методикам.

Исследование системы гемостаза проведены на базе отделения клинической лабораторной диагностики ГУЗ РязОКБ.

Анализ показателя активности регуляторных систем проводили по методике

Баевского.

Результаты исследования

Нарушения венозной гемодинамики нижних конечностей различной степени зафиксированы нами у всех больных во время любого оперативного вмешательства после начала эндотрахеального наркоза с миорелаксантами и выражались в расширении вен нижних конечностей и

снижении линейной скорости кровотока. Как показали наши исследования (что согласуется с результатами других авторов), при уровне внутрибрюшного давления 1-3 мм рт.ст. наблюдается незначительное расширение поверхностных и глубоких вен с сохранением фазного высокоамплитудного синхронизированного с дыханием кровотока, скорость которого не изменялась. При повышении давления в брюшной полости до 4-6 мм рт.ст. регистрируется дальнейшее увеличение диаметра бедренной вены на 20% с одновременным снижением скорости кровотока на 36% без существенных изменений его характера. Начиная с уровня внутрибрюшного давления 7-9 мм рт. ст. при снижении скорости кровотока до 60%, зарегистрированы нарушения его характера. Кровоток становился монофазным, скорость его прогрессивно уменьшалась. Диаметр вены увеличивался не менее, чем на 30-40%.

При повышении давления в брюшной полости до 10-12 мм рт.ст. регистрировали дальнейшее снижение скорости кровотока по бедренной вене (на 75%) с одновременным увеличением ее диаметра до 73%. При уровне внутрибрюшного давления 13-15 мм рт.ст. отмечали более чем двукратное увеличение диаметра вены с резким падением скорости кровотока. У 20% пациентов отмечали стаз крови в бедренной вене: кровоток не определяется при цветовом картировании и спектральном доплеровском исследовании. Однако через 5-15 мин кровоток в вене частично восстанавливался, наблюдался поток, не синхронизированный с дыханием, ско-

рость его составляла от 10 до 30% от исходной.

При снятии пневмоперитонеума ток крови по бедренной вене резко возрастал с одновременным уменьшением ее диаметра.

В течение 3-10 мин все изменения кровотока, связанные с повышением внутрибрюшного давления, исчезали, восстанавливались прежняя скорость кровотока и диаметр вены, синхронизация с дыханием.

Перевод пациента в положение Фовлера приводит к стойкому стазу крови в бедренной вене. У 13% пациентов отмечался рефлюкс крови в верхние притоки большой подкожной вены как результат возникающей недостаточности остиального клапана при растяжении вены. Следует отметить, что перевод пациента в положение Фовлера 30° при давлении в брюшной полости 10-12 мм рт. ст. приводит к почти двукратному снижению пиковой скорости кровотока в бедренной вене. Таким образом, изменение положения тела больного при пневмоперитонеуме столь же существенно для венозного оттока, как и сам пневмоперитонеум.

Интересные, с нашей точки зрения, результаты получены при исследовании кровотока по подколенной вене. Планируя исследование, мы ожидали обнаружить более выраженные нарушения кровотока в этих сосудах. Однако исследования показали отсутствие стаза крови даже при высоком давлении в брюшной полости и положении Фовлера. Скорость в подколенной вене не падала ниже 50% от

Таблица 2

Изменения средней пиковой скорости кровотока и диаметра подколенной вены при наложении пневмоперитонеума (n=250).

Показатели	Давление в брюшной полости, мм рт.ст.				
	0	4-6	7-10	11-13	14-15
Скорость, см/с	23±2,9	19±2,9	16±1,9	13±1,8	11±1,3
Диаметр, мм	5,8±1,6	6,3±1,1	9,4±2,1	10,4±2,9	11,0±2,8

исходной, Табл. 2.

Для сравнительного анализа исследовали уровень физиологических изменений кровотока в венах нижних конечностей в предоперационном периоде: было установлено, что длительное вертикальное статическое положение приводит к расширению бедренной вены, снижению скорости кровотока при сохранении его фазности и синхронизации с дыханием. Средняя пиковая скорость кровотока составляет 41,8% от исходной, диаметр вены увеличивается до 56%. У пациентов с ожирением 2 и более степеней, сходные изменения наблюдаются как в положении лежа на спине, так и в положении лежа на животе. Результаты, полученные во время интраоперационного дуплексного сканирования при различных значениях внутрибрюшного давления, сравнили с данными дооперационной статической пробы. Это выявило, что степень гемодинамических нарушений, возникающих при повышении внутрибрюшного давления до 7-9 мм рт.ст. (степень малых гемодинамических расстройств) не превышает физиологические, возникающие при длительном вертикальном или горизонтальном положении. При более высоких цифрах внутрибрюшного давления происходят достоверно более существенные изменения скорости кровотока и диаметра вены.

Следовательно, говорить о дилатации вен и снижении линейной и объемной скорости кровотока, как факторе тромботического риска, можно только сравнивая интраоперационные значения с физиологическими в положении пациента стоя или лежа, и при пробе Вальсальвы. Мы проанализировали соотношение интраоперационной гемодинамики связанной с наркозом, положением тела на операционном столе + созданием пневмоперитонеума и венозной гемодинамики в предоперационном периоде, в положении стоя на высоте пробы Вальсальвы, с расчетом коэффициента дилатации (КД):

$$КД = (\delta Dv.s.m. + \delta Dv.f. + \delta Dv.t.) \times \\ \times (\delta Vv.s.m. + \delta Vv.f. + \delta Vv.t.)$$

где $\delta Dv.s.m.$, $\delta Dv.f.$, $\delta Dv.t.$ – изменение диаметра большой подкожной вены, бедренной вены, берцовых вен;

$\delta Vv.s.m.$, $\delta Vv.f.$, $\delta Vv.t.$ – изменение линейной скорости кровотока по большой подкожной вене, бедренной вене, берцовых венах

Как показали наши исследования коэффициент дилатации менее 0,8 (при создании пневмоперитонеума в 15 мм рт. ст.) отмечался у всех пациентов с 3 и большей степенью ожирения.

В то же время у остальных пациентов (различных возрастных групп) значения коэффициента менее 0,8 отмечается только в 5-12% случаев. При корреляционном анализе выявлено ($r = -0,87$), что уровень D-димера в раннем послеоперационном периоде повышен (более чем в 2 раза) у всех пациентов с $КД \leq 0,8$.

Растяжение вены может приводить к ультраструктурным изменениям в эндотелиальном слое с нарушением целостности эндотелиальной выстилки, последующей адгезии тромбоцитов и активации коагуляционного каскада (R. Schaub). При ряде клинических исследованиях (G. Stewart) показано, что интраоперационная дилатация вены, превышающая 20% ее исходного объема, коррелирует с развитием послеоперационного венозного тромбоза. Тем самым эндотелий реализует свою уникальную способность менять антитромботический потенциал на тромбогенный. Однако, обсуждая данный факт, следует учитывать и достаточные эластические свойства эндотелия, т. е. способность увеличиваться при растяжении без нарушения анатомической и физиологической целостности не менее чем вдвое, что и отражает особенности функционирования данной анатомической структуры. Следовательно, фактор эндотелиальной дисфункции и возможное повреждение эндотелиальных соединений (эндотелиально-субэндотелиальном тромбо-

генном фактор) будет иметь место при интраоперационном увеличении диаметра вены более значительном, чем в физиологических условиях. Оценить данный патогенетический момент, возможно исходя из уровня высвобождения достаточно специфических эндотелиальных маркеров. Одним из таких маркеров является фактор Виллебранда – мультимерный гликопротеин выполняющий главную посредническую роль во взаимодействии компонентов плазменного и сосудистотромбоцитарного гемостаза. Известно, что синтезируется фактор Виллебранда, в клетках сосудистого эндотелия и мегакариоцитах, высвобождается в системный кровоток, и затем большая его часть кумулируется в эндотелиальных клеточных органеллах и Б-гранулах тромбоцитов, из которых происходит его повторное высвобождение. Повышение уровня и активности фактора Виллебранда происходит при стимуляции или повреждении сосудистого эндотелия, индукции адгезии или агрегации тромбоцитов. Одновременно с этим происходит выделение специфических антикоагулянтов – протеинов S и C.

