

РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ 2(21)' 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

НАУЧНЫЙ РЕДАКТОР
ЛОСЕВ Юрий Иванович

ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА
МАРКОВ Алексей Сергеевич

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ
НОВОЖИЛОВ Александр Юрьевич

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

БЕЛЯЕВА Валентина Александровна – член Совета, профессор, доктор педагогических наук, рук. Центра духовно-нравственного воспитания ГОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»

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

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

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

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

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

УХОВ Юрий Иванович – член Совета, профессор, доктор медицинских наук, зав. кафедрой гистологии и биологии ГОУ ВПО «Рязанский государственный медицинский университет имени академика И. П. Павлова» Фед. агенства по здравоохранению и соц. работе

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

I. ИСТОРИЯ, ПОЛИТОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ
Рындин И. Ж. Удельная система на Руси во времена противоборства Твери и Москвы и в правление Ивана Калиты (1304-1340 гг.). [Часть 14]....3
Тлепцок Р. А. Кавказская война: влияние на историческое сознание....12
Тлепцок Р. А. Процесс вхождения Северного Кавказа в экономическую систему России: уровень научной разработки проблемы в отечественной историографии 20-70-х гг. XX в....18
Ковалев И. Г. Проблема реформы британской Палаты лордов с начала XX в. и до внесения бюджета 1909 г....26
Аболмасов В. В. Проблема формирования внешней политики Великобритании в 1920-30-е гг. в оценке британской историографии....35
Лысова Ю. И. Установление советско-афганских отношений в 1920-е гг. XX века....40
Ионова Е. Н. Социальное и экономическое положение Латинос в США в 1980-е –1990-е гг....45
Новиков С. С. Образовательные аспекты в контексте конфликта в Косово....51
Сафронов Б. В. Азиатско-Тихоокеанское экономическое сотрудничество (АТЭС) в условиях кризиса (Форум АТЭС в Перу)....57
Айвазян Д. С. Проблема правового статуса Каспийского моря: позиции сторон и перспективы разрешения....63
II. ФИЛОСОФИЯ
Жданова В. В. Осмысление концепции идентичности как тождественности человека самому себе....69
III. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ
Григорьева С. Г. Формирование профессиональной готовности будущего учителя начальных классов к инновационной деятельности....74
Захарик С. В., Костин К. К., Лузгин Д. А. Психологическая устойчивость военнослужащих-миротворцев – важнейший составляющий фактор миротворческих операций....80
Качалова Г. А., Власов Д. А. Проблемы подготовки будущего учителя математики к реализации содержательно-методической линии «Задачи с параметрами»....86
Кильмяшкина Т. А., Майдокина Л. Г. Теоретические и технологические основы развития психологической компетентности студента педагогического вуза....92
Косолапова Л. А. Экспериментально-аналитическое обучение педагогике: концептуальная модель....98
Рыбаков С. Ю. Религиозно-философская идеология экзистенциализма в парадигме современного образования...108
Фалунина Е. В. Дети-мигранты как психологический феномен поликультурного образовательного пространства Росссии....119
Фалунина Е. В. Проблема организации поликультурного образования в современной России....123
Чернышёва О. В. Возможности использования социометрического метода исследования воинского коллектива...130
Андреев Е. А. Критерии и показатели оценки результатов работы по патриотическому воспитанию молодёжи призывного возраста....136
Бакланова О. Э. Психологические особенности личности как стабилизаторы эмоционально-психотерапевтической сферы супружества....142
Борисова Н. Е. Традиции как транслятор ценностного отношения подрастающего поколения к миру....152
Васильева И. В. Общекультурные и социально-личностные компетенции выпускника вуза....158
Гордеев В. В. Волевая система координат в контексте различных теорий воли....164
Ежик И. Г. Реализация информационного взаимодействия в информационно-коммуникативной среде для обучения иностранному языку....170
Кабалевская А. И. Гендерные стереотипы и их роль в основных сферах общественной жизни....176
Киркина Е. Э. Развитие проектной культуры учащихся как реализация компетентностного подхода в современной школе....182
Попов Э. Г. (Иеромонах Максим) Принцип самоактуализации в трансперсональной психологии как основа прельщения человека....188
Проталинская И. В. Проблема ответственности в психологии....194
Селиванова Е. А. Региональный аспект в художественном образовании на опыте работы учреждений культуры в Рязанской области....200
Сергеева Т. Н. Педагогические условия формирования у будущих педагогов ценностных ориентаций демократического общества....206
Ситкин Е. Л. Принцип Кавальери в вычислении площади поверхности шарового пояса и шара....212
Суворова Н. А. Дидактические особенности формирования профессиональной компетентности студентов технического вуза....216
Финикова Ю. Б. Профессиональная компетентность будущего учителя как педагогическая проблема....222
IV. ФИЛОЛОГИЯ
Игнатьева Т. В. Языковая игра в художественно-литературном тексте....229
Касаткин В. М. Рязань в жизни и писательской судьбе Константина Михайловича Симонова....233
Ленкова Т. А. Экспрессивность репортажа в современной прессе Германии: синтаксический аспект....247
Федотова О. С. К вопросу об определении понятия текста и дискурса....253
V. ГЕОГРАФИЯ
Дерябина М. В. Анализ развития международного обмена турпотоками среди туристическо-рекреационных систем постсоветского пространства....259
VI. ЭКОНОМИКА
Левушкина Е. В. К вопросу об инструментах поддержки малого предпринимательства в современной российской практике....268
Штейнберг Р. К. Регулирование налогообложения в инвестиционной деятельности нефтяных компаний....275
VII. ПРАВО
Тишин Д. Н. К вопросу о системе коррупционных преступлений....279
VIII. БИОЛОГИЯ И МЕДИЦИНА
Шубина О. С., Смертина Н. А., Мельникова Н. А. Морфометрическое исследование почек белых крыс при потреблении воды с повышенной жесткостью....285
Summary....295
Authors....306

РЯЗАНСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 94(47).02
ББК 63.214-1+63.3(2)42
Отечественная история, генеалогия правящих династий

УДЕЛЬНАЯ СИСТЕМА НА РУСИ ВО ВРЕМЕНА ПРОТИВОБОРСТВА ТВЕРИ И МОСКВЫ И В ПРАВЛЕНИЕ ИВАНА КАЛИТЫ (1304-1340 гг.) [Часть 14]

И. Ж. Рындин

Рассмотрение политической ситуации на Руси во время соперничества за великое княжение между Тверью и Москвой. Завершение становления удельной системы на Руси. Анализ причин, побудивших Юрия Московского оспаривать ханский ярлык на великое княжение у Михаила Тверского. Укрепление власти великого князя при Иване Калите.

Ключевые слова
Ханский ярлык, великое княжение, «смоленско-брянская конфедерация», княжеская корпорация, великокняжеский домен, система удельных княжеств

По некоторым данным, Андрей Александрович, озабоченный судьбой своего сына Михаила, перед смертью передал великое княжение Михаилу Ярославичу Тверскому [1. С. 131], который сразу же установил контроль над великокняжеским доменом. К нему перешли на службу и великокняжеские бояре.

Свои претензии на великокняжеский престол предъявил и племянник Андрея – Юрий Данилович Московский. Спор соперников был решен в Орде: ярлык на владимирское княжение получил Михаил Тверской, который осенью 1305 г. вернулся на Русь. К этому времени Юрий успел захватить Кострому, послав туда брата Бориса, который был пленен там боярами Михаила Ярославича и увезен в Тверь.

В рассматриваемый период времени Михаил Ярославич еще не являлся самым старшим в роде Всеволода Большое Гнездо, несмотря на то, что в том же году скончался представитель более старшей линии Ярославичей – Михаил Андреевич Суздальский, который после татарской опалы на своего отца и не думал выдвигаться на первые роли в потомстве Всеволода Большое Гнездо. Ему унаследовал его сын Василий (по некоторым данным – его младший брат), который скончался в 1309 г.

В Галиче-Мерском правил также представитель более старшей ветви Ярославичей – Василий Константинович (ум. в 1310 г.). Скорее всего, он был старше Михаила Тверского, родившегося уже после смерти отца в 1272 г. Но на великокняжеский престол он претендовать также не смел.

К более младшей, нежели тверская кня-

жеская ветвь, принадлежал юрьевпольский князь Ярослав Дмитриевич. Впрочем, о нем ничего не известно в дошедших до нас источниках. Само его существование определяется по отчеству его сына Ивана Ярославича, упоминаемого в 1339 г. В Стародубском княжестве правил Иван-Каллистрат Михайлович (ум. в 1315 г.).

К следующему поколению потомков Всеволода Большое Гнездо принадлежал ростовский князь Константин Борисович (ум. в 1307 г.). В Угличе правил его внук Юрий Александрович (ум. в 1320 г.), в Белоозере – двоюродный племянник Федор Михайлович (ум. в 1314 г.). После смерти Константина ростовским князем станет его сын Василий (ум. 1316 г.).

Следующую ветвь составляли потомки Александра Невского: Михаил Андреевич Нижегородский и Городецкий (ум. в 1311 г.), а также Юрий Данилович Московский (ум. в 1325 г.) и его братья: Александр (ум. в 1308), Борис Костромской (ум. в 1320 г.), Иван Переяслав-Залесский (ум. в 1341 г.) и Афанасий (ум. в 1322 г.).

В Ярославском княжестве правил старший сын Федора Ростиславича – Давыд Федорович.

После захвата Смоленска Александром Глебовичем (1297 г.), он выбыл из сферы влияния владимирских князей и фактически приобрел статус самостоятельного политического образования. Из мелких смоленских князей в этот период упоминается Федор Ржевский. С. М. Соловьев приводит новгородскую грамоту, датированную 1308 г., где в качестве псковского князя-наместника великого князя Андрея упоминается некий Федор Михайлович, а в качестве новгородского – Борис Константинович [4. С. 211]. Эти князья нигде более не упоминаются. Поскольку ранее великий князь Андрей Александрович уже привлекал в качестве своего наместника в Новгороде смоленского князя Романа Глебовича, то можно предположить, что Федор Михайлович был также представителем Смоленского княжеского Дома (он мог быть двоюродным братом Романа Глебовича – сыном Михаила Ростиславича Смоленского). По версии Ю. В. Коновалова Федор Михайлович Псковский и Федор Ржевский одно и то же лицо [5. Таб. 8]. Согласно этой же версии, упоминаемый на рубеже XIII - XIV вв. князь Андрей Вяземский – старший брат Федора Ржевского. Их младшим братом указывается Константин Фоминский – родоначальник ряда дворянских родов. Бориса Константиновича также можно отнести к смоленским князьям, если принять версию В.Л. Носевича, по которой князь Константин Витебский считается братом смоленских Ростиславичей [3. С. 150]. В таком случае, Борис мог бы быть его сыном.

По сведениям о землях бывшего Черниговского княжества источники рассматриваемого периода крайне скудны. Как известно, в это время главный город черниговских земель – Брянск – принадлежал представителям Смоленского княжеского Дома, а именно – сыну смоленского князя Александра Глебовича Василию. Неизвестно подчинялись ли другие черниговские княжества в это время брянскому князю, но Брянское и Смоленское княжества в этот период выступали как единый политический организм.

В 1310 г., потерявший Можайск, Святослав Глебович захватил Брянск, изгнав оттуда своего племянника Василия Александровича. Вскоре Василий разбил дядю и вновь вокняжил в городе (Святослав при этом погиб). После этого Василий пошел войной на карачевского князя Святослава Мстиславича и тоже убил его. Этот факт говорит о том, что между Брянском и Карачевом была какая-то политическая связь, что позволяет предположить, что политически северо-черниговские княжества продолжали подчиняться Брянску.

Что касается черниговских князей, то, по-видимому, старшие их представите-

ли (а именно – сын Романа Михайловича – Олег-Леонтий) в конце XIII в. вновь вернулись в Чернигов. Среди удельных черниговских князей этого периода времени следует упомянуть сына Романа Михайловича Брянского – Михаила Осовицкого, упоминанмого ок. 1300 г. [8. С. 71]. Новосильским князем в начале XIV в. был Александр Семенович (ум. в 1325 г.), глуховским князем – его брат Михаил. После смерти Юрия Михайловича Тарусского его волость была разделена между его сыновьями: Всеволод Орехва получил Тарусу, Семен – Канин, Михаил – Мышегу, Иван Юрьевич Толстая Голова – Волкону, Константин – Оболенск [13. С. 242, 243].

В Любечском синодике упоминается князь Иван Иванович Путивльский (конец XIII в.). Его сын Владимир Иванович предположительно между 1300 и 1303 гг. занял киевский стол, после того, как оттуда бежал митрополит Максим (предполагают, что в 1264-1299 гг. в Киеве не было своего князя и он управлялся киевским митрополитом) [10. С. 520].

Рязанским княжеством управлял Василий Константинович (ум. в 1308 г.) (его отец находился в плену у московского князя и был убит Юрием Даниловичем в 1305 г.). В Пронске княжил представитель старшей ветви рязанских князей Иван Ярославич (ум. в 1327 г.). Совершенно нет сведений о муромских князьях. Существует версия о том, что после пресечения местной княжеской династии Муром был передан великим князем Андреем Александровичем своему сыну Михаилу, от которого пошли муромские и мещерские князья [2. Таб. 10].

В Галицком княжестве-королевстве в это время правил Юрий Львович, который объединил под своей рукой все земли Галицко-Волынского княжества. Туровским князем в рассматриваемый период времени являлся Дмитрий Юрьевич [9. С. 115].

Литовским княжеством в начале XIV в. продолжал управлять князь Витень.

Как видно, к началу XIV в. на Руси сложилась своеобразная система наследования великокняжеского престола, при которой на него мог претендовать только политических активный и сильный потомок Ярослава Всеволодовича, которому хан Батый отдал власть над всеми русскими княжествами. При этом, как правило, никакой роли не играли ни возраст князя, ни его родовое старшинство. В 1264 г. в обход старшего брата Андрея великое княжение получил Ярослав Тверской. В 1281 г. при действующем великом князе Дмитрии Александровиче ярлык на великое княжение получил его младший брат Андрей. Та же ситуация повторилась в 1293 г. Наконец, Михаил Ярославич получил великокняжеский ярлык, имея более старших по возрасту двоюродных братьев – Василия Андреевича Суздальского и Василия Константиновича Галич-Мерского.

Возможно, что к 1304 г. Василий Суздальский был уже нездоров, кроме того, на него могла распространяться опала, возложенная на его отца за восстание против татар в 1252 г. Что касается Василия Галич-Мерского, то по древним неписанным обычаям он мог исключаться из числа наследников великокняжеской власти по той причине, что его отец не был великим князем. Кроме того, он мог не обладать теми качествами, которые позволили бы видеть в нем наследника Александра Невского и его отца Ярослава Всеволодовича.

Как известно, Даниил Московский умер, не успев побыть на великом княжении владимирском. Что вполне могло озаботить его сына Юрия. Он мог опасаться, что поздно родившийся его двоюродный дядя Михаил надолго, если не навсегда, лишит его возможности занять великокняжеский престол. Кроме того, существовала вероятность, что к моменту смерти Михаила Ярославича, его повзрослевшие сыновья не дадут Юрию и его братьям

утвердиться во Владимире. В то же время, сложившаяся практика наделения ханским ярлыком не самого достойного, а более угодного татарам князя позволяла Юрию надеяться обойти тверского князя в борьбе за великое княжение. В этом и заключались основные причины, побудившие Юрия оспаривать ярлык на великое княжение у своего двоюродного дяди.

Результатом недолгой войны между Тверью и Москвой явился переход к великому князю контроля над Переяславлем-Залесским [1. С. 138-139]. Судя по всему, основной причиной войны явился тот факт, что Юрий Московский не хотел признавать Михаила Тверского великим князем владимирским. Поэтому между ними продолжались различные столкновения. В 1311 г. скончался Михаил Андреевич Городецкий и Нижегородский. Детей у него не было и его удел должен был возвратиться в великокняжеский домен. Однако Юрию удалось посадить в Нижнем Новгороде своего брата Бориса. Михаил Ярославич послал против москвичей войско во главе со своим малолетним сыном Дмитрием, но выбить их из города ему не удалось. Борис Данилович управлял Нижним Новгородом вплоть до своей смерти в 1320 г. По мнению В. А. Кучкина, вместе с Нижним Новгородом под контроль московских князей попал и Городец [1. С. 209-211].

В 1314 г., в отсутствие Михаила, новгородцы стали звать к себе на княжение Юрия Московского, который сначала отправил к ним смоленского князя Федора Ржевского, а затем – своего брата Афанасия. Вскоре Михаилу с помощью татар удалось возвратить себе контроль над Новгородом, а Афанасий был увезен им в Тверь в качестве заложника. Юрий в это время находился в Орде, где сумел войти в милость к хану и жениться на его сестре Кончаке, которую при крещении назвали Агафьей. Вместе с ней Юрий вернулся на Русь и продолжил борьбу с Михаилом. В сражении при селе Бортнево московское войско было разбито (1317 г.). В плен попала молодая жена Юрия и его брат Борис. Агафья умерла в тверском плену, что позволило Юрию обвинить тверского князя в ее отравлении. Как известно, это позволило ему вызвать гнев у татарского хана Узбека и добиться у него ярлыка на великое княжение (1319 г.). Михаил же вскоре был казнен в ханской ставке (конец 1318 г.).

В 1320 г. Юрий вернулся из Орды с ярлыком на великое княжение и привел с собой сына Михаила – Константина, чудом избежавшего смерти. Другие сыновья Михаила признали власть Юрия и заключили с ним мир. Тверская волость была разделена ими по завещанию отца таким образом: Дмитрий получил Тверь; Александр – Зубцов с городами Городеск (Старица), Холм, Микулин; Константин – Клин, Василий – Кашин.

В 1320 г. умер бездетным Борис Данилович Нижегородский и Нижний Новгород вернулся во владения великого князя, т. е. Юрия Даниловича. Афанасий Данилович вновь отправился княжить в Новгород. Иван Данилович фактически управлял Москвой в отсутствие старшего брата.

К моменту получения ярлыка на великое княжение, Юрий являлся по родовому счету самым старейшим князем на Руси. За ним и его братьями по старшинству следовали суздальские князья Александр и Константин Васильевичи. По источникам известно, что с 1309 г. Суздалем правил Александр Васильевич. Об уделе его брата Константина сведений нет. Возможно, из-за малолетства у него удела еще не было.

После смерти галицко-дмитровского князя Василия Константиновича (ок. 1310 г.), его удел был разделен между его племянниками: галицким князем стал сначала Иван Давыдович, затем его брат Федор (ум. в 1335 г.); Дмитровское княжество досталось Борису Давыдовичу (ум. в 1334 г.).

После вышеперечисленных князей по старшинству следовали тверские князья Михайловичи, об уделах которых сказано выше.

После них следовал юрьев-польский князь Иван Ярославич (упом. в 1339 г.). По версии Ю. В. Коновалова, у него были братья – муромские князья Василий Ярославич (ум. в 1345 г.) и Юрий Ярославич (ум. в 1355 г.). Стародубским княжеством управлял Федор Иванович (ум. в 1330 г.).

В следующем колене находились ростовские князья. После смерти в 1316 г. князя Василия Константиновича, ростовский стол перешел к его племяннику углицкому князю Юрию Александровичу (ум. в 1320 г.). После чего в Ростове утвердились сыновья Василия Константиновича – Федор и Константин, которые разделили его между собой на две половины: Сретенскую и Борисоглебскую. А. Е. Пресняков и В. А. Кучкин считают, что Юрий Александрович не был ростовским князем, несмотря на то, что в источниках он называется «Ростовским», а Василию Константиновичу наследовали его сыновья [1. С. 266; 6. С.]. После смерти в 1314 г. белозерского князя Федора Михайловича, ему наследовал брат Роман Михайлович (ум. в 1339 г.). Судьба Углицкого княжества после смерти бездетного Юрия Александровича в 1320 г. и до его «купли» Иваном Калитой (не ранее 1328 г.) остается не ясной. Скорее всего, оно вошло в состав Ростовского княжества.

В Ярославском княжестве в 1320 г. все еще правил представитель Смоленского княжеского Дома Давыд Федорович Ярославский, умерший в 1321 г. В.А. Кучкин считает, что его младший брат Константин Улемец никакого княжеского стола не занимал [1. С. 285]. Умер Константин, видимо, раньше старшего брата. Давыду наследовали два его сына: Василий (иногда в источниках называемый Грозные Очи) получил собственно Ярославль, а Михаил – новообразованное Моложское княжество.

В Пскове в это время княжил литовский князь Давыд Довмонтович Городненский (ум. в 1323 г.) [3. С. 146].

После казни в 1308 г. Василия Константиновича, великим князем рязанским стал его двоюродный брат Иван Ярославич Пронский, отдавший Пронск своему племяннику Александру Михайловичу.

Автономным политическим образованием к этому времени стало, если можно так выразиться, «смоленско-брянская конфедерация», во главе которой стояли представители Смоленского княжеского Дома. Умершему в 1313 г. смоленскому князю Александру Глебовичу наследовал его младший сын Иван Александрович, а старший – Василий – княжил в Брянске до своей смерти в 1314 г. Впрочем, существует версия, что после смерти отца Василий перешел на княжение в Смоленск и там скончался [3. С. 76]. После бездетного Василия Александровича в Брянске вокняжил его двоюродный брат Иван Романович, упоминаемый в 1329 г. [5. Таб. 8]. Брат последнего, Дмитрий, в 1311 г. упоминается князем новгородским [7. С. 72]. В 1333 г. последний без отчества упоминается в качестве брянского князя. Начиная с С. М. Соловьева, многие исследователи принимают за Дмитрия Брянского его двоюродного брата Дмитрия Александровича, родоначальника Всеволожских [4. С. 334; 9. С. 120; 10. С. 246]. Ю. В. Коновалов считает, что сын Александра Глебовича Дмитрий и был убит в 1300 г. [2. Таб. 8].

Не известно, сохранили ли зависимость от Брянска остальные черниговские князья. Скорее всего, они образовали отдельную княжескую группировку, во главе которой стоял князь Дмитрий Романович Черниговский. Новосильским князем в это время был Александр Семенович, глуховским – его брат Михаил, в Карачеве сидел Пантелеймон Мстиславич, в Козельске – его брат Андрей, в Путивле – Владимир Иванович, по некоторым све-

дениям, бывший также и киевским князем. К сожалению, не известны даты смерти сыновей Юрия Тарусского – Всеволода, Семена Конинского, Михаила Мышецкого, Ивана Волконского и Константина Оболенского. В течение рассматриваемого времени им наследовали их сыновья: Всеволод Всеволодович Мезецкий, Дмитрий Семенович Тарусский, Юрий Иванович Волконский и Иван Константинович Оболенский. Остается неизвестным, кто наследовал Михаилу Мышецкому: следующий мышецкий князь упоминается лишь в 1409 г. [14. С. 163].

В Галицком княжестве в это время правил Лев Юрьевич, погибший вскоре в битве с литовцами на Ирпене (1321 г.), на Волыни – его старший брат Андрей, почему-то названный в польских источниках Владимиром Владимировичем [4. С. 236] (возможно, по аналогии с его столицей – Владимиром-Волынским). Он потерял престол около 1320 г. и бежал в Брянск. По другой версии он умер и ему наследовал сын Юрий-Казимир [3. С. 78; 15. С. 52]. После Юрьевичей в Галиции и на Волыни утвердился их племянник Болеслав-Юрий Тройденович (ум. в 1340 г.). В Киеве в это время правил некий князь Станислав, бежавший от Гедимина сначала в Брянск, а затем в Рязань. Новым киевским князем стал литовский князь Альгимонт Гольшанский. Союзником Станислава упоминается переяславский князь Олег, о котором больше ничего не известно [там же]. Туровским князем в рассматриваемое время был Данила Дмитриевич [9. С. 115].

В Литве с 1316 г. правил Гедимин. Его брат Василий-Воин княжил в Полоцке. В Минске княжил Федор Ростиславич, происхождение которого не установлено [7. С. 81]. Возможно, что правильнее было бы прочесть «Федор Святославич», в таком случае речь может идти о представителе Смоленского княжеского Дома – князе дорогобужском, получившим Минск от литовского князя. Это вполне объяснимо: именно в этот период Смоленск переориентировался с Орды на Великое княжество Литовское.

В 1322 г. Дмитрию Михайловичу Тверскому удается добиться ярлыка на великое княжение Владимирское, нарушив тем самым родовые права князя Александра Васильевича Суздальского и его брата Константина. Старше тверского князя были также Федор Давыдович Галич-Мерский и его брат Борис Дмитровский.

Два года Юрий Данилович провел в Новгородской земле, пока не был призван ханом в Орду. Дмитрий Михайлович, опасаясь, что Юрий оговорит его так же, как в свое время оговорил его отца, тоже выехал в Орду. Встреча двух князей закончилась убийством Юрия. Вскоре был казнен и Дмитрий Михайлович. Великое княжение хан Узбек пожаловал брату последнего Александру, который, однако, не долго пробыл в этом качестве. После восстания против татар в Твери, которое он фактически возглавил, Александр Михайлович вынужден был бежать в Псков, а его братья нашли убежище в Ладоге.

Хан Узбек отдал великое княжение Ивану Калите вместе с Костромой и Новгородом, выделив Владимир, Переяславль-Залесский, Городец и Нижний Новгород суздальскому князю Александру Васильевичу, а Тверское княжество отдал брату Александра Михайловича – Константину. Существует мнение, что Александр Васильевич также получил и титул великого князя, основанное, видимо, на том факте, что ему достался стольный город Владимир [11. С. 163; 12. С. 144]. По мнению Н. С. Борисова, Иван Калита тогда же получил половину Ростовского княжества, «правители которого не в состоянии были выполнять своих финансовых обязательств перед Ордой» [там же]. Очевидно, что Калита приобрел права на Борисоглебскую часть Ростова, где правил ставший вскоре его зятем князь Константин Васильевич. Сретенской частью уп-

равлял старший брат последнего Федор Васильевич. После его смерти в 1331 г. Иван Калита уговорил хана передать ему права и на Сретенскую часть Ростова. На практике обеими частями Ростовского княжества стал править зять Калиты Константин Васильевич. Вскоре московский князь получил также ярлыки на Галич, Белоозеро и Углич. По-видимому, все же местные княжеские династии сохранились, полностью подчинившись воле Москвы.

Почти одновременно с казнью Дмитрия Михайловича, в Орде был казнен, называемый летописью великим князем, Александр Семенович Новосильский. Видимо, после смерти Дмитрия Романовича Черниговского, новосильский князь по праву старшинства возглавил корпорацию черниговских князей. В 1327 г. был казнен рязанский князь Иван Ярославич. Ярлык на княжество получил сын последнего Иван Коротопол, в обход более старшего пронского князя Александра Михайловича. В 1330 г. также по неизвестной причине в Орде был казнен Федор Михайлович Стародубский. Вероятно, что все эти казни были связаны с неуплатой вовремя требуемого количества дани, поскольку речи о каком-либо сопротивлении власти татар в то время идти не могло.

В 1333 г., после смерти Александра Васильевича Суздальского, территория Владимирского княжества отошла к Ивану Калите. В этом же году новгородцы приняли у себя князем сына Гедимина Литовского – Наримунта, бывшего князем пинским.

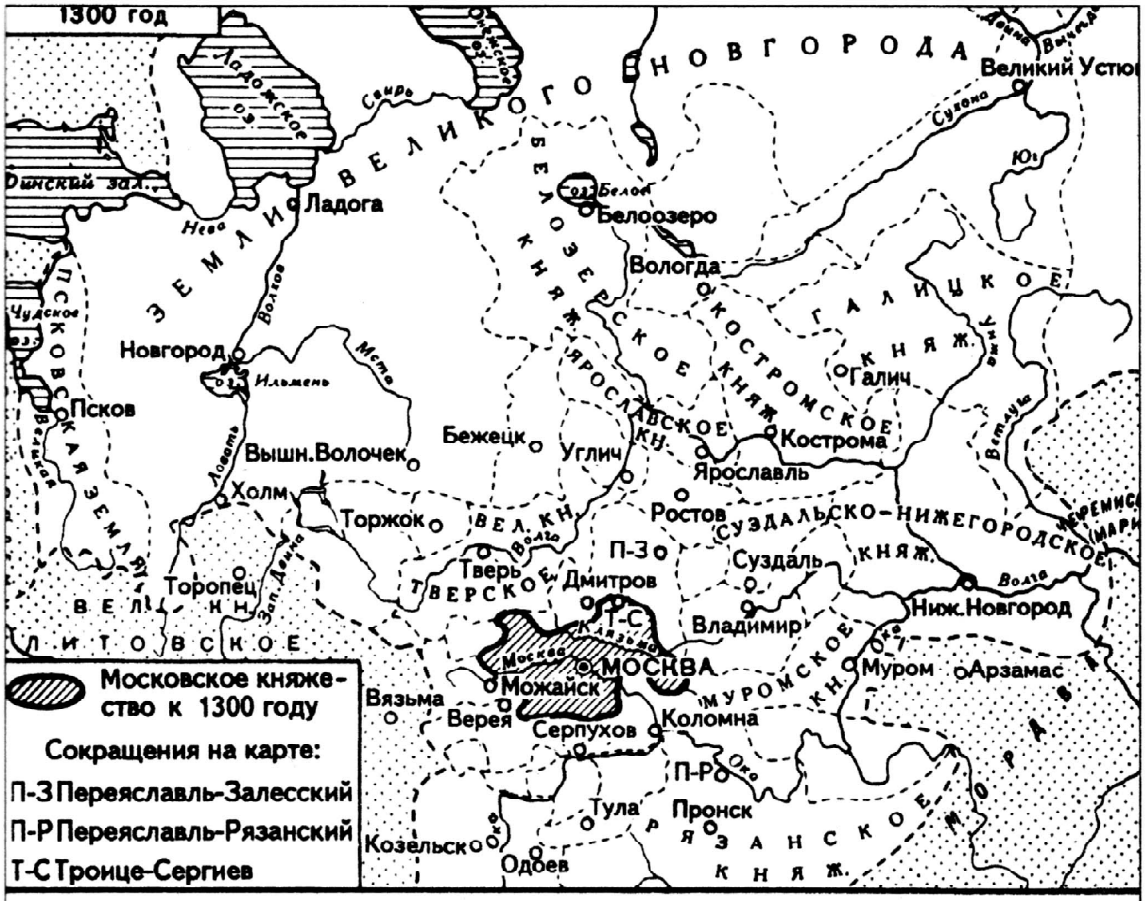
В это же время произошел распад самостоятельной «смоленско-брянской конфедерации». Иван Александрович Смоленский перестал платить дань Орде и начал ориентироваться на Литву, надеясь получить помощь против ордынцев у Гедимина. Его двоюродный брат Дмитрий Брянский остался верен татарам и в 1334 г. совершил неудачный поход под Смоленск.

В 1339 г. татарами был организован новый карательный поход против Смоленска, в котором участвовали: Константин Васильевич Суздальский, Константин Васильевич Ростовский, Иван Ярославич Юрьев-Польский, Иван Друцкий, Федор Фоминский и московские бояре-воеводы.

В 1339 г. Иван Данилович отправил своего младшего сына Андрея на княжение в Новгород. В том же году в Орде вместе с сыном Федором был казнен тверской князь Александр Михайлович, которому незадолго до этого был возвращен тверской престол.

В Рязанском княжестве между тем происходило соперничество между занимавшим рязанский престол Иваном Ивановичем Коротополом и его двоюродным братом Александром Михайловичем Пронским. По-видимому, пронский князь принадлежал к более старшей ветви рязанских князей, однако, его отец, Михаил Ярославич, умер в 1303 г., не успев побывать князем рязанским. В 1340 г. Александр Михайлович был убит Иваном Коротополом при попытке самостоятельно отвезти «выход» в Орду. Вскоре и сам убийца пал от руки сына Александра князя Ярослава. Этот случай наглядно показывает, что уплата «выхода» была основной обязанностью получившего ярлык князя. За право отвозить «выход» в Орду и шла основная борьба между претендентами на тот или иной княжеский стол. Иван Калита обеспечил за собой право на великокняжеский стол именно своевременной уплатой дани. Иногда он предпочитал сам уплачивать дань за отдельных князей, получая от хана Узбека ярлыки на их княжества.

Иван Данилович умер в марте 1340 г. За свое 12 летнее правление ему удалось добиться определенной политической стабильности в землях Северо-Восточной Руси, что позволило его сыновьям Семену Гордому и Ивану Красному беспрепятственно наследовать великокняжеский стол.


1300 год
Московское княжество к 1300 году
Сокращения на карте:
П-З Переяславль-Залесский
П-Р Переяславль-Рязанский
Т-С Троице-Сергиев
ЗЕМЛИ ВЕЛИКОГО НОВГОРОДА
Великий Устюг
Ладожское оз.
Финский зал.
Ладога
Белоозеро
Вологда
Новгород
Псков
Вышн.Волочек
Бежецк
Углич
Кострома
Галич
Ярославль
Холм
Торжок
Ростов
Тверь
Дмитров
Суздаль
Ниж.Новгород
Владимир
Торопец
МОСКВА
Можайск
Муром
Арзамас
Вязьма
Верея
Серпухов
Коломна
Тула
Пронск
Козельск
Одоев
ПСКОВСКАЯ ЗЕМЛЯ
ВЕЛ. КН. ЛИТОВСКОЕ
БЕЛОЗЕРСКОЕ КНЯЖ.
ЯРОСЛАВСКОЕ КН.
КОСТРОМСКОЕ КНЯЖ.
ГАЛИЦКОЕ КНЯЖ.
ТВЕРСКОЕ КНЯЖ.
СУЗДАЛЬСКО-НИЖЕГОРОДСКОЕ КНЯЖ.
МУРОМСКОЕ КН.
РЯЗАНСКОЕ КНЯЖ.
МОРДВА
Чудское оз.
Нева
Волхов
Мста
Ильмень
Ловать
Зап. Двина
Свирь
Белое
Сухона
Юг
Унжа
Ветлуга
Волга
Ока
Москва
Клязьма
П-З
Т-С
П-Р


1300—1340 гг.
Московское княжество к 1340 году
Углич Земли-купли Ив. Калиты
Сокращения на карте:
П-З Переяславль-Залесский
П-Р Переяславль-Рязанский
Т-С Троице-Сергиев
ЗЕМЛИ ВЕЛИКОГО НОВГОРОДА
Великий Устюг
Ладожское оз.
Финский зал.
Ладога
Белоозеро
Вологда
Новгород
Псков
Вышн.Волочек
Бежецк
Углич
Кострома
Галич
Ярославль
Холм
Торжок
Ростов
Тверь
Дмитров
Суздаль
Ниж.Новгород
Владимир
Торопец
МОСКВА
Можайск
Муром
Арзамас
Вязьма
Верея
Серпухов
Коломна
Тула
Пронск
Козельск
Одоев
ПСКОВСКАЯ ЗЕМЛЯ
ВЕЛ. КН. ЛИТОВСКОЕ
БЕЛОЗЕРСКОЕ КНЯЖ.
ЯРОСЛАВСКОЕ КН.
КОСТРОМСКОЕ КНЯЖ.
ГАЛИЦКОЕ КНЯЖ.
ТВЕРСКОЕ КНЯЖ.
СУЗДАЛЬСКО-НИЖЕГОРОДСКОЕ КНЯЖ.
МУРОМСКОЕ КН.
РЯЗАНСКОЕ КНЯЖ.
МОРДВА
Чудское оз.
Нева
Волхов
Мста
Ильмень
Ловать
Зап. Двина
Свирь
Белое
Сухона
Юг
Унжа
Ветлуга
Волга
Ока
Москва
Клязьма
П-З
Т-С
П-Р

ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Кучкин В. А.* Формирование государственной территории Северо-восточной Руси в X - XIV вв. – М.: Наука, 1984.

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

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

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

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

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

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

8. *Яковенко Н. Н.* Персональный состав княжеской прослойки // Историческая генеалогия. – № 1. – Екатеринбург, 1994.

9. *Сычев Н. В.* Книга династий. – М.: «Восток-Запад», 2005.

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

11. *Борисов Н. С.* Иван Калита. – М.: Молодая гвардия, 1997.

12. *Шишов А. В.* Иван Калита. – М.: Вече, 2006.

13. *Власьев Г. А.* Потомство Рюрика. – Ч. 1-3. – СПб., 1906-17.

14. *Дворянские роды Российской империи.* – Ч. 1. – СПб., 1993.

15. *Нарбут А. Н.* Генеалогия Украины. – Вып. 1. – М., 1996.

АДЫГЕЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
г. МАЙКОП



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

КАВКАЗСКАЯ ВОЙНА: ВЛИЯНИЕ НА ИСТОРИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ

Кандидат исторических наук Р. А. Тлепцок

Статья посвящена анализу влияния Кавказской войны на историческое сознание второй половины XIX - XX вв.

Ключевые слова
Российская империя, Северный Кавказ, Кавказская война, историческое сознание

Историческим воплощением колонизации Северного Кавказа Российской империей, после которой представилась возможность политической, этнокультурной и социально-экономической инкорпорации региона в единую имперскую систему, стала Кавказская война. С завершением Кавказской войны в составе России оказалась обширная территория, с интересными природно-географическими характеристиками, с серьезным экономическим потенциалам. К тому же она имела свое выраженное, но мало известное поэтому непонятное «лицо»: этническая пестрота, конфессиональное многообразие, своеобразие культуры и быта. В русской дореволюционной исторической мысли содержание понятия «Кавказская война» включало в себя широкий спектр событий, связанных с вооруженным противостоянием России и горцев Кавказа в период с начала XIX в. до 1864 г. [1]. Идеологически стремление Российской империи, обусловленное высшими государственными соображениями, к установлению владычества в регионе оправдывалось необходимостью распространения цивилизации по периферии и проводилось под эгидой идеи несомого блага единства «туземцам» [2]. Не случайно один из первых исследователей Кавказской войны Н. Ф. Дубровин считал, что в ермоловскую эпоху перед царским правительством «явилась необходимость сроднить войска с населением и сплотить их в одно целое, необходимо было убедить туземцев, что отныне все, что живет на Кавказе, должно составить одно целое с русской империей» [3].

Стоит отметить то обстоятельство, что особенность восприятия Кавказской войны значительной частью представителей российской исторической науки XIX в. обусловливалась влиянием стереотипов великодержавного мышления [4]. В то же время, важно подчеркнуть, что царское правительство и его администрацию горские народы Северо-Западного Кавказа интересовали главным образом как объект их завоевательных планов, но не как

субъект, что вполне отвечало «мессианской» роли России в регионе, определяемой геополитическими интересами. Свидетельством этого могут служить слова Н. Ф. Дубровина, указывавшего на то обстоятельство, что из многих работ посвященных Кавказской войне: «… можно вывести заключение, что было только два народа, с которыми мы дрались, например, на кавказской линии: это горцы и черкесы. На правом фланге мы вели войну с черкесами и горцами, а на левом фланге, или в Дагестане, с горцами и черкесами, и лишь иногда, для разнообразия, какой-нибудь автор пустит новое название, например: черкес назовет черкесами – и только!» [5].

Можно не без оснований говорить, что на Кавказе, да и не только здесь [6], имело место предание забвению исконных названий территорий горских народов региона, этнонимов, гидронимов и т. д., шел процесс насильственной ассимиляции автохтонного населения. Даже представители «демократического веяния» (Д. С. Лихачев) России – декабристы рассматривали сближение русских с другими народами, сквозь призму имперского мышления. «Для малых народов будет лучше, – утверждал П. И. Пестель, – если они соединятся с большим государством, совершенно сольют свою народность с народностью господствующего народа» [7]. Причем он признавал для правительства необходимым меры для проведения последовательной русификации окраин. Тогда «все различные племена в России, обретающиеся к общей пользе совершенно обрусеют, и тем содействовать будут к возведению России на высшую ступень благоденствия, величия и могущества» [8].

Одним из методов сближения новых подданных с Россией являлось имперское сознание, внедряемое русской администрацией среди кавказских горцев. По мнению некоторых исследователей, Северный Кавказ был в императорской, особенно пореформенной, России одним из тех регионов, где происходила консолидация этносов в некий социум. Введен в научный оборот термин «российскость», который понимается в качестве тенденции «к равноправному историческому партнерству под эгидой России, как великой евразийской державы, выполняющей интегрирующую роль в социальных, культурных, политических процессах внутри своей этносферы» [9]. При этом не указывается, являлся ли этот процесс продолжением политики ассимиляции или же замещал его. Дискуссионность круга поднимаемых проблем определяется относительной условностью действий царского правительства по создания имперского мышления у горских народов региона.

В дореволюционной историографии сравнительно мало исследований, касающихся колонизации Северо-Западного Кавказа, Кавказской войны и теоретического обоснования неизбежности его присоединения к Российской империи и как следствие социально-экономического освоения. Возможно, авторы инстинктивно сторонились этой щекотливой темы. Исследователи, которые занимались научной разработкой проблемы, собрали богатый фактологический материал. Однако, с точки зрения построения теоретических концепций, их работы были мало выразительны и отразили определенный симбиоз смысловых критериев научной деятельности, постулатов государственной идеологии и соответствующих требований цензуры в отношении исследуемой ими проблематики [10].

В 20-30 гг. XX в. содержание термина «Кавказская война», неразрывно связанное с понятием «колонизация», стало претерпевать определенные трансформации. Изменения эти были обусловлены как особенностями развития исторической науки, так и рядом факторов не научного характера, связанных с процессом внедрения новой идеологии в сознание общества. В рамках новых подходов к реконструкции

прошлого, самодержавие стало рассматриваться в качестве основной причины стоявших в XIX в. перед обществом проблем, в том числе и в сфере межэтнических контактов. Начавшаяся Великая Отечественная война сплотила советское общество, придала больше святости таким понятиям как «патриотизм» и «дружба народов» – важным слагаемым победы. Логическим следствием подобного состояния массового сознания, как это правильно отметил В. В. Дегоев [11], явилась кампания борьбы с «буржуазным национализмом». Она стала очередным призывом к переписыванию отечественной истории. Однако, отечественные кавказоведы не спешили откликаться на этот призыв [12].

Период первых послевоенных лет – время новых дискуссий по характеру колониальной политики царской России, когда определяющим для научных споров стал тезис Н. М. Дружинина о «прогрессивных последствиях присоединения Кавказа к России» [13]. По его мнению, наряду с отрицательными чертами колониализма не все компоненты экспансионистских национальных лозунгов носили реакционный характер и не любое выступление против Российской державы следует считать прогрессивным. «Полем» для теоретических дискуссий 50-х гг. XX в. стал журнал «Вопросы истории», на страницах которого шла научная полемика вокруг «легитимности» формулы «наименьшее зло», введенной в научный оборот [14].

Для отечественного кавказоведения 60-х-80-х гг. XX в. оставалось присуще осуждение колониального гнета царизма, с одновременным развитием тезиса о добровольном характере присоединения северокавказских народов к России и о его прогрессивной сущности [15]. Смысловая нагрузка этого постулата лежала в плоскости диалектики. Вопросы о характере движения горцев и царской колонизации были превращены как бы в сообщающиеся сосуды. Чем больше подчеркивалась «историческая легитимность», тем меньше оставалось этой «легитимности» в деятельности России на Кавказе и наоборот.

Идеологический и духовный кризис российского общества начала 90-гг. XXв., связанный с распадом Советского Союза, проявился в болезненном процесса самоидентификации, который охватил все народы России, проживающие на огромном постимперском пространстве. В общественном сознании отдельных этнических групп некогда единого социума появляются категории «мы» и «они», по отношению к компатриотам. Подобный подход привел к тому, что историческая наука обратила свое пристальное внимание к комплексу проблем «местной истории». Акцентирование исследовательского интереса на истории Северо-Западного Кавказа, в свою очередь стимулировало появление широкого спектра самых разнообразных материалов по истории региона в XIX в. [16].

В конце XX в. на волне увеличения интереса к проблеме был опубликован ряд фундаментальных работ, посвященных национальной политике Российской империи в рассматриваемый период. Их отличительной чертой является опора на широкий круг источников и богатую историографическую традицию в этом вопросе, наряду с отходом от традиции изучения национально-освободительного движения к анализу механизмов управления полиэтническим населением [17]. На наметившийся процесс объективного освещения содержания истории региона, в контексте взаимоотношений Россия – Северный Кавказ, оказали сильное влияние политические факторы, связанные с событиями в Чечне. Они привели к углублению идеологизации и «эмоционализации» взглядов на историю Северного Кавказа в XIX в.

Очевидно, что такой внешний для Северного Кавказа фактор, как военная экспансия России в XIX в. привел к глубинным изменениям, проявившимся в обще-

ственной организации горцев, демографической структуре, ментальных «подвижках». Тем не менее, не взирая на весьма сложные изменения, этническая идентификация устояла, сохраняя «генетический код» исторического процесса. При анализе этой проблемы мнения исследователей не только заметно расходятся, но и приобретают характер оснований для альтернативистских «прогнозов» о возможных путях развития народов регионов. В историографии, как минимум, проявляются две крайние позиции. Часть исследователей считает, что для народов Северного Кавказа был возможен самостоятельный путь развития: образования государственности у отдельных этнических групп, имеющих для этого потенциальные предпосылки. Развитие этой идеи привело к мысли об утраченной возможности объединения на региональном уровне («Союз мусульманских государств»).

Позиции других исследователей диаметрально противоположны. при всей трагичности Кавказской войны, считают они, именно она, вернее ее последствия, вывели народы Северного Кавказа из устойчивой, углубляющейся стагнации. При таком подходе оценка событий идет с учетом исторической перспективы, т. е. не по ближайшим, а по отдаленным результатам [18]. В целом, разделяя подобные оптимистические взгляды, нельзя согласиться с утверждением, что в процессе колонизации Россия «всесторонне кредитовала неконкурентоспособные периферийные этнические группы, предоставляя им шанс войти в историю» [19]. Во-первых, народы Северного Кавказа «вошли» в историю с античных времен, во-вторых, не просили их «кредитовать» и, в-третьих, за подобные «кредиты» вынуждены были заплатить весьма высокие «проценты». Конечно, это историческое прошлое, но и оно заслуживает большего внимания и уважения.

Можно согласится с мнением, что в контексте подобных утверждений перспективным выглядит стремление современных кавказоведов уйти от сложившейся в историографии традиций жесткого противопоставления «завоевательной», «колониальной» политики – «добровольному» вхождению народов Северного Кавказа в состав России [20]. Как представляется, весьма позитивным, в смысле исследовательского опыта и его использования в практике преодоления конфликтных ситуаций может стать углубленное изучение «промежуточных» форм общения между конфликтующими народами, понимание механизма, логики взаимодействия в условиях временного, неустойчивого, но все таки , мира. Плодотворное исследование очерченного круга проблем будет зависеть от многого. Насколько смогут ученые выйти за пределы выяснения вопроса о степени «прогрессивности» или «реакционности» этого сложнейшего исторического феномена? Удаст- ся ли исследователям отказаться от традиционного стремления «осудить» одно и признать «единственно верным» другое? В контексте этого, безусловно, то, что только из множества самых разноречивых, самых разноплановых концепций, в конце концов, сложится некая условная картина прошлого, не слишком противоречащая, говоря словами Леопольда фон Ранке, «тому, что было».