Следовательно отношение изменения активности ФВ и активности ключевого фактора системы плазменного гемостаза – тромбина (определяемую по увеличению содержания в крови растворимых фибрин-мономерных комплексов) к концентрации протеина С, будет отражать эндотелиально-субэндотелиальный тромбогенный фактор. Применительно к оценке факторов риска изменения системы гемостаза при оперативных вмешательствах, этот показатель (эндотелиально-субэндотелиальный тромбогенный фактор – ЭСТФ) будет иметь интегральный характер: взаимодействие гемодинамики и степени эндотелиального повреждения с активностью плазменного (тромбинемия), противосвертывающего (протеин С) и тромбоцитарного звена (ФВ) гемостаза.

$$\text{ЭСТФ} = \delta A_{\text{ФВ}} \times \delta C_{\text{рфмк}} / \delta C_{\text{Рс}}$$

$\delta A_{\text{ФВ}}$ – изменение активности фактора Виллебранда,

$\delta C_{\text{рфмк}}$ – изменение концентрации растворимых фибрин-мономерных комплексов,

$\delta C_{\text{Рс}}$ – изменение активности протеина С.

Таблица 3

**Активность фактора Виллебранда, протеина С
при оперативных абдоминальных вмешательствах**

Вид оперативного вмешательства	Этаж брюшной полости, объект оперативного вмешательства	Изменение активности фактора Виллебранда $\Delta A_{\text{ФВ}}$, %	Изменение активности протеина С $\Delta C_{\text{Рс}}$, %	ЭСТФ
1. Изолированные лапароскопические	Верхний (ЛХЦЭ)	38,9±8,1	21,7±4,2	17,93±2,5
	Нижний (ЛЦЭ)	24,5±6,4	14,2±5,2	13,8±3,1
2. Изолированные открытые	Верхний (ТХЦЭ)	51,2±6,9	31,4±3,5	73,38±8,9
	Нижний (ТЦЭ)	46,8±5,8	28,5±3,9	52,55±5,8
3. Симультаные лапароскопические	Верхний (ЛФ+ЛХЦЭ)	45,2±5,6	22,1±2,5	51,13±8,4
	Нижний (ЛГ+ЛЦЭ)	31,2±5,1	18,9±3,2	49,52±9,7
	Верхний+нижний (ЛХЦЭ+ЛЦЭ)	44,8±4,8	23,4±4,1	51,69±9,8

где ЛХЦЭ – лапароскопическая холецистэктомия, ТХЦЭ – традиционная (лапаротомная) холецистэктомия, ЛГ – лапароскопическая герниопластика, ЛЦЭ – лапароскопическая цистэктомия, ТЦЭ – традиционная (лапаротомная) цистэктомия, ЛФ – лапароскопическая фундопликация.

Изменения этих показателей в сравнимых группах пациентов приведены в Табл. 3.

Основным фактором каскадного механизма свертывания, как известно, является активность тромбина, активация которого может осуществляться двумя путями – внутренним и внешним. Используя показатели активации свертывания крови по внутреннему (протромбиновое время) и по внешнему механизмам (активированное частичное (парциальное) тромбопластиновое время) возможно показать приоритет стрессорного (AS) или

тканевого (AT) (доступ+оперативный прием) компонентов в генезе изменений при оперативном вмешательстве.

$$AS = V_{\text{РФМК}} / \delta C_{\text{Гр. вр.}}$$

$$AT = V_{\text{РФМК}} / \delta C_{\text{АЧТВ}}$$

где $V_{\text{РФМК}}$ – скорость изменения содержания РФМК относительно определяющего показателя – концентрации фибриногена ($\delta C_{\text{РФМК}} \times \delta C_{\text{Ф}}/t$)

На Рис. 1 показаны изменения данных показателей при выполнении изолированных и симультанных вмешательствах, характеризующих вклад стрессорного ком-

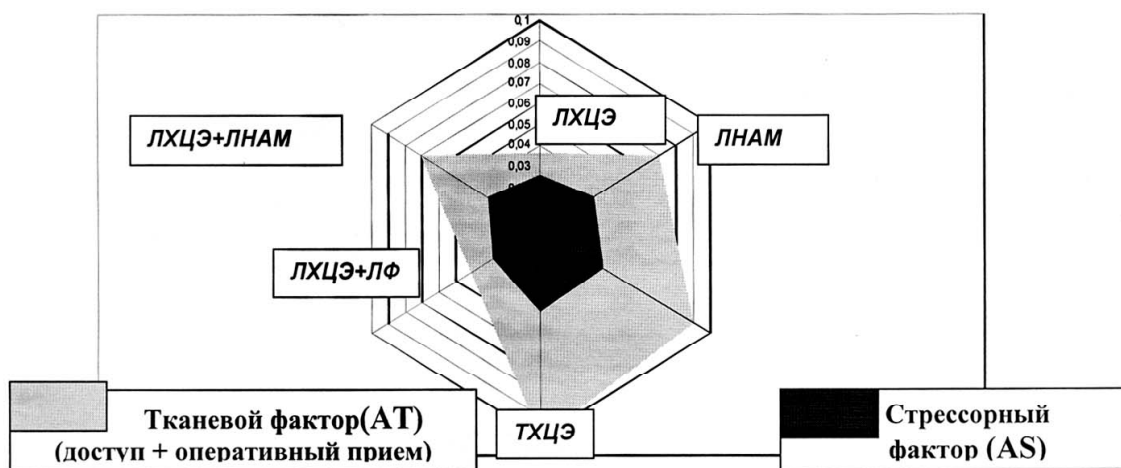


Рис. 1. Соотношение двух путей активации гемостаза у пациентов с абдоминальными оперативными вмешательствами.

понента и выброса тканевого тромбопластина в изменения гемостаза.

Проведенный однофакторный дисперсионный анализ показал, что вмешатель-

ства в верхнем этаже брюшной полости, оказывают большее воздействие на стрессорный компонент гиперкоагуляции (доля факториального влияния составила 27,9%), по сравнению с операциями на

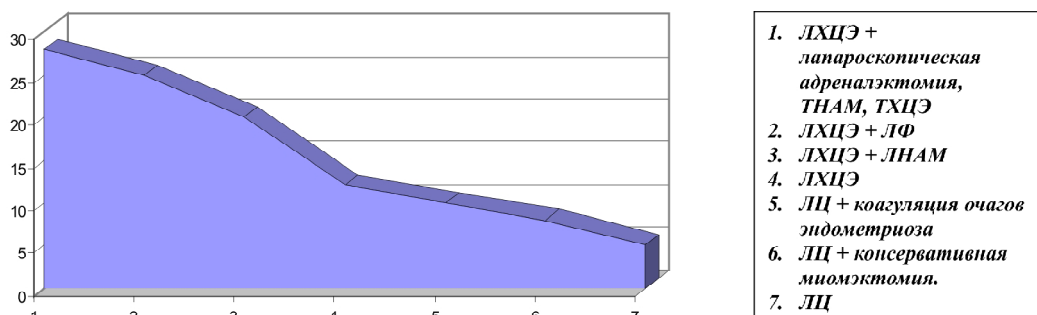


Рис. 2. Доля факториального влияния стрессорного компонента в генезе гиперкоагуляции при абдоминальных вмешательствах

органах малого таза (доля факториального влияния 5,8-19,6%) (Рис. 2).