ПРИМЕЧАНИЯ

1. За основу взята наиболее устоявшаяся в историографии точка зрения. Проблема периодизации Кавказской войны является одной из наиболее дискуссионных. В дореволюционной и отечественной историографии советского периода сложилось точка зрения, согласно которой датой начала кавказской войны является 1817 г. См.: Военная энциклопедия. – СПб, 1913. – Т. XI. – С. 220-241.; Советская историческая энциклопе-

дия. – М.,1965. – Т. VI. – С. 759-765.; Наш край: Сборник документов. – Ставрополь,1974. – С.18. и др. Во втором томе обобщающего труда «История народов Северного Кавказа» конкретной датой начала военного конфликта считается 1818 г. См.: История народов Северного Кавказа. – М., 1988. – Т. II. Имеет место наличие и других точек зрения в отечественной историографии. См., например: Думанов Х. М. К вопросу о периодизации Кавказской войны // Черкесия в XIX в. – Майкоп, 1991. – С. 37-41 и др.

2. Более подробно об этом: Блиев М. М., Дегоев В. В. Кавказская война. – М., 1994; Блиев М. М. Кавказская война: социальные истоки, сущность // История СССР. – 1983. – №2.; Дегоев В. В. Кавказская война XIX века и идеологические конъюнктуры советского и постсоветского времени // Россия XXI. – 1997. – №9-12.; Эсадзе С. Историческая записка об управлении Кавказом. – Тифлис, 1907. – Т. II.; Его же. Покорение Западного Кавказа и окончание Кавказской войны. – Майкоп, 1993. и др.

3. Дубровин Н. Ф. История войн и владычества русских на Кавказе. – СПб,1888. – Т.VI. – С.449.

4. Близкие по идейному содержанию положения в западной научной мысли нашли выражение в знаменитой формуле «бремя белого человека», которая в качестве идеологической основы оправдывала колониальную политику ряда западноевропейских государств.

5. Дубровин Н.Ф. Черкесы (адыги). – Краснодар, 1927. – С. 3.

6. В качестве общеевропейского примера, лежащего в той же исторической плоскости, можно привести германскую политику «опруссачивания» населения объединенных немецких и захваченных в период объединения в 60-е-70-е гг. XIX в. земель, которая характеризовалась наступлением на права и культуру национальных меньшинств и ростом национального угнетения поляков (восточные приграничные с Россией территории), французов (Эльзас и Лотарингия) и датчан (Шлезвиг и Гольштейн).

7. Восстание декабристов. – М., 1958. – Т. VII. – С. 121.

8. Там же. – С. 149-150.

9. Дударев С. Л. Школа В. Б. Виноградова: истоки, этапы, идеи // Материалы заседания, посвященного 30-летию научно-творческой, педагогической и общественной деятельности школы академика В. Б. Виноградова (1964-1994). – Армавир, 1994. – Ч. 1. – С. 14. Научной разработкой комплекса проблем, связанных с понятием «российскость» занимается группа исследователей во главе с В. Б. Виноградовым.

10. Вельяминов А. А. Способ ускорить покорение горцев (мемория генерал-лейтенанта Вельяминова, представленная в 1828 г.) // Кавказский сборник. – Тифлис, 1883. – Т. VII.; Короленко П. П. Переселение казаков за Кубань. Русская колонизация на Западном Кавказе. – Екатеринодар, 1910; Потто В. А. Кавказская война в отдельных очерках, эпизодах, легендах и биографиях. – Спб., 1888. – Т. II; Щербина Ф. А. История Кубанского казачьего войска. – Екатеринодар, 1913. – Т. II.; Эсадзе С. Покорение Западного Кавказа и окончание Кавказской войны. – Майкоп,1993. и др.

11. Дегоев В. В. Кавказская война XIX века и идеологические конъюнктуры советского и постсоветского времени // Россия XXI. – 1997. – №9-10. – С. 112.

12. Это обстоятельство определялось рядом причин. Иногда одного названия работы, с чьей-то точки зрения «политически вредного», было достаточно, чтобы ее под разными предлогами запретили, путем отказа в публикации или в разрешении на защиту. См.: Закс А. Б. Как я защищала диссертацию и пыталась ее опубликовать // Вопросы истории. – 1989. – №6. – С. 164-167.

13. Вопросы истории. – 1947. – №11. – С. 139-140.

14. На уровень осмысления очерченного круга проблем не могло не повлиять воздей-

ствие жесткого идеологического пресса, который получил название «багировщины», по имени М. Д. Багирова, в то время занимавшего пост первого секретаря ЦК компартии Азербайджана. Он выступил на страницах журнала «Большевик» с тезисом о том, что присоединение к России всего Кавказа сыграло, безусловно, прогрессивную роль в экономическом и культурном развитии «отсталых и темных горских народов» и являлось единственной исторической альтернативой порабощению их мусульманскими державами – Турцией и Ираном. См.: Багиров М. Д. К вопросу о характере движения мюридизма и Шамиля // Большевик. – 1950. – №13. – С. 21-37. Характер дискуссий отразили публикации: Нечкиной М. В. К вопросу о формуле «наименьшее зло» // Вопросы истории. – 1951. – №4; Мустафьева М. О. О формуле «наименьшее зло» // Вопросы истории. – 1951. – №9; Якунина А. О. О применении понятия «наименьшее зло» в оценке присоединения к России нерусских народностей // Вопросы истории. –1951. – №11.

15. Так, дискуссия об уровне социально-экономического развития народов Северного Кавказа напрямую затрагивала вопросы о «прогрессивном» значении их присоединения к России. См.: Фадеев А. В. Вопрос о социальном строе кавказских горцев XVIII-XIX вв. в новых работах советских историков // Вопросы истории. – 1958. – №5. С. 130-137; Виноградов В. Б. Генезис феодализма на Центральном Кавказе // Там же. – 1981. – №1. – С. 35-50. При разработке проблемы «Кавказ в системе международных отношений», по определению требовалось от советских историков подчеркивать, с одной стороны, агрессивность в этом регионе Турции, Ирана, Англии, с другой, – «жизненную важность», «законность» интересов России на Кавказе, сугубо оборонительный характер ее внешнеполитической доктрины в регионе. См.: например: Чхеидзе А. Е. Кавказ в ближневосточной политике Англии (30-50-е гг. XIX в). Автореф. дис. … д-ра истор. наук. – Тбилиси, 1974; Киняпина Н. С. Внешняя политика России второй половины XIX в. – М., 1974; Касумов А. Х. Северо-западный Кавказ в русско-турецких войнах и международных отношениях XIX в. – Ростов/н/Д, 1989 и др.

16. Из истории Русско-Кавказской войны. (Документы и материалы) / Сост., автор предис., коммент. и примеч. А. М. Эльмесов. – Нальчик, 1991; Черноус В. В. К вопросу о горской цивилизации // Россия в XIX- XXвека. Научные чтения памяти проф. Ю. И. Серого. – Ростов н/Д, 1992; Бижев А. Х. Адыги Северо-Западного Кавказа и кризис восточного вопроса в конце 20-х-начале 30-х гг. XIXв. – Майкоп, 1994; Россия и Черкесия (вторая половина XVIII – XIX в.). – Майкоп, 1995; Чирг А. Ю. Политические реформы на Западном Кавказе в 1847-1850 гг. // Кавказская война: уроки истории и современность. Материалы научной конференции. – Краснодар, 1995; Шатохина Л. В. Политика России на Северо-Западном Кавказе в 20-е гг. XIXв. // Сборник Русского исторического общества. Россия и Северный Кавказ. – М., 2000. – Т. II. и др.

17. Дякин В. С. Национальный вопрос во внутренней политике царизма (XIX в.) // Вопросы истории. – 1995. – №9.; Национальная политика в императорской России. – М., 1998; Национальные окраины Российской империи: становление и развитие системы управления. – М.,1998; Попов В. В. Государственная национальная политика России в XIX в.: военно-исторический аспект (на материалах Закавказья, Северного Кавказа и Средней Азии): Дис. … д-ра истор. наук. – М.,1997 и др.

18. Дегоев В. Большая игра на Кавказе: история и современность. – М., 2001. – С. 21.

19. Ильин В. В. Философия истории. – М., 2003. – С. 334.

20. Шадже А., Шеуджен Э. Северокавказское общество: опыт системного анализа. – М.-Майкоп, 2004. – С. 77.

АДЫГЕЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
г. МАЙКОП

УДК 94(47).07/08
ББК 63.3(2)521.1-04

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

ПРОЦЕСС ВХОЖДЕНИЯ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА В ЭКОНОМИЧЕСКУЮ СИСТЕМУ РОССИИ: УРОВЕНЬ НАУЧНОЙ РАЗРАБОТКИ ПРОБЛЕМЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ 20-70 -х гг. XX в.

Кандидат исторических наук Р. А. Тлепцок

Статья посвящена анализу сложившихся в отечественной историографической традиции 20-70-х гг. XX в. подходов к пониманию специфики процесса вхождения Северного Кавказа в экономическую систему Российской империи. Особое внимание сосредотачивается на теоретически значимых положениях, по разным причинам, не подвергавшимся акцентированному исследовательскому вниманию.

Ключевые слова
Российская империя, окраина, историография, Северный Кавказ

Естественной задачей, стоящей перед исследователями каждой эпохи, является потребность в переосмыслении исторического опыта. Признание факта относительной неполноты знаний о прошлом существенным образом меняет сложившиеся представления о познавательных возможностях исторического исследования. В настоящее время развитие исторической мысли подошло к такому рубежу, когда дальнейший прогресс зависит от степени освоения конкретно-методологических проблем, преодоления резкой поляризации различных концептуальных подходов [1].

Одним из дискуссионных вопросов отечественной историографии является проблема пореформенного развития Российской империи. Историческая привлекательность этого явления отечественной истории состоит в том, что оно обогатило опыт кардинальных преобразований всех сфер жизни, не путем ломки и революционных потрясений, а попыткой реализации масштабных взаимосвязанных реформ. Учитывая специфику Российской империи, вобравшей в свой состав народы, имевшие разный уровень общественного развития, особое историографическое значение приобретает анализ условий, возможностей и последствий реализации реформаторских идей в конкретных условиях Северного Кавказа.

Отечественные историки давно и небезуспешно исследуют вопросы закономерностей и особенностей социально-экономического развития региона, сосредоточив особое внимание на его аграрной эволюции, поскольку это край с абсолютным преобладанием сельскохозяйственного производства и сельского населения. Избранная для исследования проблема

имеет достаточно обширную историографическую базу, а комплекс имеющихся историографических источников можно условно систематизировать по хронологическому принципу, в контексте которого отечественную историографическую традицию 20-70 гг. XX в. определяют два периода, характеризующие «всплески» исследовательского внимания.

Первый этап, связанный с увеличением интереса к проблеме приходится на 20-40-е гг. XXв. и характеризуется усилением влияния на постановку и разработку проблемы марксистской методологии. Эта тенденция имела место благодаря работам В. И. Ленина [2], тема крестьянской реформы и как следствие, пореформенное развитие страны, попали в сферу его изучения. Анализируя проблему развития капитализма «вширь», В. И. Ленин разработал основные методологические принципы исследования хозяйственной эволюции национальных окраин, по его мнению, являвшихся объектом экономического «завоевания» со стороны российского капитализма. В своих работах, затрагивающих вопросы хозяйственной капиталистической колонизации окраин, В. И. Ленин подчеркивал, что речь идет о колониях «в экономическом смысле», об окраинах, которые служили «как бы колониями русского капитализма» были бы связанны «в хозяйственном отношении с центральной Россией» [3].

Он указал такие формы проникновения российского капитализма на Северный Кавказ, как: широкая распашка земли для выращивания товарных культур; вытеснение местных вековых кустарных промыслов, не выдерживающих конкуренции привозных московских фабрикантов; нивелирование местных особенностей – остатков старинной патриархальной замкнутости горцев; отвлечение горцев от земледелия в города и т. д. Основным вкладом в стимулирование процесса изучения пореформенного развития Северного Кавказа и его вовлечения в экономическую систему России, являлась разработка В. И. Лениным, на основе анализа экономической эволюции окраин и Центральной России в пореформенный период, научной системы методологического подхода к анализу хозяйственных и социальных явлений, свойственных развитию капитализма.

Интерес к проблеме наметился в советской историографии уже в первые годы Советской власти. Он был обусловлен двумя важными обстоятельствами. Во-первых, исследователи, абсолютное большинство которых не были профессиональными историками и экономистами, пытались на основе применения марксистско-ленинской методологии разобраться в чрезвычайно сложной системе социальных отношений. Во-вторых, решительно отмежевываясь от оценки дворянско-буржуазной историографии уровня социально-экономического развития горских народов, эти исследователи выявляли наличие благоприятных условий для восприятия лозунгов Октябрьской революции в изучаемом регионе.

Необходимо отметить то обстоятельство, что серьезную трудность для занимавшихся изучением проблемы политической и хозяйственно-экономической инкорпорации Северного Кавказа в Российскую империю, представляло состояние источниковой базы, созданной до революции. Материалы и факты, на которых должны были базироваться исследования, носили зачастую тенденциозный характер. Их анализ показывает, что трактовка действительности велась в них с позиции самодержавного государства, в рамках концепции, совпадающей с господствующей идеологией и отражала официальную точку зрения на происходившее. Отправной точкой, и это было справедливо указано Б. Х. Ортабаевым [4], от которой отталкивались исследователи 20-30-х гг. в оценке социально-экономического развития горских народов Северного Кавказа рассматриваемого периода является резолюция X съезда РКП(б) «Об очередных

задачах партии в национальном вопросе» [5]. Некоторые исследователи восприняли это положение слишком прямолинейно и пытались переносить на историю развития всех северокавказских народов.

В связи с практическими задачами восстановления народного хозяйства, был написан ряд работ, которые содержали ценный материал о предреволюционном состоянии сельского хозяйства Северного Кавказа и отдельных его областей [6]. Акцентирование внимания на проблемах восстановления народного хозяйства привело к появлению в конце 20-х гг. работ, исследующих социально-экономический уклад жизни горцев в процессе их исторического развития. Это объяснялось необходимостью, в соответствии с ленинской методологией, строгого учета особенностей развития горских народов при проведении в жизнь политики партии, принятии тех или иных решений. Имело место существование обществ, занимавшихся вопросами изучения отдельных регионов и народов Северного Кавказа, в результате чего были выпущены ряд исследований историко-этнографического плана [7].

Отдельно можно выделить коллективную работу У. Алиева, Б. Городецкого, С. Сиюхова [8]. При работе над книгой был использован большой статистический материал, собранный различными ведомствами [9]. Авторы работы, осмысливая в новых условиях основные вехи и особенности истории, этнографии и экономики квалифицировали социально-экономический строй горцев как патриархально-родовой [10]. В 1928 г. под общим названием «Труды по естественноисторическому и экономическому обследованию Кабарды» были опубликованы исследования С. И. Месяца, В. П. Пожидаева и В. П. Христиановича [11]. Хотя авторы не ставили перед собой задачу выявить характер социально-экономических отношений, они, однако, подвергли тщательному анализу развитие сельского хозяйства Кабарды, особенности землепользования в сельской общине, обеспечение крестьян землей и систему земледелия.

Период с 30-х гг. и до середины 40-х гг. ознаменовался ослаблением интереса к проблеме, вследствие чего, было опубликовано очень малое количество работ. К тому же они имели локальный характер и затрагивали проблему «вскользь». В 1946 г. появляется работа Мамонтовой А. В, в которой автор, на основе обширного источникового материала, акцентирует внимание на таких проблемах, как: уровень социально-экономического быта у горцев накануне реформы; вопрос о существовании у адыгов частной собственности на землю; изменений в землевладении и землепользовании в начале реформы. Одним из позитивных моментов явилась и предпринятая попытка источниковедческого анализа по проблеме [12]. Спектр этих вопросов и по сей день являются дискуссионным в кавказской историографии и вследствие этого представляется необходимым вовлечение фактов и источников, собранных и проанализированных Мамонтовой А. В. в научный оборот.

В целом для этого этапа историографии проблемы характерны малочисленность работ, относительная бедность источниковой базы исследований и отсутствие всестороннее глубокого анализа фактов и явлений, широких обобщений и аргументированных выводов, а так же связь в известной мере с точкой зрения дореволюционной историографии на характер и сущность социально-экономических отношений [13].

Второй период охватывает 50-70-е гг. XX в., именно в этот период произошли качественные и количественные изменения в исторической науке на Северном Кавказе, в составе и росте профессионального уровня ученых-историков. Этот этап был очень плодотворен, вышло большое количество работ, в которых социально-экономическое развитие народов Северного Кавказа подверглось всестороннему анализу. Многие авторы на основе анали-

за различных укладов хозяйства сделали выводы о характере и сущности социально-экономических отношений, об определяющем значении того или иного уклада. Хотя часть работ и сохранила в некотором смысле описательный характер, главное значение и смысл их состоит в том, что собран обширный материал по истории развития промышленности, торговли, сельского хозяйства, а также по вопросам расслоения сельской общины, в целом по развитию капиталистических отношений на территории Северо-Западного Кавказа в пореформенный период.

В работах Е. С. Карнауховой и В. С. Гальцева подверглись аналитическому разбору различные стороны сельскохозяйственного производства, и прослеживался процесс изменения хозяйственно-территориального размещения сельского хозяйства в пореформенный период [14]. В 1957 г. увидел свет коллективный труд «Очерки истории Адыгеи», где на основе марксистско-ленинской методологии систематизированы существующие материалы и достижения дореволюционной и советской историографии. Опираясь на обширный пласт источников, авторы освещали происходившие в Адыгее социально-экономические процессы: мобилизацию феодального землевладения, расслоение крестьянства, рост товарной продукции, использование наемного труда и ряд других. Подчеркивалось, что все эти процессы связаны с глубоким проникновением российского капитализма в экономику горцев. Исследование содержит ряд статей Е. С. Зевакина[15], в которых была предпринята попытка глубокого и последовательного освещения истории проведения крестьянской реформы в Адыгее и последующего развития горского быта в пореформенный период.

Автором были выделены основные этапы реформ, однако он не коснулся их развернутого освещения. Этим работам присуще эмоциональное, личностное отношение к проблеме. Необходимо отметить, что в высказываниях Е. С. Зевакина имеются некоторые противоречия. Анализируя предпосылки реформ в Адыгее Е. С. Зевакин сделал вывод о том, что преобразования эти не являлись необходимостью для горцев. В дальнейшем, однако, он утверждает, что «в ликвидации феодальной зависимости крестьян в Адыгее были заинтересованы …сами крестьяне»[16].

Исследователь В. П. Невская в своей работе раскрыла причины, этапы и итоги реформы в Черкесии [17]. Из работ, вышедших во второй половине 50-х гг., важное теоретико-методологическое значение имеют статьи А. В. Фадеева, где автор попытался раскрыть особенности формирования и развития капитализма на Северном Кавказе и установить соотношение влияния российского капитализма и внутренних социально-экономических условий в этом процессе [18]. Выводы, к которым пришел А. В. Фадеев, имеют важное методологическое значение и не потеряли свою актуальность и при сегодняшнем уровне развития исторического знания. Он доказал, что в Степном Предкавказье уровень развития капитализма не уступал Центральной России, и это обстоятельство оказывало большое влияние на социально-экономическую жизнь горских народов. Одним из важных условий быстрого развития капитализма на Северном Кавказе А. В. Фадеев считал слабость «крепостнических традиций в аграрном строе».

Говоря, что «проникавшие в горский аул капиталистические отношения с трудом пробивали себе дорогу сквозь толщу патриархально-феодального быта» [19] автор прав, но наряду с этим надо отметить, что усиленная мобилизация помещичьего землевладения привела в начале XX в. к тому, что горские феодалы растеряли значительную часть своих владений, а некоторые остались без земли. Те помещики, которые владели большими участками земли, постепенно приспосабливались к капиталистическим отношениям, отказываясь от

полуфеодальных форм эксплуатации и сдавая всю или почти всю землю в аренду на основе денежной сделки.

В 1962 г. вышла монография Т. Х. Кумыкова, характеризующая безземельное состояние горского крестьянства, развитие промышленности и многоукладность хозяйства [20]. Но автор решал поставленную проблему лишь на материалах Кабарды и частично Балкарии, почти не привлекая данные по другим северокавказским народам. В этой связи представляется весьма спорным тезис автора о том, что «эволюция хозяйства кабардинцев и балкарцев – отражает основные признаки всего хозяйства народов Северного Кавказа пореформенного периода» [21]. Без объективного, всестороннего анализа источниковой базы по всему региону не представляется возможным рассмотрение вопроса о вовлечении Северного Кавказа в экономическую палитру Российской империи.

Круг вышеобозначенных вопросов поднимается и в кандидатской диссертации Ф. П. Тройно [22], где исследован ряд проблем, имеющих важное значение для определения характера и направленности социально-экономического развития горских народов. Подтверждая и развивая тезис А. В. Фадеева о слабости крепостнических традиций, он подчеркивает усиленный процесс мобилизации земель горских феодалов: «во второй половине XIX в. у всех горских народов наметился переход от феодально-патриархального строя к капиталистическому». Наряду с этим, Ф. П. Тройно полагает, что «феодально-патриархальные формы угнетения оставались преобладающими у всех горских народов» [23].

Подводя некоторые итоги, можно отметить, что работы А. В. Фадеева, Т. Х. Кумыкова, Ф. П. Тройно объединяет общая методологическая черта – признание процесса экономического «завоевания» капитализмом территорий народов Северного Кавказа. В своих работах они попытались рассмотреть аспекты этого процесса, его особенности. Недостаточная интенсивность которого, по их мнению, была обусловлена сохранением, с одной стороны, крепостнических пережитков и патриархально-родовых обычаев и, с другой – наличием искусственных преград проникновению капитализма, создаваемых царской администрацией, прежде всего культивированием военно-феодальных методов эксплуатации населения.

Процесс развития сельского хозяйства в горских районах Кубанской области рассмотрел в своей диссертации и ряде статей А. Д. Бесленеев [24]. Своей целью автор ставил выявление уровня развития капитализма в сельском хозяйстве горцев Кубанской области, техническую оснащенность их хозяйств. Автором был привлечен в ходе работы над темой большой пласт статистических данных, но его отдельные выводы, и это справедливо отметил, В. Н. Ратушняк, представляются малоубедительными прежде всего из-за произвольного обращения с источниками [25]. Так, говоря о горских хозяйствах Кубанской области, автор нередко оперирует общими сведениями о закубанских отделах, где они составляли менее 1/4 всех хозяйств, причем этот показатель касается Баталпашинского отдела, в двух других – Майкопском и Екатеринодарском этот показатель был не более 10% [26].

Еще одним не маловажным замечанием является то обстоятельство, что, оценивая уровень технической оснащенности горцев, А. Д. Бесленеев оперирует не данными исследуемого им периода, а сведениями за 1910г., то есть более поздними, к тому же опять-таки общими данными по всем хозяйствам указанных отделов. Как отмечает В. Н. Ратушняк, можно понять трудности авторов, а подобные подходы к источникам встречаются и в работах других исследователей, не имеющих под рукой необходимых данных, но замена их не совсем эквивалентным материалом далеко не лучший выход из положения.

Относительно не изучен вопрос о производительных силах сельского хозяйства, доминирующей отрасли экономики Северо-Западного Кавказа. Из работ этого этапа историографии проблемы можно отметить исследования Н. И. Удовенко и В. П. Крикунова [27], в которых был проанализирован фактор влияния транспортного сообщения, особенно железнодорожного, на эволюцию хозяйственной жизни края. Ряд интересных статистических данных, касающихся хозяйства горцев, крестьян и казаков, содержится в другой работе В. П. Крикунова, написанной на основе привлечения данных военно-конских переписей. Нельзя не разделить удивление автора тем фактом, что без этого статистического источника почему-то «обходятся почти все местные историки» [28].

Слабо изученным и дискуссионным остается и такой вопрос, тесно связанный с историей земледельческого производства, как эволюция и модификация систем земледелия в практике сельского хозяйства региона в пореформенный период. Спорным вопросом остается оценка систем земледелия в этот период. Одни из исследователей, например, А. В. Фадеев, расценивали переложную систему для периода капитализма как абсолютно отрицательное явление. Однако, другие как, например, Д. Н. Пряников и Н. М. Тулайков считают использование этой системы экономически оправданной для определенных районов России даже в конце XIX в. – начале XX в.

Определенный вклад в изучение проблемы пореформенного развития региона внесли работы Б. М. Джимова [29], в которых были рассмотренны вопросы, социально-экономического развития северо-западной части Кавказа, проведения земельной реформы и отмены крепостного права. Развернуто в его работах излагались основные этапы подготовки и проведения реформы. Процесс вхождения Северо-Западного Кавказа в состав России и его капиталистическое развитие рассматривает в своих работах этого периода В. Н. Ратушняк [30]. Отдавая должное и другим авторам этого периода, необходимо заметить, что по своему вкладу в исследование вопросов пореформенного развития Северо-Западного Кавказа и изменений, происходящих в горских районах, в связи с их вовлечением в экономическую систему Российской империи, Б. М. Джимов и В. Н. Ратушняк являются авторами, труды которых внесли наибольший вклад в разработку проблемы.

Подводя итог, можно отметить, что процесс вовлечения Северного Кавказа в политическую и социально-экономическую систему Российской империи имел многогранный характер. В исторической науке 20-70-х гг. XX в. не сложилось однозначных оценок его содержания, несмотря на то, что проблема традиционно привлекала внимание исследователей. Предпринятый историографический анализ предоставил возможность очертить ее новые «контуры» и способствовал концентрации изучения на недостаточно исследованных моментах этого процесса. Во многом успешное разрешение дискуссионных вопросов будет зависеть от критического переосмысления сложившихся в отечественном кавказоведение теоретических подходов к характеру взаимодействия двух социальных систем (северокавказской и российской).

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Шеуджен Э. А. Местная история: теоретические проблемы // Вопросы теории и методологии истории. Сб. научных трудов. Вып. 2. – Майкоп: Изд-во АГУ. – С. 5.

2. Ленин В. И. Развитие капитализма в России // Полн. собр. соч. – Т. 3. – М., 1975; Его же. Аграрный вопрос в России к концу XIX в. // Там же. – Т. 17.

3. Ленин В. И. Развитие капитализма в России… – С. 593, 596.

4. Ортабаев Б. Х. Социально-экономические отношения у горских народов Север-

ного Кавказа в конце XIX в. – начале XX в. в советской историографии // История СССР. – 1984. – №2. – С. 99.

5. В этой резолюции говорилось о горцах Северного Кавказа, были перечислены семь горских народностей, «не успевших пройти капиталистическое развитие, не имеющих или почти не имеющих своего промышленного пролетариата, сохранивших в большинстве случаев скотоводческое хозяйство и патриархально-родовой быт (Киргизия, Башкирия, Северный Кавказ)» См.: КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов. – М., 1970. – Т. 2. – С. 252.

6. Пономарев А. А. Сельскохозяйственные районы Дона, Северного Кавказа, Черноморья и Дагестана (по материалам Всероссийской сельскохозяйственной переписи 1917г.). – Ростов н/Д, 1924; Малигонов А. А. Краткий географический очерк сельского хозяйства на Кубани в связи с его эволюцией. – Краснодар, 1923.

7. Дубровин Н. Черкесы (Адыги). – Краснодар, 1927; Люлье Л. Черкесия, материалы для изучения истории черкесского народа. – Краснодар, 1927; Его же. О натухайцах, шапсугах, абадзехах. – Краснодар, 1927; Сиюхов С. Черкесы-Адыги (Историко -бытовой набросок) // Известия ОЛИКО. – Краснодар, 1922. – Вып.7 и др.

8. Алиев У., Городецкий Б. , Сиюхов С. Адыгея /Адыгейско-Черкесская автономная область / историко-этнографический и культурно-экономический очерк. – Ростов н/Д, 1927.

9. Данные обследования сельского хозяйства Адыгейско-Черкесской области, произведенного в 1924 г.; Материалы по составлению 5-летних перспективных планов по восстановлению народного хозяйства Адыгейско-Черкесской автономной области; Материалы первой всеобщей переписи населения России 1897 г.

10. Алиев У., Городецкий Б., Сиюхов С. Указ. соч. – С. 71-72.

11. Месяц С. И. Население и землепользование //Труды по естественноисторическому и экономическому обследованию Кабарды. – Воронеж, 1928. – Т. 2.; Пожидаев В. П. Хозяйственный быт Кабарды // Там же. – Воронеж, 1928. – Т. 3; Христианович В. П. Сельскохозяйственные районы Кабарды // Там же. – Воронеж, 1928. – Т. 3.

12. Мамонтова А. В. Социально-экономический строй у нижних черкесов (адыгов) до реформы 1867 г. // Ученые записки Кабардино-Балкарского НИИ. – Нальчик, 1946. – Т. 1. – С. 81-127.

13. Объяснялось это тем, что часть авторов этого периода историографии проблемы (Дубровин Н., Алиев У., Городецкий Б. и др.) начинали свою научную деятельность в дореволюционный период и в их работах на втором этапе разработки проблемы прослеживаются определенные аналогии с их работами в дореволюционный период.

14. Карнаухова Е. С. Размещение сельского хозяйства России в период капитализма (1860-1914). – М.,1951.; Гальцев В. С. Социально-экономическое и культурное развитие народов Северного Кавказа в 70-80-х гг. XIX в. // Вопросы истории. – 1954. – № 10; Его же. – Перестройка системы колониального господства на Северном Кавказе в 1860-1870 гг. // Известия Сев.-Осет. НИИ языка, литературы, истории. – Орджоникидзе, 1956. – Т. 18.

15.Зевакин Е. С. Крестьянская реформа 1867г. в Адыгее. Военно-колониальная и административная политика царизма // Очерки истории Адыгее. – Майкоп, 1957. – Т. 1; Его же. – Разложение сельской общины. Расслоение адыгейского аула после реформы // Очерки истории Адыгеи. – Майкоп, 1957. – Т. 1. – С. 432-439.

16. Зевакин Е. С. Крестьянская реформа 1867 г. …– С. 392.

17. Невская В. П. Земельная реформа и отмена крепостного права в Черкесии // Труды Карач.-Черкес. НИИ. – Чекресск , 1959. – Вып.3.

18. Фадеев А. В. Вовлечение Северного Кавказа в экономическую систему пореформенной России (к проблеме развития капитализма вширь) // История СССР. – 1959. –

№6; Фадеев А. В. Формирование земледельческого капитализма на Северном Кавказе в пореформенный период // Ежегодник по аграрной истории Восточной Европы. 1959. – М., 1961.

19. Фадеев А. В. Вовлечение Северного Кавказа … – С. 47.

20. Кумыков Т. Х. Вовлечение Северного Кавказа во всероссийский рынок. – Нальчик, 1962.

21. Там же. – С. 37.

22. Тройно Ф. П. Экономическое и культурное развитие горских народов Северного Кавказа в составе России (вторая половина XIX в.): Дис. … канд. ист. наук. – Ставрополь, 1966.

23. Там же. – С. 210-211.

24. Бесленеев А. Д. Развитие сельского хозяйства в горских районах Кубанской области в пореформенный период (1868-1900): Автореф. дис. …канд. ист. наук. – Нальчик, 1973; Его же. – О землевладении горцев Кубанской области в 70-90-х гг. XIX в. // Учен. зап. Адыг. НИИ. – Майкоп, 1971. – Т. 13; Его же. К вопросу развития сельского хозяйства горцев Кубанской области (пореформенный период) // Из истории сельского хозяйства Карачаево-Черкесии. – Черкесск, 1971.

25. Ратушняк В. Н. Сельскохозяйственное производство Северного Кавказа в конце XIX в.-начале XXв. (к проблеме развития аграрного капитализма). – Ростов н/Д, 1989. – С. 6-7.

26. См.: Ратушняк В. Н. Сельскохозяйственное производство… – С. 6. Между тем это замечание нуждается в определенной корректировке. Количество горских хозяйств не являлось статичным и было подвержено динамике. Утверждение, что количество всех горских хозяйств было 1/4 от их общего количества и даже меньше вызывает необходимость некоторых уточнений. По данным на 1 января 1881 г. в среднем в трех закубанских отделах (Екатеринодарском, Майкопском и Баталпашинском) процент количества горских хозяйств от общего их количества несколько выше. В Екатеринодарском отделе (на 1января 1881г. – уезде) их количество 12,5%, в Майкопском около 25% и в Баталпашинском более всех населенном горцами по отношению к общей численности (33,5 %) их количество было 34%. См.: Памятная книжка Кубанской области. изд. 1881г. Состав. действ. член. Кубан. обл. стат. комит. Е. Д. Фелицин. Екатеринодар, 1881. – С. 42-110. (Подсчет мой – Т. Р.).

27. Удовенко Н. И. Рост сельского хозяйства и связь его с развитием железнодорожного транспорта в период капитализма на Северном Кавказе // Ежегодник по аграрной истории Восточной Европы. – 1971. Вильнюс, 1974; Крикунов В. П. Очерки социально-экономического развития Дона и Северного Кавказа в 60-90-е гг. XIX в. – Грозный, 1973.

28. Крикунов В. П. Некоторые вопросы изучения хозяйства горцев, крестьян и казаков (по данным военно-конских переписей 1891-1903гг.) // Изв. СКНЦ ВШ. Общественные науки. – 1976. – №3. – С. 94.

29. Джимов Б. М. Антифеодальная борьба адыгейских крестьян в пореформенные годы XIX в. // Ученые записки Адыг. НИИ. – Майкоп, 1970. – Т. 11; Его же. Из истории крестьянской реформы и классовой борьбы в Адыгее в 60-х-70-х гг. XIX в. // Ученые записки Адыг. НИИ. – Майкоп, 1971. – Т. 13; Его же. Социально-экономическое положение и классовая борьба трудящихся в пореформенное время // Ученые записки Адыг. НИИ. – Майкоп,1974. – Т. 18; Его же. Крестьянское движение в Адыгее в XIX в. (до 1870г.). – Майкоп, 1976.

30. Ратушняк В. Н. К вопросу о земельных отношениях в горском ауле Кубанской области в период капитализма // Сб. статей по истории Адыгеи. Вып.1. – Майкоп, 1977; Его же. Вхождение Северо-Западного Кавказа в состав России и его капиталистическое развитие. – Краснодар, 1978.

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ
г. МОСКВА

УДК 94(410)
ББК 63.3(4Вел)52



ПРОБЛЕМА РЕФОРМЫ БРИТАНСКОЙ ПАЛАТЫ ЛОРДОВ С НАЧАЛА XX В. И ДО ВНЕСЕНИЯ БЮДЖЕТА 1909 ГОДА

Кандидат исторических наук И. Г. Ковалев

В статье анализируются социально-экономические и политические предпосылки вызвавшие необходимость проведения реформы Палаты лордов в начале XX в., рассматривается отношение ведущих партий к этой проблеме. Изучается процесс разработки и подготовки конкретных предложений по модернизации принципов формирования и властных полномочий верхней палаты британского Парламента.

Ключевые слова
Реформа Палаты лордов, Консервативная партия, Либеральная партия, план Рипона, план Кэмпбелл-Баннермана, абсолютное вето, отлагательное вето, конституционно-политические преобразования

В начале XX в., на первый взгляд, не существовало никаких серьезных предпосылок для изменения давно сформировавшихся и апробированных в течение нескольких столетий места и роли Палаты лордов в британской системе государственного управления. У власти по-прежнему находилась Консервативная партия, период доминирования которой начался еще в августе 1886 г. До начала нового столетия их главным оппонентам – либералам удалось лишь на относительно небольшой промежуток времени (с августа 1892 по июнь 1895 г.) отстранить тори от руководства страной. На протяжении всего этого почти двадцатилетнего отрезка политического преобладания консерваторов, существенную часть социальной базы которых составляли представители родовитой аристократии, конституционно-парламентский механизм функционировал практически идеально. Правительство, опираясь на надежное большинство из консерваторов и либерал-юнионистов в Палате общин и на подавляющее преобладание торийских пэров в верхней палате Парламента (в 1906 г. – 391 пэр из 602 – И. К), без видимых проблем реализовывало свой политический курс [1. P. 169]. Случаи разногласий между палатами возникали лишь в единичных случаях и, как правило, по вопросам, не являвшимися принципиальными. Очевидно, что такое положение абсолютно устраивало консерваторов, и реформирование Палаты лордов не входило в ближайшие планы правящего Кабинета.

Результаты всеобщих парламентских выборов 1906 г., безусловно, разрушили эту призрачную идиллию и стали очевидным свидетельством того, что к началу нового века сформировался целый комп-

лекс причин, выдвигавших на повестку дня вопрос о необходимости парламентской реформы в целом, и изменений функций и полномочий Палаты лордов в частности. Прежде всего, кардинальные перемены произошли в соотношении политических сил в Великобритании. Либеральная партия по итогам волеизъявления избирателей не только с огромным преимуществом опередила своих основных оппонентов – 399 депутатских мандатов против 156, но теперь могла рассчитывать и на поддержку фракции из 29 лейбористских депутатов [2. P. 17]. В марте 1903 г. либералы заключили с Лейбористской партией секретное соглашение, предусматривавшее отказ от соперничества друг с другом в ряде избирательных округов [3. P. 34]. Этот предвыборный сговор можно рассматривать как попытку заключить своеобразный электоральные альянс с целью расширения социальной базы либералов за счет голосов избирателей членов профсоюзов. Союзниками нового Кабинета были и ирландские националисты, получившие 82 места в новом Парламенте. Они рассчитывали, что Правительство Г. Кэмпбелл-Баннермана вновь попытается провести Законопроект о самоуправлении для Ирландии.

Консерваторы и состоявшие в союзе с ними либерал-юнионисты, не просто проиграли парламентские выборы, по итогам которых в Палату общин не прошел даже лидер тори – А. Бэлфур, но так и не смогли достичь внутрипартийного единства. Они по-прежнему делились, во-первых, на сторонников протекционизма, продолжавших добиваться введения ввозных таможенных пошлин на импортные товары. Во-вторых, на приверженцев сохранения типичной для второй половины XIX в. политики свободной торговли. Наконец, в-третьих, существовала группа центристов во главе с А. Бэлфуром, который предпринимал тщетные попытки примирить крайние фракции своей партии. Внутрипартийная борьба, не только ослабляла электоральные перспективы тори, но и, без сомнения, свидетельствовала об определенном идейном кризисе в их рядах, заставляя консервативных лидеров задумываться о необходимости пересмотра и трансформации прежних программных установок.

Важнейшим фактором, обуславливавшим необходимость политических и конституционно-правовых реформ в начале XX в., стали особенности социально-экономического развития Великобритании. Утрата мирового промышленного превосходства; существенный рост значения финансовой и колониальной монополии для дальнейшего развития страны; снижение экономического и финансового потенциала старой земельной аристократии на фоне усиления роли в хозяйственной и политической сферах промышленников и банкиров; стремительный прирост численности пролетариата и городского населения и т.д. Все это, безусловно, требовало определенной корректировки правового и конституционно-политического механизмов. Их следовало как можно скорее привести в соответствие с изменившимися социально-экономическими реалиями.

Новое либеральное Правительство часто сравнивали с «Кабинетом всех талантов», существовавшим почти за сто лет до этого, поскольку в его составе оказались собраны все главные силы партии. Наиболее широко были представлены политики старой «гладстоновской» закалки: Дж. Морли, Дж. Брайс, Г. Гладстон и сам премьер-министр. Важнейшие посты достались либерал-империалистам: Г. Асквиту, ставшему министром финансов, Э. Грею, занявшему кресло министра иностранных дел, и Р. Холдэйну, возглавившему военное ведомство. Левое радикальное крыло либералов представляли Д. Ллойд Джордж, назначенный на пост министра торговли и Дж. Бернс, руководивший Министерством по делам местного самоуправления. Объединение в составе Кабинета выдающихся представителей всех внутрипартийных фракций было необходимо не только

для того, чтобы эффективно отражать интересы широкой социальной базы партии, но и для реального выполнения тех щедрых предвыборных обещаний, которые были даны избирателям.

Вместе с тем, новое Правительство практически сразу столкнулось с необходимостью преодолевать сопротивление консервативных пэров в отношении целого ряда своих законодательных инициатив. Палата лордов либо прямо отвергала, либо при помощи поправок изменяла до неузнаваемости суть биллей, внесенных в Парламент Кабинетом. В 1906 г., например, такая участь постигла Законопроект о множественном голосовании и Законопроект о торговле алкоголем. Объясняя такого рода стратегию оппозиции, лидер консерваторов А. Бэлфур, прославившийся как мастер двусмысленных выступлений, на этот раз был предельно искренен и четок. Без тени сомнения он абсолютно прямо заявил, что «великая юнионистская партия, вне зависимости от того, находится она у власти или же в оппозиции, всегда держит в своих руках контроль над судьбой этой великой империи» [4. P. 25].

Намерение оппозиции сорвать реализацию планов нового Правительства при помощи подконтрольной тори верхней палаты британского Парламента, получило очередное подтверждение во время дебатов по Законопроекту об образовании 1906 г., считавшегося одним из важнейших пунктов либеральной программы действий. Внесенный в апреле 1906 г. министром по делам образования А. Биррелом, указанный билль предусматривал меры по расширению контроля граждан над учебными заведениями и одновременно вводил запрет на финансирование религиозного образования в церковных школах из средств местных бюджетов. В декабре законопроект был одобрен подавляющим большинством депутатов и передан на рассмотрение в верхнюю палату Парламента, в которой консервативные лорды, традиционно рьяно отстаивавшие интересы государственной Церкви Англии, предложили такое количество враждебных поправок, что Кабинет предпочел снять билль с дальнейшего рассмотрения [5. Col. 204-205].

Правительство, которое поначалу избрало полностью оборонительную тактику и откладывало решение всех спорных вопросов законодательства на конец сессии в расчете на то, что пэры не решаться провалить сразу несколько радикальных инициатив. Наиболее влиятельный из либеральных членов верхней палаты Парламента – граф Крю, считал, что единственным способом урегулировать отношения с оппозицией является путь личных переговоров руководителей двух партий. Однако, все его попытки организовать такого рода согласование позиций во время дебатов по Законопроекту об образовании закончились полным провалом [6. P. 108-109]. После этого лидеры правящей партии окончательно поняли, что без существенных изменений полномочий Палаты лордов в области законотворчества они вряд ли могут рассчитывать на успешное продвижение своих инициатив и в перспективе рискуют потерять поддержку электората и политических союзников. Даже обычно умеренный и тщательно продумывавший все принимаемые решения Г. Кэмпбелл-Баннерман, на заседании Кабинета в декабре 1906 г. неожиданно выступил за немедленный роспуск Парламента и проведение внеочередных выборов под лозунгом «пэры против народа» [7. P. 41-42]. Впрочем, против такого решения высказалось большинство ведущих министров, и премьер-министр в итоге отказался от этого намерения.

Особенно активно в этот период времени критиковал пэров стремительно набиравший популярность валлийский радикал Д. Ллойд Джордж. В своих речах во второй половине 1906 г. он неоднократно подчеркивал, что именно верхняя палата последовательно отвергая один за другим

правительственные билли, не позволяет правящей партии выполнить свои обещания данные избирателям. Отчаянно нападая на пэров, Д. Ллойд Джордж даже позволил себе нарушить неписаные британские традиции и упомянул о политической роли монархии в жизни страны. «Если Палата лордов будет упорствовать, – отмечал он, выступая 1 декабря 1906 г. в Оксфорде, – то во весь рост встанет серьезная проблема, будет ли страна управляться королем и пэрами или королем и народом» [8. P. 210]. Находившийся в то время на престоле король Эдуард VII, немедленно обратил внимание премьер-министра, что такое высказывание одного из членов Правительства абсолютно недопустимо, поскольку нарушает установившееся правило не затрагивать суверена в политических речах. Д. Ллойд Джордж был вынужден принести свои извинения монарху, но вместе с тем продолжил свои атаки на пэров.

В следующем 1907 г. широкий общественный резонанс вызвало еще одно яркое образное замечание валлийского радикала о поддержке лордами стратегии и политики лидеров торийской партии. «Палату лордов, – заявил министр торговли, – называют сторожевым псом конституции, на самом же деле она лишь пудель мистера Бэлфура. Она приносит ему дичь. Она лает по его команде. Она кусает любого на кого он укажет» [9. P. 460]. Такими выступлениями, либеральный политик пытался донести до избирателей идею о том, что проблема реформирования верхней палаты британского Парламента гораздо шире, нежели просто вопрос конституционно-правовой коррекции и затрагивает острые политические, социально-имущественные отношения.

Неожиданную поддержку в борьбе с пэрами Д. Ллойд Джордж получил от потомка аристократического рода Мальборо и в недавнем прошлом консерватора – У. Черчилля. Перейдя в 1904 г. в стан Либеральной партии и получив министерский пост в Правительстве Г. Кэмпбелл-Баннермана, молодой и амбициозный политик был вынужден доказывать свою полезность. Поскольку необходимость реформирования Палаты лордов постепенно со всей очевидностью становилась одной из приоритетных задач правящего Кабинета, то У. Черчилль принял самое деятельное участие в зарождавшейся кампании критики верхней палаты Парламента. В самом ее начале – 9 марта 1907 г. он опубликовал пространную статью по этой проблеме в еженедельнике «Нэйшн». По его мнению, решить вопрос можно было двумя путями: либо найти способ как достичь соответствия партийного большинства в обеих палатах, либо лишить Палату лордов права блокировать решения, которые принимает Палата общин [10]. Впрочем, в отличие от Д. Ллойд Джорджа, более осторожный У. Черчилль считал, что проблема реформирования Палаты лордов носит исключительно конституционный характер и не связана с вопросами собственности, отношений между различными социальными группами и т. д.

Таким образом, можно констатировать, что уже в конце 1906-начале 1907 г. началась длительная и тщательная подготовка одной из самых громких конституционно-политических реформ в истории Соединенного королевства XX века. В первых числах марта 1907 г. для разработки правительственного плана реформирования Палаты лордов был сформирован специальный комитет Кабинета. В его работе самое активное принимали участие все наиболее заметные лидеры либералов – Г. Асквит, Д. Ллойд Джордж, граф Крю, лорд Холдэйн, лорд Харкорт и другие. Несмотря на то, что вышеперечисленные политики представляли как правое, так и радикальное левое крыло партии, дело продвигалось достаточно успешно и главное быстро. Уже 19 марта 1907 г. появился согласованный проект, в основу которого были положены идеи маркиза Рипона, занимавшего в то время пост лорда хранителя малой печати и лидера либералов в верхней

палате Парламента. Суть «плана Рипона» заключалась в следующем:

1. Если Палата лордов отвергает билль, одобренный Палатой общин, или вносит в него поправки, то его рассмотрение переносится на следующую сессию Парламента.

2. В случае если пэры после созыва новой сессии не изменили своего негативного отношения к законопроекту, то для разрешения конфликта проводится совместное голосование палат.

3. В таком совместном голосовании принимают участие все депутаты нижней палаты и 100 избранных самими пэрами представителей Палаты лордов.

4. В число избранных представителей верхней палаты должны входить все пэры-члены Правительства, но не более 20 человек.

5. Наследственная палата не вправе рассматривать финансовые законопроекты.

Кабинет, рассмотрев предложения комитета, на своем заседании 23 марта 1907 г. одобрил вышеуказанные предложения в качестве основы политики Либеральной партии по вопросу о праве вето лордов [11]. Несмотря на то, что «план Рипона» не стал достоянием гласности, а остался секретным документом Кабинета, его появление свидетельствовало о двух важных моментах. Во-первых, Правительство всерьез занялось разработкой конкретного проекта, предоставлявшего бы ему в распоряжение вполне действенные механизмы, позволявшие, в случае необходимости, сломить сопротивление пэров. Во-вторых, совершенно очевидно, что первый вариант реформирования Палаты лордов оказался слишком запутанным и не лишенным спорных позиций. В этой связи не случайно, что всего через два дня после одобрения предложений маркиза Рипона Кабинетом, Г. Кэмпбелл-Баннерман в письме к личному секретарю Эдуарда VII барону Ноллису отмечал, что он «мечтает о более решительном методе одногодичного отлагательного вето и опасается, что принятый мягкий план чересчур неестественный и сложный» [12].