Фибриноген является одним из индикаторных белков, концентрация которого повышается при оперативных вмешательствах, инфекционно-воспалительных процессах. Гиперфибриногенемия во мно-

гом определяет развивающуюся гиперкоагуляцию как закономерную защитную реакцию при патологических процессах в организме. При вмешательствах с различным уровнем резерва адаптации концентрация фибриногена как интраоперационно, так и в послеоперационном периоде

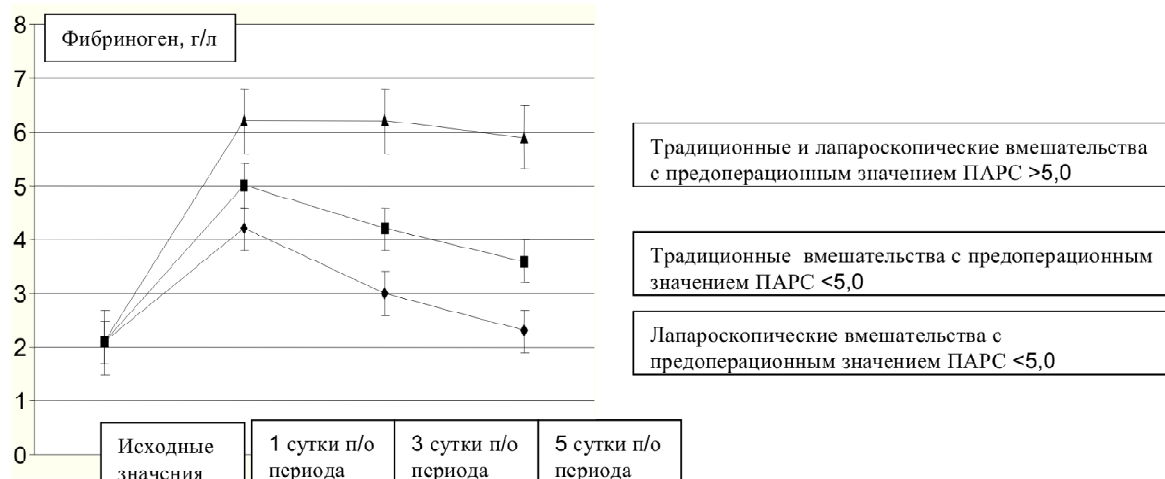


Рис. 3. Стресс-индуцированные изменения уровня фибриногена при холецистэктомии при использовании различного вида доступа

повышается до различного уровня (Рис. 3).

Неспецифичность и определенный порог изменений показывает взаимосвязь травматического этапа (стресс + выброс тромбопластина) и компенсаторно-приспособительной реакции.

Активность фибринстабилизирующего фактора является одним из маркеров благо-

приятного течения раневого процесса. При изучении динамики активности фибриназы в раннем послеоперационном периоде, выявлено, что активность данного фактора находится в сильной корреляционной зависимости от степени напряженности нейрогуморальной регуляции и адаптационных резервов организма. Уровень компенсации физиологических функций является одним

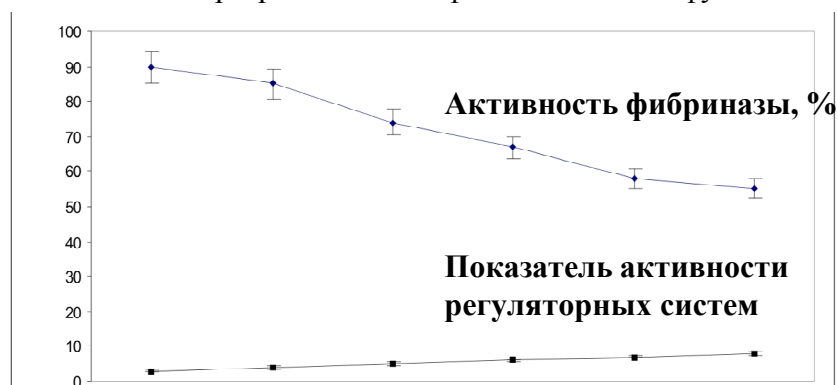


Рис. 4. Фибриназная активность у больных с абдоминальными оперативными вмешательствами

из основных критериев влияющим на фибриназную активность (Рис. 4).

Проведение многофакторного корреляционного анализа выявило сильную связь ряда

коагулометрических показателей (АЧТВ, ТВ, РФМК, D-димер) со степенью хирургического стресса определяемого как функциональным методом (состояние системных

неспецифических механизмов адаптации ПАРС, $r=+0,72$), так и по уровню стрессовых гормонов (АКТГ, $r=+0,65$; пролактин $r=+0,7$), а также уровню экскреции кортикостероидов (кортизол, кортизон, 17-окси-11-дезоксикортикостерон, тетрагидрокортизон, тетрагидрокортизол, тетрагидро-17-окси-11-дезоксикортикостерон), катехоламинов и ванилилминдальной кислоты.

Обсуждение полученных результатов

В плане дискуссии следует отметить, что нельзя рассматривать характер оперативного доступа, как фактор тромбогенного риска. Изменения гемостаза всегда сопровождают любое стрессорное воздействие, тем более хирургическое вмешательство. Несомненно, что лапароскопический доступ несет в себе ряд особенностей, анализировать которые необходимо, во первых с позиции оценки амплитуды физиологических реакций системы, а во вторых учитывая адаптационную направленность и компенсаторный механизм регистрируемых явлений. Те случаи тромботических осложнений, описанные в литературе, являются естественным следствием течения основного патофизиологического процесса, который в условиях срыва лимитирующих механизмов и проявляется как органная дисфункция вследствие микроциркуляторных нарушений, так и фатальными тромбозомболическими осложнениями.

Клинически, несмотря на очевидность наличия всех факторов риска тромбоза, тромбозомболические осложнения в лапароскопической хирургии не так часты, как этого бы ожидалось. Несомненно, что это определяется как более молодым контингентом пациентов (фактор резерва адаптации), минимальной травматичности (стрессорный фактор и фактор активации гемостаза внешнему – тканевой тромбопластин – механизму), так и особенностями послеоперационного периода (ранняя активизация больных).

В рамках статьи мы смогли привести лишь некоторые факты, показывающие что кажущийся единым защитный механизм ре-

ализуется в оперативных вмешательствах за счет различных механизмов. Изменения системной гемодинамики и активация стрессорных механизмов является ведущим фактором при хирургическом лечении (лапароскопический доступ) заболеваний верхнего этажа брюшной полости. Расширение оперативного приема за счет симультанного вмешательства не оказывает, столь ожидаемого, выраженного влияния на гемостаз. Основой этого являются два момента: изменения венозной гемодинамики у большинства больных отмечаются в условиях приближенных к функционированию в естественных физиологических интервалах и активация лимитирующих механизмов, направленных на стабилизацию гемокоагуляции. В реализации этого задействованы имеющиеся механизмы обратной связи и активация противоположно действующих процессов. Наиболее задействованным звеном на начальных этапах операции является сосудисто-тромбоцитарный компонент гемостаза, причем выраженность, сочетанность, координация и управляемость реакций и определяет последующие каскадные интраоперационные и послеоперационные изменения.

Несомненно, что возраст, сопутствующие заболевания оказывают влияние на реакцию каскадных механизмов свертывания крови, однако определяющим являются системные изменения, связанные с уровнем адаптационных резервов. Изменения напряженности функционирования системных неспецифических механизмов адаптации в комплексе с предсуществующими специфическими и неспецифическими изменениями во многом определяют системные патофизиологические реакции и определяют переносимость и безопасность хирургического лечения.

Выводы

1. Создание пневмоперитонеума при выполнении лапароскопических вмешательств у пациентов с ожирением приводит к увеличению диаметра всех сосудов венозного бассейна нижних конечностей, снижению скорости кровотока в них.

2. Степень гемодинамических нарушений, возникающих при повышении внутрибрюшного давления до 7-9 мм рт. ст. (степень малых гемодинамических расстройств) не превышает физиологические, наблюдающиеся у пациентов с ожирением 2 и более степеней при длительном вертикальном или горизонтальном положении.

3. Анализ изменений гемодинамики, степени эндотелиального повреждения, активности плазменного (тромбинемия), противосвертывающего (протеин С) и тромбоцитарного звена (ФВ) гемостаза показывает, что эндотелиально-субэндотелиальный

тромбогенный фактор значительно меньше при использовании лапароскопического доступа по сравнению с лапаротомным.

4. При выполнении оперативных вмешательств на верхнем этаже брюшной полости изменения тромбогенного потенциала обусловлены преимущественно сосудисто-тромбоцитарным компонентом гемостаза и системной гемодинамикой.

5. Выполнение симультанных операций лапароскопическим доступом у пациентов с ожирением не приводят к изменению тромбогенного потенциала выходящего за рамки стандартного, наблюдающегося при выполнении

ПРИМЕЧАНИЯ рванных вмешательствах лапаротомным доступом.

1. Баевский Р. М., Кириллов О. И., Клецкин С. З. Математический анализ изменений сердечного ритма при стрессе. – М.: Наука, 1984. – 221 с.

2. Баркаган З. С. Введение в клиническую гемостазиологию. – М.: Ньюдиамед, 1998.

3. Лабораторные методы исследования системы гемостаза / Балуда В. П., Баркаган З. С., Гольдберг Е. Д., и др. – Томск, 1998.

4. Теодореску-Ексарку И. Общая хирургическая агрессология: Пер. с чешск. – Бухарест, 1972. – 572 с.

5. Hawkey C. L., Stirling L. Haemostatic changes following surgery // *Thromb. Res.* – 2001. – Vol. 32. – №2. – P. 223-227.

6. Okuda Y, Kitajima T, Egawa H, Hamaguchi S, Yamaguchi S, Yamazaki H, Ido K. A combination of heparin and an intermittent pneumatic compression device may be more effective to prevent deep-vein thrombosis in the lower extremities after laparoscopic cholecystectomy // *Surg. Endosc.* – 2002 May. –16(5). – P. 781-4.

7. Abad C, Caceres JJ, Alonso A. Fatal pulmonary thromboembolism after laparoscopic cholecystectomy // *Surg. Endosc.* – 2001 Nov. – 15(11). – P. 1360.

8. Glantzounis G. K., Tselepis A. D., Tambaki A. P., Trikalinos T. A., Manatakis A. D., Galaris D. A., Tsimoyiannis E. C., Kappas A. M. Laparoscopic surgery-induced changes in oxidative stress markers in human plasma // *Surg. Endosc.* – 2001 Nov. – 15(11). – P. 1315-9.

9. Le Blanc-Louvry I., Coquerel A., Koning E., Maillot C., Ducrotte P. Operative stress response is reduced after laparoscopic compared to open cholecystectomy: the relationship with postoperative pain and ileus // *Dig. Dis. Sci.* – 2000 Sep. – 45(9). – P. 1703-13.

10. Martinez-Ramos C., Lopez-Pastor A., Nunez-Pena J. R., Ruiz-Caravaca M. L., Ruiz de Gopegui M., Sanz-Lopez R., Jorgensen T. W., Tamames-Escobar S. J. Fibrinolytic activity in laparoscopic cholecystectomy // *Laparosc. Adv. Surg. Tech.* – A 1998 Dec. – 8(6). P. 417-23.

11. Lord R. V., Ling J. J., Hugh T. B., Coleman M. J., Doust B. D., Nivison-Smith I. Incidence of deep vein thrombosis after laparoscopic vs minilaparotomy cholecystectomy // *Arch. Surg.* – 1998 Sep. – 133(9). – P. 967-73.

12. Bentolila S., Samama M., Lumbroso M., Andreassian B. Deep venous thrombosis following laparoscopic cholecystectomy // *Presse. Med.* – 1994 Dec.10. – 23(39). – P. 1832.

13. Pecorella G., Bracchitta S., Petrolito E., Cacciaguerra B., Blanco F. Risk factors in laparoscopic cholecystectomy // *Ann. Ital. Chir.* – 1994 Nov-Dec. – 65(6). – P. 687-9.

SUMMARY

Ryndin I. Y. The Development of Appanage Principality System in Russia during the Reign of Alexander Nevsky's Successors (1264-1304) [Part 13] // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 3 – 12. [1,0 п. л.]

Key words

Appanage principality system of relations between princes, «yarlyk» system of inheritance of princes' appanages, new tendencies in Russian political system, elements of tribal system

Summary

Forming the appanage principality system in Russia under the circumstances of Tatar supreme authority over Russian princedom. The final formation of «yarlyk» system of prince's inheritance. Desintegration of united political-economic area in Russia. The influence of political struggle inside the Golden Horde on political system of relations between princes in Russian principalities.

Nosonov Y. N. The Fall of the Wahhabi State (1811-1818) // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 13 – 17. [0,4 п. л.]

Key words

The Ottoman Empire, the Hijaz, Muhammad Ali, Arabian war, Saudis, Wahhabis, the Arab-Muslim world

Summary

Article is devoted the analysis of processes and events of one of the major and defining periods in a long history of the egipetsko-Arabian relations - wars 1811-1818 In XVIII - XIX centuries Egypt and a considerable part of Arabia were a part of Ottoman empire worrying decline. An amplifying disbalance in structure of political relations, long crisis османской systems of provincial management, easing of rigid control of the center over the Arabian possession have opened ample opportunities for development of an antagonism of social forces on the periphery, expressed in civil strifes and rebellions.

This article analyzes the processes and events of one of the most important and defining periods in the long history of the Egyptian-Arabian relations - the war of 1811-1818 years. In the XVIII - XIX centuries. Egypt and Arabia were parts of the Ottoman Empire in decline. The growing disbalance in the structure of political relations, the protracted crisis of the Ottoman provincial regulation, the weakening of rigid central control over the Arab possessions have opened vast opportunities for the development of the confrontation of social forces on the periphery, which was expressed in strifes and rebellions.

Jakimenko M. V. Native Historiography of the between Wars Period about the Character of the Revolutionary Processes in Europe in the 1830's - 1840's // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 18 – 24. [0,6 п. л.]

Key words

Soviet historiography, the french revolution of 1830 and 1848, Marx, Engels, Bakunin

Summary

The present article deals with questions connected with the revealing of the revolutionary processes in Europe in the 1830s - 1840s. The main questions were about the character and the leading forces of these revolutions, their influence on russian society, clash of the classes and historical role of Marx, Engels and Bakunin.

Jakimenko M. V. Questions about Typological Analysis of the European Revolutions in the 1830's - 1840's // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 25 – 31. [0,6 п. л.]

Key words

Typology, french revolution, german revolution

Summary

The present article deals with the typology of European revolutions in the 1830's - 1840's, also with questions about it's criterion, compound elements of the revolutionary processes and features of their development.

Nikonov O. A. Main Trends of Russian Empire Economic Policy in Iran in the Second Half of the XIX Century // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 32 – 40.

Key words [0,7 п. л.]

Russian Empire, Iran, trade, Transcaucasian transit, central-industrial region

Summary

The article reveals peculiarities of the formation of Russian Empire foreign trade in Iran after the end of the Crimea War. The author draws a conclusion that during the second half of the XIX century Russian authorities could work out a precise economical program which mixed business initiative and realistic state calculation. Due to rational protection of direct producers in central Russia she could not only restore her influence in north Iranian consumer markets but start business relations with neighbor regions.