В поисках альтернативного варианта, премьер-министр обратился за помощью к профессионалу высочайшего уровня - знатоку конституционного права и известному авторитету в вопросах парламентских процедур, клерку Палаты общин К. Илберту. Последний достаточно оперативно подготовил обстоятельный анонимный меморандум, который Г. Кэмпбелл-Баннерман одобрил и от своего имени 31 мая 1907 г. распространил среди членов Кабинета [13. P. 355]. Прежде всего, в этом документе были обозначены три явных слабых места первоначального плана маркиза Рипона. Во-первых, даже с большой натяжкой невозможно было назвать совместным голосование, в котором принимали участие все депутаты Палаты общин и только 100 представителей верхней палаты, и вряд ли логика такого решения могла бы быть понятна избирателям. Во-вторых, указывалось, что объединенное собрание из почти 770 членов Парламента – слишком многочисленное для решения спорных вопросов и легко может превратиться в неуправляемую и неконтролируемую толпу. В-третьих, было совершено очевидно, что в случае реализации «плана Рипона» для того чтобы Правительство могло гарантированно преодолеть противодействие пэров, оно должно было опираться на внушительное большинство в Палате общин, составлявшее никак не менее 70 мандатов.

Вместо этих запутанных и громоздких процедур премьер-министр, опираясь на идеи, изложенные в меморандуме К. Илберта, предложил сделать вето Палаты лордов отлагательным и ввести более логичный и понятный механизм преодоления негативного решения пэров. В случае неодобрения Палатой лордов билля принятого Палатой общин, он передавался на рассмотрение небольшой конференции из равного числа представителей палат, которая должна была урегулировать разногласия. Если работа конференции закан-

чивалась безрезультатно, то законопроект можно было снова внести в Палату общин после шестимесячного интервала. Подобная цепочка согласования спорного вопроса могла продолжаться три раза, но если третья конференция опять заканчивалась ничем, то билль становился законом без согласия Палаты лордов [14. Col.909-926]. Очевидно, что предложенный проект реформы достаточно существенно затрагивал полномочия верхней палаты Парламента, поскольку прежнее абсолютное вето пэров по замыслу лидера либералов трансформировалось в вето отлагательное. Кроме этого, правящая партия, опирающаяся на стабильное большинство, получала возможность, пусть и в результате длительной и непростой процедуры, но проводить в жизнь свои законодательные инициативы, невзирая на негативное отношение к ним Палаты лордов.

Необходимо отметить, что инициатива премьер-министра при обсуждении в Кабинете вызвала достаточно острые дискуссии. Фактически министры раскололись по этому вопросу, и только под очевидным давлением лидера партии 14 июня все же был принят согласованный финальный вариант плана [15. P. 355]. Сомнения ряда либеральных лидеров объясняются тем фактом, что пэры на момент разработки вышеописанного плана все еще обладали правом абсолютного вето в отношении законопроектов одобренных нижней палатой. Задача принятия закона, ограничивавшего столь весомую прерогативу Палаты лордов, в таких условиях многим казалась практически невыполнимой. Решить ее можно было, лишь разыграв изящную политическую комбинацию, сравнимую со сложной шахматной партией, которая поставила бы оппозицию в безвыходное положение и вынудила бы согласиться с предлагаемыми новациями.

Летом 1907 г. либералы сделали первый ход в этой захватывающей игре. Выступая в Палате общин 24 июня, премьер-министр предложил резолюцию, в которой говорилось: «…в целях учета воли народа, нашедшей отражение в решениях его избранных представителей, необходимо чтобы возможность другой палаты (Палаты лордов – И. К.) изменять или отклонять законопроекты, принятые этой палатой была ограничена законом» [16. Col. 909] Одновременно с этим общественности был представлен проект возможных преобразований, обсуждавшийся членами Кабинета в течение большей части июня 1907 г. и ставший известным как «план Кэмпбелл-Баннермана». Впрочем, ожидать начала его немедленной реализации не приходилось, поскольку разногласия среди либеральных лидеров по этому вопросу были слишком очевидны. Так, например, канцлер Казначейства Г. Асквит выступая 26 июня 1907 г. в Палате общин откровенно отмечал, что «он медленно, частично и неохотно признал возможность именно этого метода решения проблемы» [17. Col. 1507].

Консерваторы, тем не менее, отреагировали на инициативу лидера либералов незамедлительно и даже попытались перехватить инициативу. Прекрасно осознавая, что идея о необходимости реформирования верхней палаты Парламента не только пользуется поддержкой значительной части их политических оппонентов, но и объективно диктуется изменениями в социально-экономическом развитии страны, тори решили взять дело в свои руки и реализовать его с максимальной выгодой для себя. В том же 1907 г. барон Ньютон внес на рассмотрение пэров Законопроект о Палате лордов (реформа). В нем предлагалось пойти на изменения принципов формирования состава палаты, но при этом оставить в неприкосновенности ее функции [18. Col. 979]. Консерваторы и юнионисты, таким образом, недвусмысленно демонстрировали, что они готовы признать не соответствующим духу времени факт исключительного преобладания в палате наследственных аристократов, но не допустить, опасного с их точки зрения,

урезания ее прав и полномочий.

Впрочем, инициатива барона Ньютона не получила развития, второе чтение по его законопроекту так и не состоялось, а правящая партия приложила все усилия для того, чтобы вернуть затронутую проблему в необходимое для нее русло. По инициативе либералов в январе 1908 г. был сформирован парламентский комитет с целью «обобщения и анализа предложений, направленных на повышение эффективности Палаты лордов в вопросах законодательства» [19. Col. 232]. Тем самым Кабинет ясно давал понять, что для него главной задачей является как раз изменение круга полномочий пэров. Возглавил комитет – бывший либеральный премьер-министр – пятый граф Розбери, однако, к сожалению, результаты работы руководимой им структуры оказались более чем скромными. Доклад, опубликованный по итогам работы комитета в начале декабря 1908 г. содержал лишь предложения по изменению принципов формирования палаты. Предполагалось, что она будет состоять из трех групп членов. Первую категорию новых членов Палаты лордов должны были составить наследственные пэры, которые прежде занимали высокие публичные должности. Кроме этого предусматривалось членство 200 представительных пэров, которых британская аристократия должна была выбирать из своей среды, причем не пожизненно, а только на срок полномочий каждого Парламента. Наконец места в новой палате должны были получить 10 духовных лордов (2 архиепископа и 8 епископов), избираемых епископатом Церкви Англии. Комитет также рекомендовал ввести в верхнюю палату британского Парламента представителей от самоуправляющихся колоний [20. P. 43]. В случае реализации этих предложений численный состав Палаты лордов сократился бы примерно до 350 человек, но при этом ее властные полномочия остались бы неизменными.

Чем же объяснить факт того, что сформированный по инициативе Правительства комитет представил рекомендации не по тем проблемам, для анализа которых он создавался? На наш взгляд можно выделить две основные причины такого развития событий. Первая – это, безусловно, активная обструкционистская деятельность консервативных пэров вошедших в состав комитета. Не желая даже обсуждать перспективы возможного изменения круга своих прерогатив, они сделали все возможное, чтобы комитет сосредоточил свое внимание именно на проблеме комплектования палаты, а не на вопросах ее властных полномочий. Косвенно об этом же свидетельствовало и изменение тактики тори в верхней палате. Теперь их представители отвергали лишь второстепенные, непосредственно не затрагивавшие интересы большинства избирателей либеральные инициативы, не давая тем самым повода для всеобщего возмущения и обвинений в злоупотреблении правом вето.

Вторая причина – это отсутствие единства взглядов по проблеме реформирования Палаты лордов в руководстве либералов. Партийные руководители из числа «гладстонианцев» и либерал-империалистов, имевшие давние и прочные связи со старой вигской знатью, не были заинтересованы в серьезной, кардинальной модернизации верхней палаты Парламента и готовы были ограничиться полумерами и словесной перепалкой. Недавно придя к управлению страной, натолкнувшись на серьезное сопротивление оппозиции и опасаясь за электоральные перспективы, они боялись потерпеть окончательное фиаско, вступив в бой без достаточной подготовки тылов. К тому же у их лидера – Г. Кэмбелл-Баннермана в это время резко ухудшилось состояние здоровья. Два сердечных приступа, в итоге, вынудили его подать в отставку с поста премьер-министра 5 апреля 1908 г. Что касается радикально настроенных либералов, признанным лидером которых был Д. Ллойд Джордж,

то для них в этот период тактически более важной задачей представлялось укрепление своего положения в партии и занятие значимых министерских должностей.

В новом составе либерального Правительства, сформированном Г. Асквитом, радикалы получили назначения на несколько ключевых постов, а Д. Ллойд Джордж и вовсе занял второе по значению кресло в Кабинете, став канцлером Казначейства. Для сторонников сохранения старой Палаты лордов такое усиление рвущихся в бой сторонников социального реформизма и нового либерализма не предвещало ничего хорошего. Тем не менее, пэры, пусть и с большей осторожностью, но продолжали использовать старую тактику саботажа правительственных законопроектов, что вызывало крайнее раздражение фракции большинства. Впрочем, как уже отмечалось, в 1908 г. консерваторы более осмотрительно использовали Палату лордов в борьбе с либеральными инициативами. В ряде случаев, например, при принятии Акта о трудовых конфликтах, Акта о восьмичасовом рабочем дне для шахтеров и Акта о пенсиях по старости, тори отказались от практики блокирования правительственных законопроектов в верхней палате, понимая, что в противном случае они не смогут рассчитывать на поддержку рабочих избирателей на будущих парламентских выборах.

С другой стороны, либеральная политика социального реформизма, объективно представляла серьезную угрозу для консерваторов, в рядах которых после выборов 1906 г. доминировали сторонники протекционизма. Так из 156 юнионистских членов тогдашней Палаты общин 102 были решительными сторонниками тарифной реформы и лишь 19 ее категорически отвергали [21. P. 106]. Меры, реализованные либеральными правительствами в 1906-1908 гг., показывали, что добиться улучшения уровня и качества жизни можно и при отсутствии охранительных пошлин, которые отнюдь не являлись, как это представляли протекционисты, единственным источником средств для социальных реформ. Поэтому, как только правящая партия предлагала какие-либо новации, противодействие которым не грозило тори очевидным снижением электоральной привлекательности, либо прямо затрагивающие интересы собственников, они неизменно пытались блокировать их. Ярким свидетельством этого является отклонение Палатой лордов в 1908 г. Билля о борьбе с пьянством, который мог привести к сокращению доходов производителей алкогольной продукции и владельцев питейных заведений. Впрочем, очередной акт обструкции со стороны пэров не остался без последствий, 248 либеральных и лейбористских депутатов нижней палаты направили в Кабинет специальную петицию с предложением внести законопроект об ограничении права вето пэров, указывая премьер-министру на то, что в противном случае избиратели очень быстро откажут Правительству в доверии [22. P. 134].

Эту точку зрения разделял и Д. Ллойд Джордж, считавший, что наступило самое удобное время для решающего сражения с торийскими пэрами. Новая должность давала ему возможность представить реформу Палаты лордов как комплексную социально-экономическую, политическую и конституционно-правовую проблему. Подготовка бюджета на новый финансовый год как нельзя лучше подходила для этого, поскольку главный финансовый закон страны, так или иначе, затрагивал практически все сферы хозяйственной, общественной и политической жизни. Первым сигналом о готовящемся столкновении стала пространная речь канцлера Казначейства, произнесенная 1 октября 1908 г. в Суонси. Затронув в своем выступлении самые разнообразные злободневные проблемы и приводя аргументы в пользу продолжения курса социального реформизма, Д. Ллойд Джордж отметил, что либералы сделали все зависящее от них «для излечения бедствий». Но, по мне-

нию оратора, их усилия сводила на нет «палата призраков», в которой наследники знатных семей имеют «право перечеркивать желания и решения большинства из 40 миллионов своих соотечественников» [23. P. 50].

Позицию министра финансов поддержал и Г. Асквит. Выступая в конце декабря на рождественском обеде в Национальном либеральном клубе, он заверил собравшихся, что не все силы Либеральной партии исчерпаны и Кабинет готовит наступление по двум основным вопросам - бюджету следующего года и реформе верхней палаты Парламента. «Я призываю сегодня Либеральную партию, – сказал он, – обратить внимание на угрозу со стороны права вето Палаты лордов как на доминирующий вопрос в политической жизни – доминирующий, поскольку он в течение длительного времени затмевает и поглощает все другие проблемы» [24. P. 82]. Таким образом, лидеры либералов заранее готовили общественное мнение к тому, что их бюджетные инициативы будут негативно встречены верхней палатой и правительству придется отстаивать народные интересы в противоборстве с наследственной аристократией.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Hanham H. J. The XIX Century Constitution 1815-1914. Documents and Commentary. – Cambridge, 1969. – P.169.
2. British Electoral Facts 1832-2006/ Comp. and ed. by C. Rallings and M. Thrasher. – L., 2007. – P. 17.
3. Morgan K. O. The Age of Lloyd George. The Liberal Party and the British Politics. 1890-1929. – L., 1971. – P.34.
4. Hardie F., Pollard R. S. W. Lords and Commons. – L., 1947. – P.25.
5. Great Britain. The Parliamentary Debates. 4-th Series. House of Commons Debates. – Vol. 167. – Col. 204-205.
6. Pope-Hennessy J. Lord Crew. 1858-1945. A Likeness of a Liberal. – L., 1955. – P. 108-109.
7. Cross C. The Liberals in Power. 1905-1914. – L., 1963. – P. 41-42.
8. Цит. по: Spender J.A. Life of Right Hon. Sir Campbell-Bannerman. – L., 1923. – Vol. 2. – P. 210.
9. Цит. по: Du-Parcq H. Life of David Lloyd George. – L., 1912. – Vol.2. – P. 460.
10. The Nation 9 March 1907.
11. Campbell-Bannerman to Lord Knollys, 25 March 1907 // Campbell-Bannerman Papers, Brit. Museum Add. MS. 41 208, fos. 30-31 v.
12. Ibid.
13. Spender J. A. Op. cit. – Vol. 2. – P. 351.
14. Great Britain. The Parliamentary Debates. 4-th Series. House of Lords Debates. – Vol. 176. – Col. 909-926.
15. Spender J. A. Op. cit. – Vol. 2. – P. 355.
16. Great Britain. The Parliamentary Debates. 4-th Series. House of Commons Debates. – Vol. 176. – Col. 909.
17. Ibid. – Col.1507.
18. Great Britain. The Parliamentary Debates. 4-th Series. House of Lords Debates. – Vol. 169. – Col. 979.
19. Ibid. – Vol. 183. – Col. 232.
20. Morgan T.F. The Proposed Changes in the British House Of Lords // Proceedings of the American Political Science Association. Seventh Annual Meeting. – 1910. – Vol. 7. – P. 43.
21. Pope-Hennessy J. Lord Crew. 1858-1945. A Likeness of a Liberal. – L., 1955. – P. 106.
22. Masterman L. C. F. G. Masterman. – L., 1939. – P. 134.
23. Lloyd George D. Better Time. – L., 1911. – P. 50.
24. Цит. по: Cross C. Op. cit. – P. 82.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА



УДК 94(410)
ББК 63.3(4Вел)61

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКИ ВЕЛИКОБРИТАНИИ В 1920-30-е гг. В ОЦЕНКЕ БРИТАНСКОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

Кандидат исторических наук В. В. Аболмасов

Представленная статья представляет собой обзор британской историографии по вопросу формирования внешней политики Великобритании в 1920-30е годы. Автор подробно анализирует основные подходы, сложившиеся в британской исторической науке по отдельным аспектам формирования внешнеполитического курса Великобритании.

Ключевые слова
Историография, внешняя политика, консервативная партия, Великобритания, историческая наука

Изучение внешней политики Великобритании в период между двумя мировыми войнами активно велось и ведется многими британскими историками. Уже в первой капитальной работе, посвященной британской внешней политике и созданной видным британским историком Э. Карром в 1939 г. под названием «Британия: исследование по истории внешней политики от Версальского договора до начала войны» [1], была предпринята попытка проследить процесс сползания европейского континента к глобальному военному конфликту и выявить основные принципы, лежавшие в основе внешней политики британских правительств. В данном труде, прослеживается явная апологетика политики Великобритании и стремление оправдать «политику умиротворения», проводимую лидерами страны. В следующей монографии, В. М. Джордана «Великобритания, Франция и германская проблема в 1918-1939 гг.» [2], была поставлена проблема разрешения послевоенных проблем и эволюции англо-французских отношений в межвоенный период (исследование доведено лишь до 1930 г.). К числу несомненных достоинств работы Джордана относится насыщенность его исследования документальными данными и ссылками на источники, имевшиеся в его распоряжении. Это придаёт всей работе исключительно ценный характер и делает её весьма значительной. Располагая довольно обширным материалом не только документального, но и научно-исследовательского характера, автор сумел наиболее полно раскрыть основы британской политики. В таком же плане была выполнена работа другого видного английского историка послевоенного времени В. Н. Медликотта [3]. Данный автор является одним из ведущих специалистов по вопросам внешней политики Великобритании и в нескольких своих исследованиях он попытался рассмотреть эволюцию внешней по-

литики Англии, а также изменения её позиций по отношению к европейским государствам [4]. В последующие годы (1950-1970-е) в Англии было опубликовано немало исследований, посвященных британской внешней политике между двумя войнами. Их авторы выступали с пропагандой идей превосходства Великобритании в европейской политике 1920-х гг. и превозносили миротворческий её характер, проявившийся в политике «пацифизма». В таком историческом ракурсе на первый план изучения выдвигалась, естественно, британская политика, а сама проблема европейских международных отношений фактически снималась. Историки этой школы значительное внимание уделили различию подходов кабинетов Н. Чемберлена и Д. Ллойд-Джорджа к разрешению проблем Центральной и Восточной Европы, ко всему постверсальскому наследию. К числу таких работ относится исследование А. Орда, посвященное британской внешней политике и экономическому восстановлению Европы после первой мировой войны; обобщающая монография по британской внешней политике за 80 лет (с 1870 по 1945 гг.) П. Кеннеди, работа А. Клейтона, посвященная рассмотрению вопроса о том, какое влияние оказывала Британская империя на развитие ситуации в Европе между двумя мировыми войнами [5].

Большой интерес у британских исследователей, в рамках истории внешней политики Великобритании, вызывали и вызывают англо-французские отношения в 1920-е гг. Этот вопрос освещен в значительном количестве работ, однако, до сих пор, исследователи стремятся выявить основные закономерности в послевоенной дипломатии Англии и Франции, выделить основные принципы, которыми руководствовались государства, так как, безусловно, эти отношения были одними из определяющих для развития Европы. Предметом исследования Ричарда Гибсона в работе «Лучшие враги: англо-французские отношения от норманнского завоевания» [6] была эволюция англо-французских отношений от норманнского завоевания Англии в 1066 до современности. Разумеется, это лишь самый краткий очерк. Одним из ведущих специалистов в области англо-французских отношений является Ричард Альбрехт-Керри, который в ряде своих исследований, на основе широкой источниковой базы, досконально рассмотрел проблему взаимоотношений двух европейских государств в 1920-е гг. [7].

Отдельные аспекты европейской внешней политики и дипломатии Великобритании освещаются в работе П. Кеннеди «Взлет и падение британского морского владычества», в монографии Э. Китона «Британская политика в Локарно: французская экономика, политика и дипломатия. 1925-1929 гг.», а также в целом ряде других исследований [8].

Колониальная политика консерваторов, а также изменения, произошедшие в положении «белых доминионов» в ходе первой мировой войны и после неё отражены в исследованиях Ч. Стефана и Э. Клейтона [9]. Авторы стремились показать эволюцию колониальной политики Великобритании, проходившую в послевоенный период и, рост стремления к национальному суверенитету в доминионах. Автора диссертационного исследования, при изучении данных работ интересовало, прежде всего, то влияние, которое оказывали доминионы на проведение европейской политики консерваторов, что и нашло своё отражение в структуре диссертации.

Отдельное место занимает ряд исследований британских историков, посвящённых лидеру британских консерваторов в рассматриваемое время – Стэнли Болдуину [10]. Фигура консервативного лидера занимает особое место в политическом курсе Великобритании. Самым ярким моментом в его карьере дипломата можно назвать разрешение вопроса о внешнем долге Соединенным Штатам Америки, который был урегулирован самым наилучшим способом. В отечественной исто-

риографии значение личности С. Болдуина искусственно замалчивалось, скорее всего, это было связано с негативным отношением к антисоветской деятельности Болдуина, его стремлением организовать «крестовый поход» Запада против страны Советов. Таким образом, основными источниками о жизни и деятельности Болдуина являются биографические исследования, дневники и документы, изданные за рубежом. Наиболее интересной и содержательной, на наш взгляд, является работа британского историка Джеймса Янга «Стэнли Болдуин» [11], которая представляет собой полное исследование жизни и деятельности Стэнли Болдуина и отличается от других, прежде всего тем, что она была написана его современником с использованием личных архивов политика. Архивы Болдуина представляют собой достаточно интересный и содержательный материал для исследования, однако до сих пор они не были преданы гласности и даже к пятидесятилетию со дня его смерти они не были освещены. Эта работа была опубликована в Лондоне в 1952 году, но на русский язык никогда не переводилась и в России не печаталась.

Работа Дженкинса «Болдуин» [12], также никогда не издававшаяся в России, была написана к 40-летию смерти Болдуина и содержит исследования деятельности британского премьер-министра на основе новых документальных источников. Помимо прочего, можно назвать монографии Г. Хайда, Дж. Грина и, конечно, нельзя оставить без внимания биографическое исследование жизни и деятельности консервативного премьер-министра написанное его современником Эндрю Уайтом [13].

В британской историографии существуют исследования, где воздействие всех этих факторов анализируются в комплексе. Примером может служить монография Ч. Мовата «Британия между войнами 1918-1940гг.» [14]. Но чаще всего авторы останавливаются на каком-либо одном факторе, избирая его для себя приоритетным.

Так, группа исследователей, среди которых можно назвать Ф. Носледжа и Г. Макмиллана, главной причиной изменений в политике Британии и началом перегруппировки партий считают первую мировую войну. В своих работах оба автора отмечали, что именно в войну обнаружилась несовместимость либерального экономического курса с требованиями реальной ситуации, которое привело к кризису либеральной партии и преобладанию консерваторов в политике после войны.

В обзоре зарубежной историографии необходимо отметить наличие ряда исследований посвященных отдельным политическим проблемам Великобритании. Это работы по имперской политике Британии, отдельные монографии по Индии и Ирландии. В них так или иначе затрагиваются позиции консерваторов по этим вопросам, излагаются взгляды и проекты лидеров консервативной партии, освещаются вопросы внутрипартийной борьбы в связи с обсуждением перспектив о статусе Ирландии, о конституционном устройстве Индии. Таково содержание монографий П. Бакленда об Ирландии и Р. Мора об Индии. В этих работах содержатся сведения о корректировке своих позиций консерваторами, об эволюции взглядов руководства партии по этим проблемам [15].

К числу наиболее значимых исследований по истории консервативной партии в XX веке, созданных в 90-е гг. относится коллективная монография, вышедшая в 1994 г. под редакцией Энтони Сэлдона и Стюарта Болла [16]. Все без исключения авторы – известные британские историки и политологи, книга обобщает то, что написано ими ранее, основана на глубоком изучении архивных и других первоисточников, в значительной своей части недоступных ранее.

В период с 1895 по 1995 партия консерваторов в течение 70 лет находилась у власти, и не в последнюю очередь благо-

даря ее усилиям современная Британия является одним из самых преуспевающих и идущих в ногу со временем государств мира. Поэтому, когда автор вступительной, исторической главы – основатель Института современной британской истории Энтони Сэлдон пишет, что консервативная партия «сформировала» Британию XX века, он не так уж далек от истины.