Savosina Y. V. The Crisis in Anglo-Soviet Relations in the Late 1920s. // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 41 – 45.

[0,4 п. л.]

Key words

Great Britain, Soviet Russia, Anglo-Soviet relation, political and economic relations, trade agreement, treaty, conference

Summary

This article deals with the issues of bilateral Anglo-Soviet relations in 1920s. The author reveals the causes of the deterioration of relations between states and presents a detailed description of the major events of British diplomacy against the Soviet Union. A special place in the article is considering the views of leading Western countries in the Anglo-Soviet conflict and their role in the further restoration of diplomatic relations between states.

Aleschik E. V. Creation of Anti-Hitler Coalition // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 46 – 53.

[0,6 п. л.]

Key words

Anti-Hitler Coalition, the Second World War, combativity, negotiations, the Atlantic Charter, Moscow conference, opening of the second front

Summary

The article is focused on the creation of the anti-Hitler coalition, the military-political union of states and peoples who fought during the second world war against the aggression of Germany, Italy, Japan and their satellites. The Second World War showed the example of an unprecedented economic and military cooperation between the anti-Hitler coalition. Events in Europe alarmed American leaders who realized that Nazi victory might pose a real threat to U.S. security. The decisive force in the coalition was the

Soviet Union which played a major role in achieving of the victory. By the summer of 1942 the formation of the anti-Hitler coalition was finished.

Oreshkina A. V. Political and military situation in Horn of Africa region (the end of the XXth - beginning of the XXIst centuries) // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 54 – 61.

[0,6 п. л.]

Key words

Colonial domination, national liberation movement, clan family, dictatorship, creation of «Great Somalia», Ethiopian-Soviet apprise, revolution, chaos and anarchy

Summary

The article is focused on political and military situation in Somalia, starting from 1960 and the rise to power of opponent clan groups, which were involved in bribery and corruption. It

provoked major national dissatisfaction and formed the basis for dictatorship. Embodying the conception of «Great Somalia» S. Barre presented territorial claims to neighboring Ethiopia. Defeat in the conflict led to fall of the regime and dissipation of the state into pieces, controlled by antagonistic tribal and criminal groupings.

Safronov B. V. Forum Asia-Pacific Economic Cooperation (APEC) in Los Kabos in 2002 year // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 62 – 67. [0,5 п. л.]

Key words

New economics, prosperity, terrorism, initiative, cooperation, development, negotiations, small and middle business, aim, hostages

Summary

The present article deals with results of Forum of APEC which took place in 2002 in Mexico. The article touches upon decisions accepted on the conference of leaders of countries members of the organization. Definitive feature of the Forum was its main topic fight against terrorism.

Gorbunov B. V. From the History of «Ryazan Encyclopedia» Creation // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 68 – 75. [0,6 п. л.]

Key words

Local history, regional encyclopedia, district (uyezd) encyclopedia, subject encyclopedia.

Summary

The work is dedicated to the creation of a universal historical-encyclopedia reference book «Ryazan Encyclopedia» and to the investigation of a number of aspects, which influenced very much the development of Ryazan local history for the recent 20 years.

Kasatkina V. S. Modernization of Social and Economic Systems and Institutes // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 76 – 82. [0,6 п. л.]

Key words

Adaptation, differentiation, integration, modernity, modernization, development, structure, valuable generalization, evolutionary generalities, evolution.

Summary

In the article the theory of social changes of T. Parsons in which are combined the analyses of the objective and subjective parties of public life of phenomena is considered. The theoretical scheme of T. Parsons is united and organized by the problem of social order. Neoevolutionary orientation of the central figure of the sociological functionalism of T. Parsons has generated a number of historical and evolutionary researches, especially in the political science, in the theory of modernization of developing countries. The various criticism of the sociology of T. Parsons can be regarded as its one more advantage as the majority of modern social theories developed, polemizing, opposing and borrowing its theoretical positions, concepts and principles.

Kashnikov B. N. The Private Military Companies and the Just War Theory // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 83 – 94. [1,0 п. л.]

Key words

Private military companies, just war theory, Jus in Bello, Jus ad Bellum, war, justice, economy

Summary

The Private Military Companies (PMC) become more and more active in contemporary warfare, which is especially true of the United States of America. The Private Military Companies are also very important enterprises of contemporary economy, which grow rapidly. The rapid growth of PMC causes many problems. The article deals with some moral and political problems of the unrestricted growth of PMC. Namely: to what extent the growth of PMC may affect the Just War Theory and related practice of constrained war in terms of Jus in Bello and Jus ad Bellum principles. The major conclusion of the author is that the PMC should not be regarded, which is often the case, as a direct threat to the idea of a constrained

warfare. On the contrary, in many aspects the PMC may be helpful to limiting the war. But in some other aspects they may act as a factor of unleashing the resort to arms and pose a direct threat to human rights and humanity. These very aspects should be taken into consideration by international law and international humanitarian organizations.

Smirnov A. V. Crisis of History and Problem of «Everydayness» // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 95 – 101. [0,6 п. л.]

Key words

History of everyday life, everydayness, methods of humanitarian studies, microhistory, historical anthropology, methods of cultural studies, interdisciplinary studies

Summary

The methods of «everyday life» studies are still undefined. «Everyday life» as a scientific problem appeared in history. The formation of «everyday life» problem in history is traced in this article. We discuss the influence of historical everyday life studies on the «everydayness» problem formation in humanitarian sciences. The methodological problems of «contemporary history» can be solved with the methods of culturology.

Alekseeva L. F., Shabalovskaya M. V. Connection of Mentality Characteristics with Voluntary Activity of Personality at Adolescence at the Beginning of Professional Formation // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 102 – 108. [0,6 п. л.]

Key words

Voluntary activity, mentality, mentality characteristics, self-regulation, determinants of voluntary activity

Summary

In the article the notion of voluntary activity from the perspective of the subjective and pragmatic approach is described. Typology of personal voluntary activity that defines the level of personal development at adolescence is pointed out. Connection of mentality characteristics with voluntary activity of personality at adolescence at the beginning of professional formation is presented.

Mitina L. M., Solovyev V. Yu. Personal-Professional Development-Type Jobs Sociotechnical // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 109 – 116. [0,6 п. л.]

Key words

Personal-professional development, conditions, factors, development strategy, integrated personality characteristics, self-consciousness

Summary

The paper theoretically defined and experimentally proven psychological characteristics, factors and conditions for personal and professional development of representatives of sociotechnical types of professions - personal drivers. It is shown that the introduction of the main provisions of the concept and technology professional development of the individual in the practice of intra-personal training of drivers contributes to successful self-actualization and efficiency of professional activity.

Gerova N. V. The Analysis of Professional Work of Humanitarian Direction of Pedagogical Profiles Students in Aspect of Information Preparation // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 117 – 121. [0,4 п. л.]

Key words

Bachelor's degree, state educational standards, computer science, ICT, professional activity

Summary

The factors that influence on improving the training of humanitarian direction of pedagogical profiles students profiled. Principal views of professional activity of the future teachers in aspect of student's of high school information preparation are considered.

Bogomolova E. V. The Theoretical Positions Defining Methodology of the Computer Science Teacher's Preparation to the Complex Use of Approaches Based on Person and Synergetics // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 122 – 125.

[0,3 п. л.]

Key words

The teacher of computer science, universal educational actions, the approach focused on a person, the synergetic approach

Summary

The principal bases of computer science teacher's preparation to complex use of approaches focused on person and synergetics are considered in the article. The competence which should be generated at the teaching.