Главный вопрос, который ставят перед собой исследователи, – в чем «секрет» столь впечатляющего успеха партии, где она черпала и черпает силы оставаться на протяжении большей части столетия самой влиятельной политической организацией страны.

Подобного рода сверхзадача во многом определила и саму структуру этого фундаментального труда. Только что упомянутая первая его глава может быть безоговорочно отнесена к жанру чисто исторических. Что же до остальных семнадцати глав, то каждая из них носит «тематический» характер и все они в совокупности исследуют феномен британского консерватизма преимущественно в «анатомическом» и сугубо аналитическом плане.

Ответ, который авторы дают на поставленный вопрос, достаточно прост и однозначен – сводится он к тому, что, следуя традициям и принципам консерватизма, как они были сформулированы теми, кто стоял у его истоков, партия постоянно эволюционировала, приспосабливаясь к меняющимся обстоятельствам, и одновременно стремилась воздействовать на эти обстоятельства, даже в какой-то мере формировать их.

Однако не в этом очевидном факте заключается главный смысл, квинтэссенция книги. Они – в анализе тех конкретных перемен, которые происходили в партии и которые в конечном итоге сделали ее во многом отличной от той, какой она была в конце прошлого – начале нынешнего столетия. Как пишет автор все той же первой главы, «консерваторы вступили в новый (XX) век партией Англиканской церкви, Палаты лордов, Империи, Монархии. А к концу столетия они оказались в конфликте с верхней палатой и церковью, оказались партией, сыгравшей свою роль в ликвидации империи и не способной или не желающей сохранить авторитет все менее популярного института монархии».

В более широком плане работа интересна тем, что наглядно демонстрирует роль политической партии как института, не просто являющегося одним из элементов системы власти, но играющего в ней роль основного генератора перемен.

Подводя итог обзору зарубежной историографии, можно констатировать, что историки исследовали самые различные направления внешней политики Великобритании с 1918 по 1939 годы, т. е. от окончания Первой мировой войны и до начала Второй мировой войны, создали как объемные монографии общего плана, так и достаточно узкие, но чрезвычайно глубокие и аргументированные научные исследовании по истории консервативной партии. Но, несмотря на это, нужно признать отсутствие обобщенного и комплексного осмысления проблемы эволюции внешнеполитического курса консерваторов и роль самой партии при его формировании. Недостаточно изучены в зарубежной историографии идеологические аспекты принятия решений по вопросам внешней политики лидерами консервативной партии. Как правило, многие из авторов лишь вскользь касаются этих вопросов, высказывая на этот счет отдельные фрагментарные замечания, которые не создают целостного представления ни об идейных принципах консервативной партии, ни об особенностях принятия решений консерваторами. Попытки анализа идейных позиций консерваторов присутствуют в работах Р. Блейка и С. Болла, но неопределенным в британской историографии остается место и роль идеологии консерваторов в общем процессе эволюции внешнеполитического курса Великобритании в период между двумя мировыми войнами [17].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Carr E. H. Britain: A study of F Policy from the Versailles Treaty to the Outbreak of War. – London and oths.: Longmans, Green, 1939.

2. Джордан В. М. Великобритания, Франция и германская проблема в 1918-1939 гг. Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1945.

3. Medlicott W. N. Bbritish Foreign Policy since Versailles 1919-1963. 2nd Ed. – London: Methew, 1968.

4. Medlicott W. N. From Metternich to Hitler: Aspects of British and Foreign History. 1814-1939. – London: Greenwood Press, 1983.

5. Orde A. British Policy and European Reconstruction after First World War. – Cambridge: at the Univ. Press, 1976; Kennedy P. Strategy and Diplomacy, 1870-1945. – London: Allen and Unwin, 1983; Porter B. Britain, Europe and the World, 1850-1982: Delusions of Grandeur. – London: George Allen and Unwin, 1983.

6. Gibson R. Best of Enemies: Anglo-French Relations since the Norman Conquest. –London: Sincler-Stivenson, 1995.

7. Albrecht-Carrie R. Britain and France. Adaptations to a Changing context of Power. – New York: Doubleday, 1970; Albrecht-Carrie R. France, Europe and the Two Worlds Wars. – Geneve, Droz, Paris: Minard, 1960.

8. Kennedy P. The Rise and Fall of the British Naval Mastery. – London: Edward Arnold, 1983; Keeton E. D. Britain's Locarno Policy: French Economics, Politics and Diplomacy. 1925-1929. – New York, London: Garland, 1987; Howard M. The Continental Commitments. The Dilemma of British Defence Policy in the Era of the Two World Wars. – London: Smith, 1972.

9. Clayton A. The British Empire as a Superpower 1919-1939. – Athens: The Univ. Press of Georgia, 1985; Stephen C. The Making of the British colonial Development Policy 1914-1940. – London, 1987.

10. Hyde H. M. Baldwin. The Unexpected Prime Minister. – London: Collins, 1973; Middlemas K., Barns J. Baldwin. A Biography. – London: Nicolson, 1969; Whyte A. Baldwin. A Biography Character Study. – London, 1927; Green J. Mr. Baldwin. A Study in Post-war Conservatism. – London: Macmillan, 1988; Bryant A. Baldwin Stanley. – London: Weidenfeld and Nicolson, 1937.

11. Young G. Baldwin Stanley. – London: Collins, 1952.

12. Jenkins R. Baldwin. – London: Collins, 1988.

13. Hyde H. M. Baldwin. The Unexpected Prime Minister. – London: Collins, 1973; Green J. Mr. Baldwin. A Study in Post-war Conservatism. – London: Macmillan, 1988; Whyte A. Baldwin. A Biography Character Study. – London, 1927.

14. Clayton A. The British Empire as a Superpower 1919-1939. – Athens: The Univ. Press of Georgia, 1985.

15. Movat C. Britain between Two Wars. 1918-1941. London: Macmillan, 1982.

16. Kennedy P. The Rise and Fall of the British Naval Mastery. London: Edward Arnold, 1983; Keeton E.D. Britain's Locarno Policy: French Economics, Politics and Diplomacy. 1925-1929. New York, London: Garland, 1987.

17. Ball S. Baldwin and the Conservative Party. – London: Longman, 1988; Blake R. The Conservative Party from Peel to Chamberlain. – London: Collins, 1970; O'Gorman F. British Conservatism. – London: Longman, 1986.

МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ



УДК 94(581)+94(47).084.3
ББК 63.3(5Афг)6+63.3(2)613-6

УСТАНОВЛЕНИЕ СОВЕТСКО-АФГАНСКИХ ОТНОШЕНИЙ В 1920-е гг. XX ВЕКА

Ю. И. Лысова

Статья посвящена установлению дипломатических отношений между СССР и Афганистаном в 1920-е гг. XX века, признанию Советским Союзом суверенитета Афганистана, а также дальнейшему вкладу Советского Союза в политическое и экономическое развитие страны.

Ключевые слова
Сверенитет, признание, дипломатические отношения, договор

В начале XX века эмиром Афганистана стал Хабибулла, который находился под очень сильным влиянием Великобритании и практически ничего не предпринял, чтобы добиться восстановления полной независимости страны.

Под давление англичан эмир Хабибулла отверг дружеское предложение советской России от 4 июля 1918 г. учредить советское представительство в Афганистане. С полным основанием В. И. Ленин отмечал в июле 1918 г., что англичане, «захватив в свое полное подчинение Афганистан, давно создали себе опорный пункт как для расширения своих колониальных владений, для удушения наций, так и для нападения на советскую Россию» [1. С. 7].

Бездеятельность эмира Хабибуллы в условиях ослабления позиций Англии в ходе Первой мировой войны вызывали недовольство разных слоев афганского народа, которое особенно возросло к лету 1918 г., когда английские войска вторглись в советский Туркестан и Афганистан оказался зажатым в британских тисках. Политика Хабибуллы вызывала растущее недовольство патриотически настроенных слоев афганского общества. В ночь с 20 на 21 февраля 1919 г. на охоте в Лагмане он был найден застреленным в окруженном телохранителями шатре. После борьбы между Насруллой-ханом и правившим в Кабуле Аманулой-ханом победу одержал лидер младоафганцев [2. С. 172]. Будучи чрезвычайно амбициозным и противоречивым правителем и человеком, нередко игнорирующим советы своего окружения и аргументы оппонентов, он, сознательно или интуитивно, все же правильно определил целый ряд направлений своей внутренней и внешней политики.

Первым шагом нового эмиры Аманулы явилось провозглашение Афганистана государством, полностью независимым в своих внутренних и внешних делах.

Информация о событиях в Афганистане дошла до советских властей Туркестана и в Москву лишь в апреле 1919 г. Она была противоречива: одни источники сообщали, что власть в стране оказалась у прямого наследника престола Инаятуллы, другие – у брата прежнего эмира Насруллы, третьи – в руках молодого принца Амануллы. Характер и содержание сообщений из Афганистана первоначально не вызвали особого интереса у советского руководства. Сообщений о третьей англо-афганской войне, которую развязал Лондон в ответ на провозглашение Афганистаном независимости 28 февраля 1919 г. в России в тот период не получила.

В 1919 г. руководство Советской России после неудач активизации революционного движения в Европе стало склоняться к необходимости активной политике на Востоке как средству революционизирования все той же Европы. Л. Д. Троцкий наиболее точно выразил суть нового подхода: «Путь на Париж и Лондон лежит через города Афганистана, Панджаба и Бенгалии» [3].

Решением коллегии Народного Комиссариата иностранных дел РСФСР от 25 апреля 1919 г. на Л. М. Карахана возлагалось руководство отделом стран Востока [4. С. 82].

Народный Комиссариат иностранных дел Советский России начал подготовку к отправке в Кабул специальной миссии, которая должна была на месте выяснять обстановку в этой стране, по возможности, привлечь Афганистан к активным действиям против англичан индийско-афганской границе, установить дипломатические отношения с этой страной. Однако весной 1919 г. такая подготовка шла в Москве вяло: не были определены ни состав, ни руководитель миссии. НКИД выражал, что она вообще не сможет состояться в условиях гражданской войны. К тому же отсутствовали точные сведения о характере политики нового афганского руководства, существовало представление об Афганистане как о «гнезде феодализма». По этим причинам НКИД поручил правительству Туркестана организовать своими силами дипломатическую миссию в Кабул. Поручением центра занимался в Ташкенте нарком по иностранным делам Туркестанской АССР Е. Е. Богоявленский, который в письме от 27 марта 1919 г. сообщал афганскому правительству об аннулировании Советской Россией соглашения 1907 г., закрепившего Афганистан в сфере английского влияния, а также о решении направить в Кабул советскую дипломатическую миссию для установления дружественных и торговых сношений с Афганистаном. В документе подчеркивалось: «Для проведения в жизнь этих начал российская республика командировала из Москвы в Ташкент своего посланника в Афганистане и Персии г-на Бравина, имеющего дипломатический опыт, знающего восток, друга восточных народов, сторонника независимости мусульманских народов и знатока персидского языка, уполномочив его на установлении дружественных и торговых сношений» [5. С. 9]. В апреле 1919 г. было принято решение Туркестанского ЦИК о назначении Н. З. Бравина руководителем первой советской миссии в Афганистан [3]

Для молодой советской республики, находившейся в кольце интервенции, установление добрососедских отношений со своим южным соседом имело немаловажное значение. Афганистан был одним из первых иностранных государств, признавших РСФСР де-факто и де-юре [6]

Огромное значение для успешного исхода этой борьбы имела поддержка, оказанная советской Россией, которая искренне приветствовала восстановление полной государственной независимости Афганистана. 27 марта 1919 г. советское правительство первым в мире официально объявило о признании независимости и суверенитета Афганистана. Прорыв рес-

публикой советов цепи империалистического окружения афганского государства значительно укрепил его международные позиции.

Новое правительство было поставлено перед необходимостью определить курс своей внешней политики. Афганское государство взяло твердую линию на установление и развитие дружественных отношений с советской Россией. Это было вызвано, прежде всего, стремлением Афганистана получить материальную, финансовую или военную помощь от СССР в укрепление суверенитета.

7 апреля 1919 г. эмир Аманулла обратился к главе советского правительства В. И. Ленину. В своем письме Аманулла сообщал В. И. Ленину о вступлении на престол и о том, что считает «неотложно необходимым» сделать заявление «о единении и дружбе» «во имя объединения, мира и блага человечества». «Так как Вы, Ваше Величество, мой великий и любезный друг – президент великого Российского государства, – говорилось в письме, – вместе с другими своими товарищами – друзьями человечества взяли на себя почетную и благородную задачу заботиться о мире и благе людей и провозгласили принцип свободы и равноправия стран, то я счастлив впервые от имени стремящегося к прогрессу афганского народа направить Вам свое настоящее дружественное послание независимого и свободного Афганистана» [1. С. 8-9].

27 мая 1919 г. В. И. Ленин и Председатель ВЦИК М. И. Калинин направили в Кабул письмо, в котором приветствовали намерение афганского правительства установить дружественные отношения с русским народом. В тот же день Л. М. Карахан предложил в письме министру иностранных дел Афганистана Махмуду Тарзи «назначить дипломатического представителя в Москву» [4. С. 83]. Такой обмен письмами фактически означал взаимное признание РСФСР и Афганистана и соглашение об установлении между ними дипломатических отношений.

В июне 1919 г. в Ташкенте было учреждено генеральное консульство Афганистана. Советское правительство направило в Афганистан посольство во главе с Я. З. Сурицем. 23 июня 1919 г. он выехал из Москвы с постоянным составом сотрудников. Вторым секретарем был Э. М. Рикс. Посольству поручалось доставить в Кабул подлинник письма В. И. Ленина афганскому эмиру от 27 мая 1919 г. В полученной Сурицем верительной грамоте говорилось, что СНК РСФСР назначает его «Чрезвычайным и Полномочным Представителем Российской Социалистической Федеративной Советской Республики в Центральной Азии, возлагая на него дипломатические отношени с народами независимого Афганистана, независимыми племенами Белуджистана, Хивы, Кашмира и Тибета» [6. С. 394].

Глава Советского правительства В. И. Ленин дважды принимал чрезвычайную афганскую дипломатическую миссию – в октябре и ноябре 1919 г. в ходе этих встреч В. И. Ленин заверил представителей независимого Афганистана в том, что Советская Россия окажет афганскому народу помощь и поддержку в борьбе за отстаивание своей свободы и независимости [7. С. 262].

Советское правительство первым в мире официально объявило о признании независимости и суверенитета Афганистана [8].

Признание советским правительством Афганистана независимым государством создавало реальные возможности для установления непосредственных дипломатических отношений между обеими странами.

В мае 1920 г. послу Афганистана в РСФСР была предоставлена нота, в которой заявлялось о предоставлении Афганистану радиотелеграфической станции, которая является «залогом незыблемости и плодотворности нашего единения» [7. С. 250-251]. Это были первые шаги для заключения первого советско-

афганского договора.

13 сентября 1920 г. в Кабуле советский представитель Я.З. Суриц и афганский министр иностранных дел Махмуд Тарзи парафировали текст дружественного советско-афганского договора. Была также достигнута договоренность о том, сто советская Россия безвозмездно предоставит Афганистану 1 млн. руб. золотом, передаст 12 самолетов, окажет помощь в подготовке афганских летчиков, для чего откроет в Афганистане авиационную школу, поможет Афганистану в вооружении его национальной армии, в частности поставит 5 тыс. винтовок с необходимым запасом патронов [1. С. 52].

Основополагающим документом, регулирующим советско-афганские отношения на протяжении почти всего периода их существования, способствовавшим укреплению независимости Афганистана, является Договор о дружбе, заключенный 28 февраля 1921 г.

8 мая 1920 г. афганское правительство обратилось к правительству РСФСР с просьбой о помощи и с предложением заключить торговый договор и военный союз между Афганистаном и РСФСР.

Дружественный договор был большой победой советской дипломатии. Он заложил прочный фундамент дружбы, поскольку основывался на принципах равноправия, взаимного уважения и невмешательства во внутренние дела друг друга. Этот договор явился надежной гарантией укрепления национальной независимости Афганистана, а также развития дружественных отношений и расширения экономических связей между обеими странами. В преамбуле договора указывалось, что он заключен «в целях упрочнения дружественных отношений между Россией и Афганистаном и ограждения действительной независимости Афганистана» [5. С. 28].

Уполномоченными были от Правительства Российской Социалистической Федеративной Советской Республики Г. В. Чичерин и Л. М. Карахан, от Правительства Высокого Государства Афганистана Мухаммед Вали-хан, Мирза Мухаммед-хан и Гулям Сиддык-хан.

ВЦИК РСФСР ратифицировал договор 20 апреля 1921 г. Обмен ратификационными грамотами состоялся в Кабуле 14 сентября того же года.

С подписанием советско-афганского Договора 28 февраля 1921 г. задача, возлагавшаяся на Я. З. Сурица в Кабуле, была выполнена, и в Афганистан был назначен полномочный представитель РСФСР Ф. Ф. Раскольников, который 15 апреля 1921 г. с полным штатом полпредства выехал из Москвы в Афганистан.

В ноте от 3 марта 1921 г. Г. В. Чичерин заявлял, что «этим договором закреплены наши дружеские взаимоотношения и положено прочное основание совместной работе России и Афганистана, перед которыми стоит задача освобождение народов Востока от империалистов Западной Европы» [7. С. 558]. 20 марта 1921 г. на заседании Оргбюро ЦК РКП (б) было принято решение о направлении Ф. Ф. Раскольникова в Афганистан.

Добившись независимости, новое правительство Афганистана приступило к реализации целого комплекса реформ, направленных на ликвидацию экономической отсталости страны. Одним из важнейших преобразований этого периода явилось принятие в 1923 г. первой в истории Афганистана конституции, которая подтвердила независимость страны, объявила эмира носителем верховной власти, декларировала некоторые гражданские свободы. Были созданы Государственный совет – консультативный орган при эмире, Лоя Джирга – всеафганское собрание вождей племен и мусульманских богословов, Дурбари Али – совет правительственных чиновников и правительство, которому была передана исполнительная власть. Таким образом, формирование новой политико-экономической структуры Афганистана требовало расширения

его внешних связей.

Однако афганский эмир Аманулла-хан, хотя и заявил о дружбе с Советской Россией и пошел на установление дипломатических связей, не всегда последовательно придерживался избранного курса добрососедских отношений. Сказывалось, с одной стороны, влияние проанглийски настроенной знати, с другой – страх перед распространением революционных идей. Только ненависть к английским завоевателям удерживала его от разрыва отношений с северным соседом. Сразу же по прибытии в Кабул Ф. Ф. Раскольников постарался довести до сведения Амануллы-хана и его окружения позицию советского правительства, изложенную в инструкции Наркоминдела РСФСР. В ней декларировалось: «Мы говорим афганскому правительству: у нас один строй, у Вас другой; у нас одни идеалы, у Вас другие; нас, однако, связывает общность стремлений к полной самостоятельности, независимости и самодеятельности наших народов... Мы не вмешиваемся в Ваши внутренние дела, мы не вторгаемся в самодеятельность Вашего народа; мы оказываем содействие всякому явлению, которое играет прогрессивную роль в развитии Вашего народа. Мы ни на минуту не думаем навязывать Вашему народу такой программы, которая ему чужда в нынешней стадии его развития» [5. С. 57]. Исходя из этих принципов, советский полпред и начал строить отношения с афганским правительством. Однако его деятельность встретила активное противодействие со стороны английской дипломатии, которая любыми способами пыталась дискредитировать советскую внешнюю политику в целом и ее представителя в частности. Раскольникову пришлось приложить значительные усилия, чтобы нейтрализовать действия противников. Ф. Ф. Раскольников в своем письме Л. Д. Троцкому так охарактеризовал состояние дел в Афганистане: «В этой стране чудовищной коррупции, где доступен подкуп любого министра, единственно правильной политикой является выполнение договора, как средство государственного подкупа и способ привлечения широких симпатий. Такова моя точка зрения, которая, кажется, разделяется тт. Чичериным и Караханом, но зато не находит заметного сочувствия в Политбюро. В результате мое неожиданное дипломатическое призвание судорожно бьется сейчас между афганским требованием уплаты по векселям и нашей выдержкой характера» [5. С. 59].

Уже к 1923 г. афганское правитель-ство имело политические отношения с РСФСР, Англией, Италией, Францией, Германией, Польшей, Бельгией, Турцией, Ираном и Египтом. Однако фактически, кроме отношений с Советской Россией и Турцией, они ограничивались в основном дипломатическими рамками.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Теплинский Л. Б. Афганистан – наш южный сосед. – М., 1978.

2. Россия и Афганистан. – М., 1989.

3. Панин С. Первая советская миссия в Афганистане // Азия и Африка сегодня. – 2007. – №8. – С. 75.

4. Соколов В. В. На боевых постах дипломатического фронта. – М.,1983. – С. 82.

5. Советско-афганские отношения.1919-1969 гг.: Документы и материалы. – М., 1971.

6. История Афганистана. Афганистан в новое время / Под ред. Масон В. М., Ромодин В. А. – Т. II. – М., 1965. – С. 375.

7. Документы внешней политики СССР. – Т II. – М., 1958. С. 262.

8. Dupree L. Afganistan. – Princeton, 1980. – С. 34.

ВЛАДИМИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ



УДК 94(73).092
ББК 63.3(7Сое)

СОЦИАЛЬНОЕ И ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ЛАТИНОС В США В 1980-1990-е гг.

Е. Н. Ионова

В данной статье рассмотрены различные стороны жизни Латинос в США. Особое внимание уделено причинам их переселения, территории расселения и вопросам трудоустройства.

Ключевые слова
Иммиграция, нелегальная иммиграция, Латинос, НАФТА, неолиберальные преобразования

Проблема иммиграции в США заняла важное место в отечественной и американской историографии. Традиционно велик интерес к данной теме у американских исследователей, что выражается в появлении большого числа работ по различным направлениям, базирующихся на внушительной источниковой базе. Это продиктовано самой историей США, которые складывались как нация иммигрантов. В результате из изучения национальных отношений постепенно выделилось направление по исследованию иммигрантов и иммиграционной политики. В рассматриваемый нами период особое внимание было уделено вопросам латиноамериканской иммиграции, являющейся самой быстрорастущей и определяющей проблемы нелегальной иммиграции, государственного языка, трудоустройства и соотношения рабочих мест, которые делят между собой Латинос и афроамериканцы[1]. Отдельно начинает рассматриваться политическая активность испаноязычных американцев, их социальное положение и этнический состав. Однако особые споры и дебаты тогда и сегодня ведутся в отношении вопросов ассимиляции Латинос американским обществом[2].

Отечественная наука обратилась к изучению национальных отношений в Северной Америке с середины 1950-х гг., а конкретные исследования по латиноамериканскому населению стали выходить лишь с 1970-х гг.[3] За это время сделан существенный вклад в осмысление теоретического аспекта (Чертина З. С., Червонная С. А., Геевский И. А. и другие). У отечественных ученых на всем временном отрезке изучения латиноамериканцев доминировала проблема демографического роста и дискриминации цветного населения США. Вместе с тем к недостаточно изученным вопросам, включающих интеграцию различных этнических и расовых групп в американское общество, их асси-

миляцию в современных условиях Соединенных Штатов, а также правительственную политику и эволюцию взглядов политических партий на латиноамериканское меньшинство, относится и социально-экономическое положение Латинос в США в 1980-1990-е гг. Целью статьи и будет раскрытие данного вопроса на следующей источниковой базе: статистические данные Бюро Цензов США, материалы периодических изданий, Комиссии по иммиграционной реформе США.

Одной из заметных тенденций современного западного мира яркое противостояние иммигрантов и граждан развитых государств. Примеры тому – напряженность во Франции, столкнувшейся с арабо-мусульманским миром, нестабильность в США не только из-за латиноамериканцев, являющихся объектом нашего исследования, но и китайцев, численность которых остается стабильно высокой. В этом списке стран не последнее место можно отвести России, в которой уже насчитывается миллионная армия трудовых иммигрантов из бывших советских республик. В этом отношении латиноамериканская иммиграция может быть сравнена с трудовой миграцией в Российскую Федерацию по причинам, способам и характеру.

Схожесть процессов переселения и вероятных способов их разрешения актуализирует внимание к данной теме. Проблема иммиграции связана не просто со сменой места жительства. Причины ее гораздо глубже, в социально-экономических и политических реалиях, характерных конкретно для каждой из стран. Изучение этого аспекта иммиграции открывает перспективы дальнейшего всестороннего и углубленного исследования других сторон процесса.

Вопрос о присутствии в стране латиноамериканских иммигрантов и связанных с ними комплексом задач приобрел особую остроту в США в 1980-1990-е гг. Американским правительством принимаются огромные усилия, как в материальном, так и политическом плане, касающиеся урегулирования социально-экономических проблем. Наплыв латиноамериканцев воспринимается как угроза и с явной паникой американскими гражданами. Являясь страной иммигрантов, США всегда обсуждали проблемы вновь прибывших иностранцев, вопроса их положения, предоставления гражданства и пособий, разрабатывали соответствующие законы. Однако, являясь одной из самых привлекательных стран для переселения, США выбирают, кому официально давать разрешение на въезд, а кого оставлять в листе ожидания. Очевидно, что выходцы из беднейших стран оказываются за пределами этого списка. И именно к ним относятся латиноамериканские иммигранты. Впервые заявлять о себе они начали в периоды подъема демократических движений в 1960-х-1970-х гг. в свете борьбы меньшинств за свои гражданские права. Изначально Латинос, в тот период были представлены активными мексиканскими трудовыми мигрантами – Чиканос, и не воспринимались американцами как опасность. Они действовали в общей массе фронта «цветного населения» за свои права, так как не могли противопоставить себя ни по количеству, ни по своей политической силе другим этническим меньшинствам. Данная группа постепенно начинает приобретать самостоятельность только с 1980-х гг. Именно с этого времени вопрос о латиноамериканских иммигрантах не сходит с повесток дня ни средств массовой информации, ни слушаний в Конгрессе. Постепенно испаноязычные иммигранты становятся крупнейшим этническим меньшинством в США, рост которых не прекращается. Злободневность ситуации придают способы приобретения латиноамериканцами более оформленных методов борьбы за свои права. Постепенно они начинают играть все более существенную роль в политической жизни США, оказывать влияние на результаты президентских выборов и

организовывать многомиллионные демонстрации, парализовавшие деятельность многих городов. Тем самым Латинос заставили американцев обратить на себя внимания, не просто как на нелегальных преступников, но как на тех, без кого сами жители Америки уже не могут обойтись. Такие профессии как горничные, сиделки, прислуга, упаковщики, швеи, сборщики овощей и фруктов уже невозможно представить без этой группы. Подтверждением усиления влияния роли испаноязычных иммигрантов в США является обсуждения иммиграционной реформы и ее проектов на протяжении последних двух администраций.

Основными причинами, заставляющих латиноамериканцев мигрировать в США – это нерешенность таких социальных проблем как: бедность, неравномерное распределение доходов, неудовлетворительный уровень здравоохранения и образования на родине.

Проживающие на территории США латиноамериканцы за 1980-1990-е гг. значительно изменили демографический облик этой страны. Сегодня невозможно найти штата, где бы латиноамериканское население ни было бы представлено даже в минимальном проценте. Их нет лишь в некоторых округах Аляски, Джорджии, Небраски, Монтаны, Северной и Южной Дакоты. Существует региональная концентрация отдельных групп латиноамериканских представителей. Так, мексиканцы в основном селятся на юго-западе США, на земли, ранее им принадлежавшие. Кубинцы предпочитают Флориду, а пуэрториканцы – Нью-Йорк. Приоритеты во всех случаях отдаются географической близости и историческим связям.

По числу прибывших в США, как среди латиноамериканцев, так и других иммигрантов, мексиканцы доминируют. Они составляют основную группу Латинос, поэтому привлекают в исследовании наибольшее внимание. Традиция нанимать дешевую мексиканскую рабочую силу зародилась еще в начале XX века, когда она в основном использовалась на сезонных сельхоз работах. Вследствие того, что традиционные сельскохозяйственные районы расположены именно на юго-западе США, мексиканцы перебирались именно туда. Этому немало способствовала общая граница, которую иногда пересекали целыми семьями в поисках источников заработков.

Можно выделить традиционные районы Мексики, откуда осуществляется постоянный отток населения. К ним относятся центральные и западные районы: Мичоакан, Гуанахуато и Джалиско, а также Закатекас, Дуранго, Мексико-Сити, Чиуауа, Тамаулипас, Герреро. Именно они поставляют до 70% всех мексиканских иммигрантов.

Согласно американской историографии[4], выделяются традиционные центры расселения Латинос в США, новые центры и другие территории. Их можно разбить на определенные зоны. В результате в самом широком смысле выделяют Юг, Запад, Северо-восток и Средний Запад. Самая высокая концентрация Латинос отмечена на западе страны, на втором месте юг, значительно меньше их на северо-востоке и самая не латинизированная часть США – Средний Запад. Распределение испаноязычного населения по штатам изменилось за 20 лет. Помимо Калифорнии, Техаса и Флориды, традиционно остающихся в лидерах, к ним прибавились новые территории на востоке: Нью-Йорк и Иллинойс. Также больше 50% прироста Латинос выявлено на юго-востоке в таких штатах как Арканзас, Джорджия, Южная Каролина, Теннеси, Северная Каролина[5]. Таким образом, новой тенденцией в расселении Латинос является увеличение их присутствия в тех штатах, где ранее проживало незначительно.

В период с 1980 по 1990 гг. латиноамериканские иммигранты в основном селились в крупных городах или их окрестностях, таких как Лос-Анджелес, Сан-Дие-

го и Сан-Франциско (Калифорния), Майами (Флорида) и Хьюстон (Техас). В штате Калифорния из 12 крупнейших городов в 6 население на 90% состояло из Латинос, в 3-х население было 80%, в одном – около 70%, и лишь в двух городах - менее 50%.

Изначально среди Латинос в США приезжало больше мужчин, так как их труд, связанный с тяжелыми физическими нагрузками был больше востребован[6]. Латиноамериканские иммигранты в среднем моложе иммигрантов из других стран. Средний возраст приезжающих из сельской местности составляет 32,3 года, из городской – 26,8 лет, для женщин 30,2 и 23,3 года соответственно. Увеличение количества мигрантов в самом продуктивном возрасте от 20 до 30 лет в дальнейшем может свидетельствовать о нарастающей борьбе за рабочие места в США[7]. По данным американского цензового бюро 65% латиноамериканских иммигрантов в США состоят в браке[8].

Образовательный уровень испаноязычных иммигрантов ниже по сравнением с белыми американцами и афроамериканцами. И это не удивительно, так как основную массу составляют нелегальные рабочие иммигранты. Они не стремятся овладеть иностранным языком и из них мало кто говорит по-английски хорошо или очень хорошо[9]. Среди Латинос, рожденных в США, отмечен более высокий уровень образования, чем у только что прибывших Латинос иммигрантов[10].

Все эти социально-экономические характеристики доказывают, что испаноязычные иммигранты не могут претендовать на высокооплачиваемую работу, а являются источником дешевой рабочей силы, в которой США всегда нуждались. Мексиканская иммиграция – это не только взаимоотношения между работником и работодателем, но и между Мексикой и США, в которых первая подчас не играет существенной роли. Американские сенаторы рассуждает о потребности США в мексиканских рабочих, как будто Мексики как суверенного государства, заботящегося о своих гражданах за рубежом, не существует. И те трудовые отношения, которые складывались между США и Мексикой на протяжении всей истории во многом носят характер трудового рабства.

Следует признать, что потребность Соединенных Штатов в мексиканском труде не была высокой на протяжении всей истории[11]. Она сокращалась во времена высокой безработицы экономических кризисов 1907 г., 1921 г., 1929-34 гг., 1954 г., 1974 г., 1981 г., 1992 г. Тем не менее, ни в один из этих кризисов потребность в дешевой мексиканской рабочей силе не сводилась к нулю. Некоторые могут предположить, что американская заинтересованность в их труде продиктована не столько национальными интересами, сколько географической близостью. Но когда речь заходит о взаимодействии или заключении соглашений с Мексикой, то американское правительство делает многое, чтобы не показать своей открытой заинтересованности в дешевом мексиканском труде и стремиться исключить вопрос об иммиграции из повестки обсуждения договора по свободной зоне североамериканской торговли (NAFTA). Таким образом, США оказались перед следующей дилеммой: когда, с одной стороны, правительство гарантирует американским работодателям неограниченный доступ к дешевому труду, а с другой, усугубляет проблему нелегальной иммиграции, создающей криминальную ситуацию, которая требует ужесточения закона. Когда общественное мнение и государство достигают наивысшей точки единения по этому вопросу, то все естественно сводится к защите национальных интересов. На этом уровне доминирование данной точки зрения делает невозможным изменение в официальной позиции, которая приравнивает нелегальных чужаков с преступниками, частично потому, что это оп-

ределение помогает обеспечить прибыль американской экономике. Она складывается из разницы между зарплатой, которую получает нелегал и зарплатой американского гражданина за ту же самую работу. Подобная позиция позволяет экономить миллиарды долларов в год. Если представить экономическую, политическую и социальную значимость использования нелегалов из Мексики как двусторонний феномен, относящийся де-факто к международному трудовому рынку, можно провести параллель с XIX веком и трудом чернокожих рабов. В этом прослеживается сопротивление с американской стороны официально признать природу трудового рынка и роль в ней мексиканских нелегальных рабочих.

Таким образом, экономический интерес, доминирующий в США, не позволяет эффективно бороться с нелегальной трудовой иммиграцией. Именно он сохраняет относительно открытой для нелегалов американо-мексиканскую границу. Это происходит не потому, что существует реальная потребность в труде мексиканцев, когда существует дефицит собственных трудовых ресурсов, а как своего рода стратегия, которая помогает снизить или замедлить рост заработной платы в тех американских регионах, где широко применяется труд нелегальных мексиканцев. Мексиканские нелегалы становятся уязвимыми с точки зрения человеческих и гражданских прав в США, что позволяет американским работодателям платить им меньшую зарплату и навязывать такие условия, которые будут неприемлемыми американскими гражданами.

Таким образом, в 1980-х-1990-х гг. социальное и экономическое положение латиноамериканского населения США определяло их статус в американском обществе, отношение к ним правительства и американских граждан. Благодаря своему постоянному увеличению численности перед испаноязычными открывается перспектива участия в общественно-политических и избирательных процессах США. Одновременно с этим рост нелегальной иммиграции Латинос заставляет держать в напряжении, как американское общество, требующее обезопасить себя от непрошенных чужаков, провоцирующих криминальные элементы, так и лишает свободы действия политическую элиту, которая, имея законодательную инициативу, не может применить ее в полной мере, тем самым, лишив себя мощной электоральной поддержки. А ведь именно латиноамериканские группы избирателей активно заявляли о себе в кампаниях 2000-х гг.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Borderless Borders: U.S. Latinos, Latin Americas, and the Paradox of Interdependence / Ed. by Frank Bonilla. Philadelphia, 1998; Gonzales Juan. Harvest of empire: A History of Latinos in America. New York, 2000; Hispanics in the United States: An Agenda for the 21st Century / Ed. by Pastora San Juan Cafferty an David W/ Engstrom. New Brunswick? 2000; Hispanics/Latinos in the United States: Ethnicity, Race and Rights / Ed. by Jorge J.E. Gracia and Pable De Greiff. New York, 2000; Latinos Remaking America / Ed. by Marcelo M. Suarez-Orozco and Mariela M. Paez, Berkeley, Los Angeles, London, 2002; Acuna Rudolfo F. U.S. Latino Issues. Westport, London, 2003; Minority Organizations: a National Directory. N.Y. 1992; Race relations in the 1980-s and 1990-s: challenges and alternatives. Texas, 1990; American Immigrant Cultures: builders of a nation. Ed. by D. Levinson and M. Ember. Vol.1,2, N.Y., 1997; Cordasco F. Dictionary of American Immigration History. Metuchen, N.J. and London. 1990; The Latino Encyclopedia / Ed. by Richard Chabran and Rafael Chabran. New York, 1996. Vol. 1-6.; Harvard Encyclopedia of American Ethnic groups. Ed. by St. Thernstorm, 1980.

[2] Suro Robert. Strangers among us: Latino Lives in a Changing America. –New York, 1999;

Stavans Ilan. The Hispanic Condition: Reflections on Culture and Identity in America. – New York, 1995; Sowell T. Ethnic America: A History. – N.Y. 1981.

[3] Скрозникова В. А. Чиканос – американцы мексиканского происхождения // США, Канада: экономика, политика, идеология. – 1973. – № 6; Евтух В. Б. Историография национальных отношений в США и Канаде (60-70-е года). – Киев, 1982; Геевский И. А., Червонная С. А. Цветные американцы: проблема «равенства результатов» // США, Канада: экономика, политика, идеология. – 1980. – №5; Геевский И. А., Червонная С. А. Тупики национальной политики // США, Канада: экономика, политика, идеология. – 1982. – №11; Геевский И. А., Червонная С. А. Национальный вопрос в общественно-политической жизни США. – М., 1985; Чертина З. С. Национальные отношения при социализме в буржуазной историографии США. – М., 1982;Чертина З. С. XX век. Этнический фактор в США: трансформация общества // Социально-политическая и интеллектуальная трансформация общества в переломные эпохи. Сборник статей. – М., ИВИ РАН, 2008; Чертина З. С. Иммиграция и иммиграционное законодательство США // Социальные практики правоприменения и правоисполнения в мировой истории. Сборник статей. – М., ИВИ РАН, 2009; Кондаков А. М. Пуэрториканцы в США // Латинская Америка. – 1994. – №10; Геевский И. А., Сетунский Н. Американская мозаика – М., 1991; Червонная С. А. Обеспечение прав меньшинств в США // США, Канада: экономика, политика, культура. – 1995. – №7; Червонная С. А. Расовые взаимоотношения в свете президентских выборов в США // США, Канада: экономика, политика, культура. – 1996. – №4; Нитобург Э. Л. США: цветной барьер в прошлом и настоящем // Новая и новейшая история. – 1997. – №2; Чертина З. С. Этничность в США: теория плавильного котла // Американский ежегодник. – 1993; Чертина З. С. Плавильный котел? Парадигмы этнического развития США. – М., 2000.

[4] Hispanics and the Future of America by Louis DeSipio. – New York, 2003. – P. 213.

[5] U. S. Census Bureau, Population Estimates July 1, 2006 // www.census.gov/population – 15.06.2010.

[6] Characteristics of Migration: Mexicans in the United States / Jorge A. Bustamante, Guillermina Jasso // Commission on Immigration Reform. – 1997. – V. 1. – p. 120. http://www.utexas.edu/lbj/uscir/mandate.html – 12.11.2009.

[7] Some Thoughts on Perceptions and Policies Mexico-United States Labor Migration Flows: Some theoretical and Methodological Innovations and Research Findings / Jorge A. Bustamante // Commission on Immigration Reform 1997. – V. 2. – p. 820. http://www.utexas.edu/lbj/uscir/mandate.html – 12.11.2009.

[8] Married Couples by Race and Hispanic Origin of Spouses: 1980 to 2007 // U.S. Census Bureau, Table MS-3. Interracial Married Couples: 1980 to 2002 www.census.gov/population – 15.06.2010.

[9] Language Spoken at Home - 25 Largest Cities: 2006 // U. S. Census Bureau, 2006 American Community Survey; C16005. Nativity by Language Spoken at Home by Ability to Speak English for the Population 5 years and Over http:factfinder.census.gov – 15.06.2010.

[10] Barriers to Educational Opportunities for Hispanics in the United States // Hispanics and the future of America / Louis DeSipio – New York, 2003. – p. 223.

[11] Some Thoughts on Perceptions and Policies Mexico-United States Labor Migration Flows: Some theoretical and Methodological Innovations and Research Findings // Jorge A. Bustamante.

ВЛАДИМИРСКИЙ ЮРИДИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ ФСИН РОССИИ



УДК 94(497.1)
ББК 63.3(4Юго)63

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ В КОНТЕКСТЕ КОНФЛИКТА В КОСОВО

Кандидат исторических наук С. С. Новиков

Статья посвящена системе высшего и школьного образования в автономном крае Косово бывшей Югославии. Автор проанализировал успехи и просчеты центрального правительства в образовательном процессе и его влияние на сепаратистские настроения косовских албанцев. Рассмотрены негативные последствия политики правительства С. Милошевича на возникновение конфликта в Косово в 1990-е гг.

Ключевые слова
Высшее и школьное образование в СФРЮ, просчеты, сепаратистские настроения, «параллельное образование», Конституция, независимость

Значительную роль в межэтнических конфликтах играет проблема национального самоопределения. Нынешний косовский кризис возник именно из такой проблемы. Практически все бывшие югославские республики имели полиэтнический состав населения и это было одной из причин политической нестабильности и конфликтности.

Все югославские конституции (1946, 1963, 1974 гг.) гарантировали равноправие народов и народностей, населявших Югославию, равноправие их языков и письменности. В ст. 247 Конституции 1974 г., в частности, подчеркивалось право народностей свободно пользоваться своим языком и письменностью, развивать свою культуру и самобытность, учреждать организации. Ст. 154 этой же конституции, гласила: «Граждане равны в правах и обязанностях, независимо от национальности, расы, пола, языка, вероисповедания, образования или общественного положения. Все равны перед законом». В различных государственных документах, выступлениях руководящих югославских деятелей неоднократно подчеркивались основополагающие принципы в области национальной политики – равенство всех народов и народностей страны.

Конституция Югославии 1974 г. гарантировала и Косово все права автономии, включая право на собственную образовательную программу. В местных школах преподавание в параллельных классах велось на албанском, сербско-хорватском и турецком языках. На переменах или во время занятий физкультурой все дети общались. Неродной язык – либо сербский, либо албанский – преподавался в обязательном порядке с первого класса.

Право на развитие этнических культур

предусматривало создание культурно-просветительных и художественных обществ и объединений или национальных секций при организованных на территориальной основе обществах для развития культурной самодеятельности на родном языке, работу профессиональных и народных театров, народных университетов, образовательных центров, издательскую деятельность, радио- и телевизионные передачи и т. д. Так, например, в 1988 г. на албанском языке была издана 351 книга, на венгерском – 116, на чешском и словацком – 74, на итальянском – 59, на румынском – 53, на турецком – 25, на русинском – 12, на болгарском – 7 книг. Кроме того, на этих языках печатались также газеты и журналы – в 1987 г., в частности, 94 газеты и 65 журналов – из них больше всего изданий было опубликовано на албанском языке (35 газет и 14 журналов)[1].

В 1986/87 учебном году в СФРЮ работало 1570 основных школ и 272 средних школы с преподаванием на языках народностей. Большинство таких учебных заведений составляли школы с албанским (1221 – основных и 165 – средних), а также с венгерским (152 основных и 66 средних), турецким (соответственно, 62 и 13), румынским (31 и 7), болгарским (31 основная школа), итальянским (27 и 11), словацким языками (26 и 7). Кроме того, в ряде школ велось преподавание на чешском, русинском и украинском языках[2]. В университетах функционировали специальные отделения, где обучение происходило на языках народностей. В 1970 г. был открыт университет в Приштине с преподаванием на албанском и сербском языках. В 1978 г. создана Академия наук и искусств Косово.

Кризис югославской федерации после смерти маршала Иосипа Броз Тито в 1980 г. привёл к обострению косовской ситуации. В марте 1981 г. в Косово вспыхнуло восстание. Оно началось 11 марта 1981 г. с акции группы студентов Приштинского университета с жалобами на плохие условия жизни в общежитии и некачественное питание в столовой. Этот митинг был разогнан полицией. Следующее выступление, произошедшее 26 марта, уже ставило вопрос о провозглашении Косово республикой. Их поддержали рабочие, крестьяне и, как выяснилось впоследствии, некоторые руководящие работники СКЮ[3] края, военнослужащие и полиция.

Своеобразной формой протеста явилась самоизоляция албанцев из политической и общественной жизни страны. Они не участвовали в переписи населения, в выборах в государственные органы, отказались от общепринятой в Сербии образовательной системы, хотя преподавание и велось на албанском языке. Сербы и албанцы старались сделать свои контакты минимальными. Межэтнические противоречия коснулись многих сфер жизни населения Косово. Сказались они и на школьном образовании. Полагаем, что в создании конфликтных ситуаций повинны обе стороны – и сербы и албанцы. Например, родители сербских детей в городке Дечани потребовали обеспечения этнически чистых классов и настаивали, чтобы обучение шло в разных зданиях. Албанцы считали вопрос об образовании одним из способов проявления своей независимости. Они отказались от единой образовательной системы, существовавшей в Сербии. Было введено так называемое «параллельное» обучение по особой программе.

Местная система образования играла одну из важнейших ролей в албанском движении Косово. Очень многие школы и вузы Косово были по сути дела не югославскими, а албанскими. В Косово насчитывалось 904 начальных и 69 средних албанских школ[4]. Занятия велись по албанским учебникам, государственные программы игнорировались[5]. Главным же центром проалбанского образования в Косово был Приштинский университет, где на албанском и сербском языках обучались

37 тыс. студентов, 80% которых были албанцами[6]. Там преподавало более 200 албанских профессоров. В итоге в крае было на 14% больше студентов на 1000 человек, чем в среднем по стране. Естественно, что в экономически отсталом Косово большинство из 8-10 тыс. выпускников оставалось без работы. Это способствовало усилению разброда в умонастроениях, а невозможность трудоустройства в стране большей части выпускников гуманитарных специальностей Приштинского университета привело к усилению их безработицы и желанию пропагандировать взгляды, направленные на отделение от СФРЮ.

Такая образовательная политика была на руку сепаратистам. Объективно, что университет в Приштине стал центром волнений 1981 г., а большинство лидеров косовских сепаратистов 1990-х г.г., как например, Ибрагим Ругова[7], Хашим Тачи[8] и другие были его выпускниками.

22 марта 1990 г. сербская скупщина[9] приняла программу развития Косово, которая предусматривала принятие «специальных мер для обеспечения законности и порядка, мира, свободы, равенства, территориальной целостности Сербии», право возвращаться на прежнее (довоенное) местожительство только для сербов и черногорцев[10] и включавшая ряд подзаконных актов, фактически передававших почти все функции власти республиканским органам. Также были существенно ограничена албанская культурная деятельность и, что особенно важно, введены школьные программы на сербском языке. В сентябре 1990 г. республиканские власти ввели в Косово школьную программу остальной Сербии, оставив возможность изучения албанской культуры факультативно.