Efimova N. S. Psychological Safety of the Person Teacher: Structure, Content and Function // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 126 – 131.

[0,5 п. л.]

Key words

Psychological safety of the person, structural and hierarchical model of personality of the teacher, integrated characteristics of the person

Summary

The problems of psychological security of person. Defined structure, content, functions of psychological security of the individual teacher. A definition of psychological security of individuals, level organization of psychological safety.

Zhizhina M. V. Personal Competence: Functions and the Significance // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 132 – 137.

[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.

Kostikova L. P. Projects in Higher Education: Linguosociocultural Competence Development for the Students of Humanities // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 138 – 144.

[0,6 п. л.]

Key words

Linguosociocultural competence, project, model, technology, reflection

Summary

The article describes four stages of the project focused on the linguosociocultural competence development. The project has been aimed to improve the quality of students' preparation for multicultural communication in the sphere of humanities.

Markov A. C., Ioanidi A. F. Psihologo-Pedagogical Problem of Maintenance of High Level of the Professional Orientation of Cadets of Military High Schools // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 145 – 151.

[0,6 п. л.]

Key words

Quality of training, a professional orientation of the person, the educational environment of military high school

Summary

Article is devoted the analysis of dynamics of level of a professional orientation of the person of cadets of military high schools. It is shown, that the psihologo-pedagogical problem of a professional orientation is characteristic both for students of civil high schools, and for

cadets of various military institutes. It is recommended to use special psihologo-pedagogical technologies for maintenance of high level of a professional orientation of cadets.

Podosinnikov S. A. The Psychological Analysis of Main Principles of Research of Competitiveness of the Person // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 152 – 156. [0,4 п. л.]

Key words

Competitiveness, competitiveness of the person, model, abilities, activity, flexibility, competence, an orientation, creativity

Summary

In article the analysis of approaches to consideration of competitiveness of the person as psychological phenomenon is presented. Competitiveness is understood as the system personal multilevel formation, shown in the form of a complex of the individually-psychological features, expressed in ability to a quantum leap, break in professional work and promoting occurrence of competitive, socially significant product.

Popovich A. E. Professional, Fundamental and Personal Selfdetermination how the Main Conditions of the Formation of the Senior Pupil Person // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 157 – 161. [0,4 п. л.]

Key words

Professional, living and personal self-determination, professional education, professional samples, professional diagnostics

Summary

This article contains information about the conditions of professional development, life and personal self-determination of the individual. Detail available means and methods of formation of professional self-determination: awareness of student socio-occupational adaptation and professional manners, professional consciousness, etc.

Radyukin E. E., Morozova O. A. Study of the theory of alcohol addiction in the Russian and foreign psychology and other sciences // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 162 – 168. [0,6 п. л.]

Key words

Alcoholism, addiction(dependence in various forms), social lard drinking, a conception of alcohol addiction, deviation

Summary

In the research work the authors analyzed the present-day Russian and foreign scientific approaches to the study of problem of alcohol addiction psychology and deviation for the person and society. In this work the authors reveal social, medical, psychological, legal and other negative after-effects of alcohol dependence of the person.

Slepenkova E. A. The Research Focus of the Professional Education National School Teachers in the Post-Revolutional Period (1920ths) // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 169 – 174. [0,5 п. л.]

Key words

Paradigm of the professional pedagogical education, research focus of the professional teachers' education, forms of the organization research activities of future teachers

Summary

In the article based on the analyses of archival materials and researches in the history of national pedagogical education the author proves the broad dissemination of ideas and experience of the research focus professional education of a new teacher in the Soviet Russia of the post-revolutional period. The author conducts historical analogies with the current state of research activities of future teachers.

Solomchenko M. A., Prohorov R. A. Interdisciplinary Communication as a Means of Development of Cognitive Activity Students of the Faculty of Physical Culture and Sport // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 175 – 181. [0,6 п. л.]

Key words

Interdisciplinary communication, physical education specialist, cognitive activity

Summary

In this paper the application of interdisciplinary connections for the development of cognitive activity and managerial competencies of specialist physical education and sport. In the classroom to use the latest computer technology, thematic visiting classes, business games, group projects were developed and others.

Chernysheva O. V. Preventive Inspection of Stressful and Crisis Situations at the Military Men, Passing Military Service at the Call // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 182 – 193. [1,0 п. л.]

Key words

Stressful disorder, stressful and crisis situations, emotional stress, psychological stress, stressor, stressful factor, a psychoemotional effort

Summary

In article from common theoretical-methodological positions on the basis of the received empirical data features of stressful and crisis situations of the military men, passing military service at the call are presented. Strictly individual limits of resistibility after which achievement of a psychoemotional pressure, overstrain or infringement of organism functions of military men leads to a failure of mental activity. Necessity of division commanders work of on preservation of the staff mental health, carrying out preventive actions of not authorised mutual relations is being proved; special attention is paid to soldiers of the group with low adaptation.

Golitsina M. N. Philosophical and Pedagogical Knowledge in the Context of the Main Peculiarity of Professional Culture of Students-Translators // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 194 – 199. [0,5 п. л.]

Key words

Personal development, professional culture, functions and components of professional culture, humanism, scientific approach, professional activity, ethical norms, communicative culture

Summary

Philosophical and pedagogical principles by the building of professional culture of students-translators are formulated in the article, the basic functions and components of professional activity of students-translators are determined. The main peculiarity of communicative culture of students-translators is also determined.

Gjurdjyan G. A. Trajectories of transformation of professional identity at a high school stage of professionalizing (on an example of the future experts in health and safety sphere) // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 200 – 205. [0,5 п. л.]

Key words

Professional identity, types of professional identity (uncertain, preliminary, crisis, reached), a trajectory of transformation of professional identity, professional roles

Summary

With a support on theoretical ideas of Marcia J. types of professional identity of students - the future experts in health and safety sphere are described: uncertain identity, preliminary identity, crisis identity and the reached identity. The training period at high school is considered as process of transformation of identity of students. On a basis of the longitudinal diagnostics are defined six kinds of trajectories of transformation which are correlated with the allocated professional roles of experts in health and safety sphere: «Rescuer», «Researcher»,

«Teacher-instructor», «Manager».

Dolgorukova M. Yu. Socio-psychological analysis of the «evil eye» phenomena // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 206 – 211. [0,5 п. л.]

Key words

Superstition, attribution of failure, belief in the evil eye, belief in a justice

Summary

The article presents a socio-psychological analysis of a particular form of superstition (belief in the evil eye). Reveals the specifics of the belief in «bad» eye (the formal properties of this belief, symptoms, means of disposal, etc.). This kind of superstition is analyzed through the prism of various socio-psychological phenomena (causal attribution, belief in a justice, etc.).

Kabalevskaya A. I. Gender Stereotypes of Traffic Participants // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 212 – 218. [0,6 п. л.]

Key words

Gender stereotype, gender behavior, gender identity, traffic

Summary

The article is devoted to analysis gender aspects of interactions between traffic participants. Via gender stereotypes the author examines traffic members perception of others and themselves. Also author performs an analysis of leading incentives and certain value basis which form foundations of gender stereotypes and modify depending on age and drivers experience.

Kuzina M. V. On Mechanisms of Self-Concept Development During Young Adulthood // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 219 – 224. [0,5 п. л.]

Key words

Self-concept, mechanisms of self-concept development, reflection, student, educational-vocational activity

Summary

The article is devoted to the study of mechanisms of self-concept development during young adulthood. The article discusses a number of approaches to defining the structure of self-concept from the viewpoint of singling out mechanisms of self-concept development. The author provides external and internal factors and conditions that activate the mechanisms of self-concept development and describes the role of educational-vocational activity in developing self-concept of pre-service professionals.

Kuzmin T. A. The Experimental Research of the Level of Pretension of Senior Teenagers in the Process of Studying // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 225 – 231. [0,6 п. л.]

Key words

The level of pretension, the psychological determinants, the social-psychological determinants, the hierarchy of the structure of determinants, the system of values, motivation, self-estimation

Summary

In this article the methods of researching of the level of pretension of senior teenagers and their results are stated.

Special attention is emphasized to the quality of the level of pretension of pupils, studying on different educational programmes, according to the criteria, of the height, adequacy and stability and also to the main characteristics of the level of pretension for this age. The hierarchy of determinants of the level of pretension of teenagers with different types of its quality are analyzed.

Igonin A. S. Humanitarian Technology of Civil Position of the Person // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 232 – 238. [0,6 п. л.]

Key words

Civicism, civil position, humanization, humanitarisation, human technologies

Summary

The article discusses the problem of forming social position of the schoolboy, is determined by the structural model of personality with an active civil position, and the role of humanitarian technologies in shaping the social position of the individual.

Kang L. I. The Specificity of Lingvo-Country Specific Reading // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 239 – 244. [0,5 п. л.]

Key words

Lingvo-country specific reading, background words, connotative words, cultural and national context free words, cultural views, culture-specific vocabulary

Summary

The article is devoted to the interaction between culture and language at the foreign language lessons, realised through lingvo-country specific reading. Advantages of mentioned reading among other kinds and features picked out on an example of the Korean language.

Matveeva A. V. Forming of Ecological Competence of Schoolchildren at Studying of Urban Biota Ecology // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 245 – 250. [0,5 п. л.]

Key words

School ecological education, ecological competence, ecological elective course, urban biota, experience in environmental

Summary

The article discusses the significance and relevance of forming ecological competence of schoolchildren. In the article consider the system of practical-oriented training program of environmental elective course. The main purpose of the program is the formation of ecological competence of the schoolchildren. The main object of studying in the program is urban biota.

Soloveva A. V. Individualization of the Educational Process in a High Military School as a Resource of the Professionally-Personality Development of the Cadets // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 251 – 256. [0,5 п. л.]

Key words

Military-professional education, professionally-personality development, personality oriented training, individualization training

Summary

In the article management mechanisms of the professionally-personality development of the cadets are revealed and comprehensively proved: individualization, differentiation of educational process, familiarizing with academic research and research activities. The considerable attention is given to the realization of ideas and principles of the personality oriented training as a resource for solving of a complex of psychology-pedagogical problems of the formation of a military specialist in the conditions of a high school.

Goubareva O. N. Expressive Lexical Means in English and Russian Academic Texts // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 257 – 262. [0,5 п. л.]

Key words

Scientific prose style, economic discourse, English-Russian comparison, expressive lexical means

Summary

The article discusses the use of expressive vocabulary in academic texts on economics. Contrastive analysis of Russian and English textbooks on economics reveals culturally specific differences in the use of expressive vocabulary items in English and Russian academic texts that are called forth by the differences in the communicative and cognitive potential of an academic text in Russian and in English.

Shmuner A. S. Conceptual Analysis of Linguistic Units as a Means to Penetrate into the Cultural Wordview of a People // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 263 – 267. [0,4 п. л.]

Key words

Concept, conceptual analysis, cultural worldview, concept test in American, Russian, Japanese cultures

Summary

The article states that conceptual analysis of linguistic units is one of the main ways to determine the conceptual system of this or that people. It also contains the analysis of corresponding notions in the English, Russian and Japanese systems, which helps to reconstruct certain parts of cultural worldview.

Deryabina M. V. Geography in Development of a Scientific View of Tourism and Recreation // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 268 – 275. [0,6 п. л.]

Key words

Tourism, recreation, migration, geography

Summary

The history of geography in tourism and recreation research began more than 170 years ago in Europe. Geography reduction to the research resulted from a need to construct migration flows theory to bring human body and mind to rights, to construct their range, economy theories and to define their role in social, economic and cultural development of some areas.

The pace and level of development of tourist recreation activity in XX century taken into account, geography began to extend tourism and recreation research that resulted in integration and development of derived schools. Today geography in tourism and recreation develops a wide range of schools. It researches their territorial planning, economic agents, infrastructure, production, social and economic, geopolitical, geomedical functions and other things.

Ivanov E. S., Gladkova E. A., Volosnova L. F. Evaluation of the Ecological Condition of the Atmospheric Air of Ryazan by Lichens // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 276 – 286. [0,9 п. л.]

Key words

Pollutants, atmospheric air, lihenoidication

Summary

This article examined the level of human impact on air quality in Ryazan. Address the major contemporary trends lihenoidication. Presents the main results of the assessment of the environmental state of the air, Ryazan by lichens.

Ivanov V. V. Factors of Thrombosity in Laparoscopic Operation by the Patients with Obesity // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 1(20). – PP. 287 – 295.[0,7 п. л.]

Key words

Laparoscopy, surgery, obesity, haemostasis

Summary

In the given research are studied the changes in venosis circulation of the legs as potential thrombosis liable zone in correlation with inductive surgical interventional of the changes of the haemostasis system by the obese patients. It is shown that the degree of haemodynamical changes arising by the increasing intraabdominal pressure to 12 mercury (degree of small haemodynamical changes) doesn't exceed physiological parameters existing by the obese patient during orthostatic exercising. Endothelion-subendonhelion thrombogenic factor is much less than by using laparoscopic access in comparison with laparotomic. The accomplishing of simultaneous operations with laparoscopic access by the obese patients doesn't lead to changers of thrombogenic potential which outstands the normal one to be by the a accomplishing of isolated interventions using laparotomic access.

**АВТОРЫ
(AUTHORS)**

АЛЕКСЕЕВА Людмила Фоминична – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и дифференциальной психологии Сибирского государственного медицинского университета Федерального агентства по здравоохранению и социальному развитию

Контактная информация: E-mail: miqorado@mail.ru; тел. 8-952-807-63-99

АЛЕЩИК Елена Викторовна – аспирант кафедры всеобщей истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: helen_aleschik@mail.ru; тел. 89106452222

БОГОМОЛОВА Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатизации образования и методики информатики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: bogomolovaev@yandex.ru; тел. 8-906-543-19-25

ВОЛОСНОВА Людмила Фёдоровна – старший научный сотрудник Окского государственного природного биосферного заповедника

Контактная информация: E-mail: Volosnova@inbox.ru; тел. 8-910-644-51-38

ГЕРОВА Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой информатизации образования и методики преподавания информатики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: n.gerova@rsu.edu.ru; тел. 89105002887

ГЛАДКОВА Элеонора Анатольевна – аспирант кафедры экологии и природопользования Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: gladkovae@mail.ryazan.ru; тел. 8-920-954-95-55

ГОЛИЦЫНА Марина Николаевна – преподаватель кафедры педагогики, психологии и ТСО ФПДО Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова

Контактная информация: E-mail: mgolitsina@mail.ru; тел. 8-(4912)-92-77-74

ГОРБУНОВ Борис Владимирович – доктор исторических наук, профессор кафедры теории и методики социально-гуманитарного образования Рязанского областного института развития образования, академик РАЕН

Контактная информация: E-mail: nib@iro.ryazan.ru; моб. 89106108283

ГУБАРЕВА Ольга Николаевна – старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области экономики факультета экономики и права Московского государственного лингвистического университета, аспирант кафедры лингвистической прагматики и межкультурной коммуникации межотраслевого института повышения квалификации Московского государственного лингвистического университета

Контактная информация: E-mail: gubareva.on@yandex.ru; тел. 89165132101

ГЮРДЖЯН Гайк Арменович – аспирант Краснодарского государственного университета физической культуры, спорта и туризма

Контактная информация: E-mail: gaikjan@mail.ru; тел. 8-918-210-86-81

ДЕРЯБИНА Мария Владимировна – ассистент кафедры экономической, социальной географии и туризма Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: monarh9@mail.ru; тел. 8-910-645-42-95

ДОЛГОРУКОВА Мария Юрьевна – аспирант Психологического института Российской академии образования (г. Москва)

Контактная информация: E-mail: m.y.dolgorukova@gmail.com; тел. 8-910-427-87-07

ЕФИМОВА Наталия Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологи Российского химико-технологического университета имени Д. И. Менделеева.

Контактная информация: E-mail: enspsiholog@mail.ru; тел. 8-(499)-978-81-75

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

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/

ИВАНОВ Евгений Сергеевич – доктор сельскохозяйственных наук, профессор, заведующий кафедрой экологии и природопользования Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: a.paramonova@rsu.edu.ru; тел. 8-(4912)-28-05-78

ИГОНИН Александр Сергеевич – аспирант кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева

Контактная информация: E-mail: I-go@list.ru; тел. 8-(8342)-35-08-90

ИОАНИДИ Анатолий Федорович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры Ги-СЭД Омского танкового инженерного института имени Маршала Советского Союза П. К. Кошерева

Контактная информация: E-mail: tanky6@rambler.ru; тел. 8-(3812)-92-61-88

КАБАЛЕВСКАЯ Александра Ивановна – аспирант Психологического института Российской академии образования (г. Москва)

Контактная информация: E-mail: kabalevskaya@rambler.ru; тел. 8-926-218-28-65

КАН Людмила Ивановна – аспирант кафедры иностранных языков и лингводидактики филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета

Контактная информация: E-mail: kangliuda@rambler.ru; тел. 8-916-304-96-01

КАСАТКИНА Вера Сергеевна – ведущий специалист ООО КБ «РОСАВТОБАНК» (г. Москва)

Контактная информация: E-mail: _kid@rambler.ru; тел. 8-915-025-36-14

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

КОСТИКОВА Лидия Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, почетный работник высшего профессионального образования РФ, чл.-корр. Международной академии наук педагогического образования, рук. научно-образоват. центра «Язык, культура, социум»

Контактная информация: E-mail: kost@post.rzn.ru; тел. 8-910-902-17-00

КУЗИНА Марина Вячеславовна – старший преподаватель кафедры второго иностранного языка и методики его преподавания Института иностранных языков Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, соискатель кафедры педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: mmarls@yandex.ru; тел. 8-(4912)-32-43-26

КУЗЬМИН Тихон Алексеевич – соискатель кафедры психологии Московского государственного областного социально-гуманитарного института (г. Коломна Московской обл.)

Контактная информация: E-mail: тел. 8-(4912)-22-46-99; моб. тел. 8-920-638-98-97

МАРКОВ Алексей Сергеевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова

Контактная информация: E-mail: markoff.ac-50@mail.ru; тел. 8-(4966)-13-72-78

МАТВЕЕВА Анна Владимировна – ассистент кафедры экологии и экологического образования Нижегородского государственного педагогического университета

Контактная информация: E-mail: a.anikina.nn@gmail.com; тел. 8-(831)-439-14-14

МИТИНА Лариса Максимовна – доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии профессионального развития личности Психологического института Российской академии образования (РАО)

Контактная информация: E-mail: mitinalm@mail.ru; тел. 8-(495)-202-93-63

МОРОЗОВА Ольга Александровна – преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин Военного инженерного технического института (г. Санкт-Петербург)

Контактная информация: E-mail: Torimo@mail.ru; тел. 8-911-905-90-79

НИКОНОВ Олег Александрович – кандидат исторических наук, доцент кафедры новой и новейшей истории Московского педагогического государственного университета

Контактная информация: E-mail: Niconov100@mail.ru; тел. 8-(495)-791-37-12

НОСОНОВ Ярослав Николаевич – аспирант кафедры всеобщей истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: Nosonov_yaroslav@mail.ru; тел. 89209587777

ОРЕШКИНА Анастасия Владленовна – соискатель кафедры всеобщей истории Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: oreshkina_nastja@mail.ru; тел. 89105093092

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

ПОПОВИЧ Алексей Эмильевич – кандидат педагогических наук, заместитель начальника Управления образования Юго-Восточного округа г. Москвы

Контактная информация: E-mail: aleks129@pochta.ru; тел. 8-945-945-67-40

ПРОХОРОВ Руслан Александрович – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности Орловского государственного университета

Контактная информация: E-mail: marin69@yandex.ru; тел. 8-(4862)-76-20-14

РАДЮКИН Евгений Евгеньевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин Военного инженерного технического института (г. СПб)

Контактная информация: E-mail: eradyukin2009@yandex.ru; тел. 8-921-331-40-96

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

САВОСИНА Юлия Вячеславовна – аспирантка кафедры всеобщей истории Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: yulya-savosina@yandex.ru; тел. 89105094773

САФРОНОВ Борис Витальевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Контактная информация: E-mail: safronis@yandex.ru; тел. 8-(4912)-76-56-22

СЛЕПЕНКОВА Евгения Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики Нижегородского государственного педагогического университета

Контактная информация: E-mail: easlepenkova@yandex.ru; тел. 8-960-170-50-05

СМИРНОВ Алексей Викторович – кандидат философских наук, старший преподаватель Санкт-Петербургского государственного университета

Контактная информация: E-mail: darapti@mail.ru; тел. 8-(921)-976-92-84

СОЛОВЬЕВ Владислав Юрьевич – аспирант лаборатории психологии профессионального развития личности Психологического института РАО

Контактная информация: E-mail: vlad_solovyov@mail.ru; тел. 8-903-739-69-75

СОЛОВЬЕВА Алла Викторовна – преподаватель кафедры русского и иностранных языков Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища (военного института) имени В. Ф. Маргелова, соискатель Федерального института развития образования, г. Москва)

Контактная информация: E-mail: Solo629@yandex.ru ; тел. 8-(4912)-98-56-34

СОЛОМЧЕНКО Марина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики физического воспитания Орловского государственного университета, мастер спорта СССР по волейболу

Контактная информация: E-mail: marin69@yandex.ru; тел. 8-(4862)-42-12-25

ЧЕРНЫШЁВА Ольга Валериевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища (военного института) имени генерала армии В. Ф. Маргелова

Контактная информация: E-mail: chernysheva@list.ru; тел. 8-910-566-82-70

ШАБАЛОВСКАЯ Марина Владимировна – ассистент факультета клинической психологии, психотерапии и социальной работы Сибирского государственного медицинского университета Федерального агентства по здравоохранению и социальному развитию

Контактная информация: E-mail: m_sha79@mail.ru; тел. 8-903-914-79-84

ШМУНЕР Александра Семеновна – аспирант кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Института иностранных языков Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, старший преподаватель кафедры восточных языков и методики их преподавания Института иностранных языков Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: ashmuner@gmail.com; тел. 8-910-900-69-76

ЯКИМЕНКО Максим Валентинович – аспирант кафедры новой и новейшей истории стран Востока и Запада Московского педагогического государственного университета

Контактная информация: E-mail: Pril1999@gmail.com; тел. 8-917-570-49-72

**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 ав-

тора, 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 электронному адресу: gosnauka@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 должна 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 «Промсвязь-банк» 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](http://www.rnjournal.narod.ru)

Сдано в набор 26.01.2011.

Подписано в печать 26.01.2011.

Тираж 1 200 экз.

Заказ № 66.

Отпечатано в ООО «Полиграфия».

390000, Рязань, ул. Почтовая, 61, стр. 9а.