2 июля 1991 г., когда разрастался конфликт между центральной властью Белграда и Хорватией, собрание албанских депутатов косовского парламента приняло решение провозгласить Косово «независимой и равноправной республикой в составе федерации (конфедерации)», а также дезавуировало решение 23 марта 1989 г. о согласии с конституционными поправками. Через несколько дней Народное собрание Албании признало независимость Косово как просто «независимой и равноправной республики». 5 июля 1991 г. сербские власти издали указ о роспуске косовского правительства и парламента, после чего на территории Косово было введено прямое правление Белграда и таким образом автономия Косово сохранившись формально, фактически была уничтожена. Начались массовые увольнения служащих-албанцев, из коллегиального президиума федерации вывели албанских представителей. С 1992 г. для обучения на албанском языке требовалось специальное разрешение министерства образования. Ректор Университета Приштины объявил, что албанский будет изучаться только как иностранный язык[11]. Албанские учителя отказались следовать новой школьной программе и выразили желание учить детей по албанским программам на албанском языке. В ответ власти отказались платить им зарплату. Тогда албанские дети перестали ходить в государственные школы, а занятия проводились в других местах. В то время как с государственной службы было уволено большое число учителей и профессоров – албанцев, в условиях подполья продолжил работу албанский университет. Нелегальная система образования охватывала 480 школ и почти 20 тыс. студентов[12], где работали уволенные властями учителя (30 тыс.) и профессора (850)[13]. Согласно некоторым данным на начало 1993 г. 320 тыс. детей посещали начальные классы «параллельных» школ, 90 тыс. – средние и 60 тыс. – старшие. Была ликвидирована Академия наук, прекращены передачи на албанском языке по радио и телевидению, в августе 1990 г. была закрыта выходившая с февраля 1945 г. самая старая газета на албанском языке «Рилиндья»[14], а 200 журнали-

стов этой газеты были уволены. В марте 1991 г. Верховный Суд Косово восстановил регистрацию газеты, но сербские власти отказались выполнить это требование. Телеканал РТС-Косово, формально находившийся под контролем Скупщины Косово фактически стал отделом центрального РТС[15].

Все эти изменения вызвали новую волну недовольства. Многие краевые чиновники-албанцы подали в отставку, что дало повод сербскому руководству уволить большую часть оставшихся. По словам Б. Бутрос-Гали, «...до 100 тыс. человек были таким образом сняты со своих должностей в республиканских и краевых административных органах, школах и на государственных предприятиях»[16]. По данным Союза Независимых Профсоюзов Косово к февралю 1992 г. было уволено 84 848 албанцев, в том числе: в образовании и науке – 21 570. В январе 1990 г. в демонстрациях уже участвовало около 40 тыс. албанцев[17].

Власти Сербии не признавали дипломы и аттестаты «параллельных» институтов и школ. Однако, несмотря на это, в Косово действовало 13 албанских институтов, дипломы которых к середине 1990-х гг. уже получило около 10 тыс. человек; школьным обучением было охвачено 339 тыс. детей, которым преподавало более 18 тыс. учителей в 480 школах. Эти школы сначала не имели приспособленных помещений (использовались частные дома, культовые здания, гостиницы, подвалы и т. д.), существовали и финансовые сложности для их функционирования. Тем не менее в 1994-1995 учебном году в государственные школы Косово, по данным краевого комитета по образованию, не пошел ни один ученик албанской национальности. Лишь незначительное число детей из национально смешанных семей училось в официальных школах, но они избрали для себя сербоязычные классы [18].

Необходимо отметить, что в 1990-е гг. предпринимались попытки налаживания сербско-албанского диалога. Проводились двусторонние встречи и встречи с участием посредников. Обсуждалась на этих переговорах и тема образования. М. Панич[19] поручил министерству юстиции привести действующее в крае законодательство в соответствие с нормами СБСЕ[20]. В целях нормализации обстановки была создана Комиссия по правам национальных меньшинств, началась разработка закона «О свободе и правах объединений национальных меньшинств и их представителей», которая после ухода М. Панича из правительства так и не была завершена. Было также принято решение о восстановлении в Косово обучения на албанском языке. Однако план М. Панича по нормализации обстановки в Косово, поддержанный премьер-министром Греции, который согласился быть посредником в переговорах между Белградом и Приштиной, в последний момент был отклонен И. Руговой. Правительство СРЮ в сентябре 1992 г. приняло «Проект мер по решению проблем в области просвещения и культуры албанского меньшинства». В октябре 1992 г. в Приштине состоялись переговоры по проблемам образования на албанском языке. 1 сентября 1996 г. между властями Белграда и Приштины было подписано Соглашение об образовании. Стороны тогда констатировали, что необходимо добиваться нормализации образовательной системы в Косово для албанских детей и молодежи. Но, к сожалению, особых изменений в ситуации этот документ не принес.

Роль и вина Слободана Милошевича в нерешенности косовского конфликта не может быть преуменьшена. К началу 1998 г. после выступлений оппозиции, Милошевич оказался в непростой внутриполитической ситуации. В Косово он попытался использовать сербский национализм для удержания власти. Сербское руководство стремилось формально сотрудничать с международными институтами по косовскому вопросу и формально проводить

переговоры с албанской стороной. 13 марта 1998 г. сербское правительство спешно созвало переговоры с представителями албанцев, которые так и не состоялись. 18 марта президент Сербии Милутинович[21] подписал декларацию о косовской проблеме, предложив албанцам диалог и восстановление миссий ОБСЕ. 19 марта состоялись переговоры руководства СРЮ с делегацией косовских албанцев и министрами иностранных дел Франции и Германии. 23 марта было подписано соглашение о вступлении в силу соглашения по *образованию*. Однако, полностью оно выполнено не было. В частности, сразу после передачи ключей от Приштинского университета албанцам, приказом министерства образования академический год там был завершён.

И сербская и албанская стороны на протяжении 80 лет очень редко проявляли желание как-то сблизить свои диаметрально противоположные позиции. Но, безусловно для урегулирования косовского кризиса самым важным условием является стремление самого населения к мирному разрешению кризиса. В Косово по-прежнему отсутствует промышленная политика, сельскохозяйственная политика, политика в сфере *образования*, здравоохранения, охраны окружающей среды и занятости населения. Появляются какие-то намеки на реформы, но до стадии реализации они не доходят.

Важным институтом, формирующим идентичность населения в будущем, является школьное образование. Поэтому ему в Косово многие годы уделялось особое внимание. Албанцы последовательно выступали за развитие своего языка и культуры, национальной самобытности, добивались получения прав. По данным 2008 г. дети – сербы учатся в Косово по школьной программе Министерства просвещения и спорта Правительства Республики Сербии. Школы находятся в сербских анклавах и финансируются Правительством Сербии[22]. Преподаватели во многих сербских школах не имеют соответствующей профессиональной квалификации. Если в прежние годы большая часть населения Косово была двуязычна, хорошо владела как сербским, так и албанским языком, сейчас ситуация кардинально изменилась. Молодежь, которая росла во время конфликта, не знает языка другой общины. Для сербов это становится проблемой, которая во многом осложняет их присутствие в органах власти и общественных службах.

Уже более десяти лет Косово находится под международным протекторатом. Есть отдельные успехи в некоторых областях жизни края Косово, но, к сожалению, многое еще предстоит сделать, в том числе и в системе образования, в ее унификации и доступности для всех народностей этой многострадальной земли. Самое главное – восстановить доверие друг к другу у подрастающего поколения.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Statistiski godisnjak Jugoslavije 1989. Beograd, 1989. s. 393-394.

[2] Там же. S. 373

[3] СКЮ – Союз коммунистов Югославии.

[4] Конфликт в Косово и международная безопасность. – М.: Институт экономики РАН, 2009. – С. 9.

[5] Gorani D. Albanien Political Debate // War Report. Apr. 1996. P. 13.

[6] Veselinov D. Autonomy // War Report. London. 1995. N. 31. P. 33.

[7] Ибрагим Ругова (алб. Ibrahim Rugova; 2 декабря 1944 – 21 января 2006) – президент Косово в 2002-2006. Закончил школу в городе Печ и университет в Приштине. Позднее изучал лингвистику в Сорбонне. В 1984 г. получил степень доктора литературы в уни-

верситете Приштины, был профессором. В 1989 г. избран председателем Союза писателей Косова.

[8] Хашим Тачи (алб. Hashim Thachi, род. 24 апреля 1968 г.) – Возглавлял Армию освобождения Косова. С января 2008 – глава правительства Косова. Один из инициаторов провозглашения независимости Косова 17 февраля 2008 г. Тачи был одним из лидеров албанского студенческого движения сопротивления. Кроме того, он был первым президентом «параллельного» университета Приштины.

[9] Парламент.

[10] ввиду нехватки денег это не было выполнено.

[11] В январе 1997 г. сербский ректор Приштинского университета был тяжело ранен взрывом бомбы, заложенной в автомобиле.

[12] 13 факультетов университета и семь высших школ.

[13] Eurobalkans. Winter 1998/1999. 1998. № 33.

[14] Возрождение.

[15] Радио и телевидение Сербии.

[16] Boutros Boutros Ghali. The 50-th Anniversary annual report on the work of the organization. United Nations. – New York, 1996. – P. 1027.

[17] Yugoslav crisis and the World // www.serbiaunity.net

[18] Новости. 1994. 4 сент.; Политика. 1994. 4 сент.

[19] Американский мультимиллионер сербского происхождения Милан ПАНИЧ, основатель крупной фармацевтической компании «Ай Си Эн». В 1992-1993 гг. он был премьер-министром Югославии. Сейчас 81-летний предприниматель возглавляет американскую компанию «Эм Пи Байомедикалс».

[20] Совещание по Безопасности и сотрудничеству в Европе – прообраз ОБСЕ (Организации по безопасности и сотрудничеству в Европе).

[21] Миан Милутиович (серб. Милан Милутиновић; 19 декабря 1942, Белград, Сербия) – второй президент Сербии с 29 декабря 1997 по 29 декабря 2002 г. В 2009 г. оправдан Гаагским трибуналом и стал вторым сербом, с которого были сняты все обвинения в преступлениях во время Югославских войн.

[22] Protecting refugees: questions and answers. United Nations High Commissioner for refugees / / Published by Public Information Section. 2009. – P. 8.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. СЕНИНА



УДК 94(470)+94(5)
ББК 63.3(5)63-6+64.4(2Рос),6+66.4(5),61
Всеобщая история

АЗИАТСКО – ТИХООКЕАНСКОЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО (АТЭС) В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА (ФОРУМ АТЭС В ПЕРУ)

Кандидат исторических наук Б. В. Сафронов

Статья посвящена работа форума Азиатско-Тихоокеанского экономического сотрудничества (АТЭС), состоявшегося в ноябре 2008 года. Форум рассматривал вопросы, связанные с разразившимся глобальным экономическим кризисом и вырабатывал рецепты его преодоления. Было отмечено, что, несмотря на экономические трудности, цель АТЭС остается неизменной. На Форуме впервые принял участие в качестве президента России Д. А. Медведев.

Ключевые слова
Глобальный кризис, транспарентность, регион, свободная торговля, экономический рост, многосторонняя торговая система, либерализация, сотрудничество

В ноябре 2008 года в Перу состоялся очередной Форум АТЭС. Он проходил под девизом: «К решению новых задач в интересах развития Азиатско-Тихоокеанского региона».

В его рамках прошли встреча министров иностранных дел и торговли, государственный саммит, деловой саммит и итоговое заседание Делового консультационного совета (ДКС)

В Форуме приняли участие: премьер-министр Австралии Кевин Радд, султан Брунея Хассанал Болкиах, президент Вьетнама Нгуен Минь Чиет, главный министр Гонконга Дональд Цанг, Президент Индонезии Сусило Бамбанг Юдойно, премьер-министр Канады Стивен Харпер, Председатель КНР Ху Цзиньтао, Президент Кореи Ли Мен Бак, премьер-министр Малайзии Абдулла Ахмед Бадави, Президент Мексики Фелипе Кальдерон, премьер-министр Новой Зеландии Джон Кей, премьер-министр Папуа-Новая Гвинея Майкл Томас Сомаре, Президент Перу, Алан Гарсиа Перес, Президент России Д. А. Медведев, премьер-министр Сингапура Ли Сянь Лун, Президент США Джодж Буш, премьер-министр Таиланда Сончат Вонгсават, специальный представитель Китайского Тайбея Лиен Чан, Президент Филиппин Глория Магапал Арройо, Президент Чили Мишель Бачалет, премьер-министр Японии Таро Ассо.

Он проходил в условиях начавшегося глобального экономического кризиса. Рассматривались вопросы, связанные с реакцией на мировой финансовый кризис, либерализацию торговли и инвестиций,

перспективы экономической интеграции в АТР, роль АТЭС в международных экономических отношениях.

На форуме 2008 года были приняты: совместное заявление министров иностранных дел и торговли, Декларация участников форума и Заявление лидеров АТЭС по глобальной экономике.

Совместное заявление министров иностранных дел и министров торговли экономик-участниц АТЭС [1].

В рамках общей темы: «К решению новых задач в интересах развития Азиатско-Тихоокеанского региона»

Мы:

- обсудили основные вызовы экономике, безопасности личности, окружающей среде и социальной обстановке региона;

- рассмотрели результаты работы в текущем году по наиболее приоритетным для АТЭС направлениям и обсудили возможности продолжения совместной деятельности в целях повышения благосостояния, укрепления безопасности и стабильности в регионе.

- собрались на наше совещание в самых тяжелых экономических условиях, когда-либо возникавших с момента основания АТЭС в 1989 году.

- привержены укреплению регионального сотрудничества с использованием механизмов АТЭС для того, чтобы справиться с брошенным нам финансово-экономическим вызовом.

Мировой финансовый кризис

Мы:

- будем твердо противостоять любым протекционистским настроениям;

- будем по-прежнему проводить открытую торговую и инвестиционную политику

Поддержка ВТО и многосторонней торговой системы

Мы:

- подтвердили нашу поддержку участию Российской Федерации в ВТО и приветствовали прогресс в переговорах по ее присоединению к этой организации.

Прогресс на пути к достижению Богорских целей

Мы

- вновь подтвердили нашу приверженность Богорским целям как ключевым организующим принципам и движущей силе АТЭС;

- подтвердили важное стимулирующее значение Индивидуальных планов действий (ИПД) АТЭС на пути к достижению Богорских целей и дали высокую оценку мерам, принятым экономиками в индивидуальном порядке по либерализации и облегчению условий торговли.

Изучение вопросов, связанных с созданием Азиатско-тихоокеанской зоны свободной торговли (АТЗСТ)

Мы

- отметили разработку предварительного перечня вопросов, связанных с формированием АТЗСТ, которые потребуют решения на возможном подготовительном этапе;

- приветствовали итоги исследования сходств и различий действующих в зоне АТЭС региональных торговых соглашений (РТС) и соглашений о свободной торговле (ССТ), которое может служить полезным инструментом дальнейшего анализа возможных способов формирования АТЗСТ;

- разделяем мнение, что АТЗСТ должна дополнять и подкреплять другие элементы повестки дня в области региональной экономической интеграции, реализация идеи АТЗСТ тесно связана с текущей работой АТЭС и может потребовать наращивания дополнительных потенциалов.

Содействие структурной реформе

Мы:

- обсудили политические проблемы, связанные с проведением структурной реформы, равно как и выгоды от ее осуществления;

- согласились, что структурная реформа экономики стала теперь важным элементом повестки работы АТЭС, объеди-

няя усилия по трем фундаментальным направлениям либерализации торговой и инвестиционной деятельности, облегчению условий для предпринимательской деятельности, экономическому и техническому содействию и сотрудничеству;

- высказались за предоставление практической помощи экономикам-участницам для успешного осуществления структурной реформы.

Укрепление финансовых рынков

Мы:

- приветствовали договоренность министров финансов о дальнейшей поддержке процесса интеграции в сфере частно - государственного партнерства, которое может быть использовано для удовлетворения существующих в экономиках АТЭС потребностей в инвестициях в инфраструктурную сферу;

- признали важную роль, которую сыграл Азиатско-тихоокеанский центр финансирования и развития в наращивании потенциалов, обеспечении обмена информацией и содействии региональному сотрудничеству в регионе.

Работа АТЭС в области либерализации и облегчения условий торговли и инвестиционной деятельности

Мы:

- приветствовали результаты работы АТЭС в области либерализации и облегчения условий торговли и инвестирования (ТИЛФ), которая приближает нас к достижению Богорских целей и укреплению региональной экономической интеграции.

Содействие региональной экономической интеграции посредством РТС/ ССТ

Мы:

- согласовали новый модельный критерий по защитным мерам, что расширило набор модельных критериев для пятнадцати разделов;

- призываем экономики устранить существующие разногласия в течение следующего года;

- удовлетворены тем, что АТЭС продолжает привлекать частный сектор к рассмотрению проблем, связанных с увеличением числа РТС/ССТ в регионе.

Содействие предпринимательской деятельности в рамках расширенной повестки дня по облегчению условий торговли и инвестирования

Мы:

- приветствовали результаты деятельности АТЭС по облегчению условий торговли;

- поручили должностным лицам разработать новые инициативы по облегчению условий торговли и торговой логистике;

- подтвердили необходимость улучшения инвестиционного климата в регионе.

Права интеллектуальной собственности и цифровая экономика

Мы:

- подтвердили важность всеобъемлющей и сбалансированной системы ПИС, создающей и защищающей стимулы для созидательной и инновационной деятельности;

- приветствовали последовательную образовательную деятельность АТЭС в интересах поддержки малых и средних предприятий с точки зрения более эффективного отстаивания ими своих прав.

Экологические товары и услуги

Мы:

- признали важное значение продолжающихся исследований, разработки и применения экологических товаров и услуг для достижения первоочередных задач региона в области окружающей среды и устойчивого развития;

- подтвердили, что система открытой всемирной торговли и инвестиций занимает центральное место с точки зрения наших задач чистого развития и открытия рынков в ВТО.

Вовлеченность частного сектора

Мы:

- одобрили Инвестиционный перечень, подготовленный в рамках Иннова-

ционного форума в области наук о жизни;

- одобрили экономический анализ окупаемости капиталовложений в инновационное производство в здравоохранении.

Корпоративная социальная ответственность (КСО)

Мы:

- призываем компании, действующие в регионе, учитывать в своих коммерческих операциях экономические, социальные и экологические задачи.

Отраслевые вопросы и министерские совещания АТЭС

Мы:

- приветствовали итоги 5-го совещания министров туризма в Лиме в апреле 2008 года;

- выразили удовлетворение в связи с выполнением поставленной лидерами экономик-участниц АТЭС на саммите в Брунее в 2000 году задачи по троекратному расширению доступа к сети Интернет в регионе;

- приветствовали итоги совещания министров образования АТЭС, проведенного в Лиме в июне 2008;

- приветствовали итоги совещания министров по вопросам малого и среднего предпринимательства (МСП) в Перу в августе 2008 года;

- отметили деятельность Рабочей группы АТЭС по транспорту и приветствовали учреждение Сети портовых услуг (СПУ) в регионе АТЭС;

- приветствовали учреждение Специальной группы АТЭС по авиационным выбросам и признали важность укрепления сотрудничества между Рабочей группой АТЭС по транспорту и Рабочей группой АТЭС по энергетике;

- отметили работу Специальной группы по горнодобывающей промышленности и металлургии;

- приветствовали деятельность Рабочей группы АТЭС по сохранению морских ресурсов и Рабочей группы по рыболовству.

Это заявление рассматривалось на заседании лидеров экономик стран АТЭС 22-23 ноября и нашло отражение в Декларации, принятой лидерами АТЭС [2].

В декларации были рассмотрены следующие вопросы:

Региональные экономические вызовы

1) Продвижение региональной экономической интеграции

2) Проведение структурной реформы

3) Упрочение продовольственной безопасности в Азиатско-Тихоокеанском регионе

Подходы к социальному измерению глобализации

1) Продвижение корпоративной социальной ответственности в АТР

2) Борьба с коррупцией в регионе

3) Укрепление сотрудничества и наращивание потенциалов в АТЭС

Повышение безопасности личности

1) Борьба с терроризмом и обеспечение безопасности торговли в регионе

2) Уменьшение опасности стихийных бедствий, повышение готовности к ним и ликвидация их последствий

- поддержали предложение о включении в школьные программы курса по тематике стихийных бедствий.

Изменение климата, энергетическая безопасность и чистое развитие

- поддерживание международного сотрудничества для решения вопросов связанных с изменением климата;

- создание Азиатско-тихоокеанской контактной сети по вопросам устойчивого управления лесными хозяйствами и восстановлением леса, устойчивого управления лесным хозяйством и правильных методов земледелия;

- стимулирование и разработка чистых технологий;

- приверженность идее обеспечения энергетических потребностей за счет развития открытых энергетических рынков и режима свободной торговли и инвестиций в области энергетики.

Укрепление АТЭС

- продолжение диалога о создании региональных механизмов обеспечения коллективной и своевременной готовности экономик к реагированию на новые вызовы.

По итогам саммита Главы государств поставили перед Министрами следующие задачи: «... продолжить выполнение Повестки дня в области региональной экономической интеграции как это определенно в соответствующем итоговом докладе и представить нам отчет на эту тему в 2009 году с краткой информацией о предпринятых шагах» [3].

По окончанию форума было принято: **«Заявление лидеров АТЭС по глобальной экономике».** В нем в частности говориться: «Нынешний кризис не поколеблет нашу решимость отвечать на все вызовы, с которыми сталкивается регион, включая изменения климата, энергетическую безопасность и чистое развитие, а также борьбу с нищетой, голодом, болезнями и терроризмом. Мы будем руководствоваться нашими международными обязательствами в этих областях, включая Официальную помощь развитию и Цели развития тысячелетия» [4].

Мы:

- убеждены, что в ближайшие полтора года нам удастся преодолеть текущий кризис;

- приветствуем постоянное развитие и внедрение инноваций в финансовом секторе и уверены, что в условиях, когда финансовые системы совершенствуются и становятся более сложными, регулирующие и контрольные механизмы должны стать более эффективными;

- признаем, что МВФ, Всемирный банк, Азиатский банк развития, Межамериканский банк развития и другие многосторонние банки развития играют важную роль в оказании помощи экономикам, испытавшим воздействие финансового кризиса, и что им требуются достаточные и доступные ресурсы;

- решительно поддерживаем Вашингтонскую декларацию, и в предстоящие двенадцать месяцев будем воздерживаться от создания новых барьеров для инвестиций или торговли товарами и услугами, введения новых ограничений на экспорт или использования в любой области мер, несовместимых с правилами Всемирной торговой организации (ВТО), включая меры стимулирования экспорта;

- подтверждаем нашу приверженность Богорским целям свободной и открытой торговли и инвестиций в Азиатско-Тихоокеанском регионе в качестве ключевого организационного принципа и движущей силы АТЭС.

Оценивая итоги саммита в Перу, первый заместитель министра иностранных дел России А. И. Денисов сказал: «Поэтому те заготовки, которые по итогам встреч министров иностранных дел и министров экономики АТЭС поступили лидерам, в основном шли в контексте решений, принятых на саммите «двадцатки» в Вашингтоне. Но учитывали региональную специфику. В основном это касалось частностей, а не стратегического направления. Сегодня нужно с холодной головой подойти к определению мер, которые хотя и не могут быстро изменить ситуацию, но для начала предотвратят дальнейший спад мировой экономики. Вот этим лидеры и занимались на АТЭС» [5].

Был поддержан план действий по реформированию финансовых рынков, содержащейся в Вашингтонской декларации от 15 ноября 2008 года.

В составе секретариата АТЭС учрежден отдел стратегических планирования, одобрен прогресс в решении вопроса о назначении исполнительного директора Секретариата на фиксированный срок.

Лидеры стран встретились с членами Делового консультативного совета (ДКС). На этой встрече выступил председатель КНР Ху Цзиньтао он в частности сказал: «Устойчивое и относительно быстрое экономическое развитие в Китае – само по

себе крупный вклад в поддержку международной финансовой стабильности» [6].

Как обычно во время саммита прошли многочисленные встречи глав государств. Д. А. Медведев встретился с президентом США Д. Бушем

По итогам встречи лидеры двух стран договорились, что Россия и США выступят с совместной инициативой по борьбе с пиратством в практическом и правовом плане. Президенты также обсудили проблему мирового финансового кризиса.

После встречи с Президентом США Дмитрий Медведев провёл ещё одну встречу на высшем уровне – на этот раз с новым премьер-министром Японии Таро Асо. На встрече было заявлено: «Мы рассматриваем российско-японские отношения как один из ключевых факторов стабильности в Азиатско-Тихоокеанском регионе» [7].

23 ноября Д. А. Медведев встретился с Председателем КНР Ху Цзиньтао. На этой встрече председатель КНР сказал: «В настоящее время международная политическая, экономическая архитектоника переживают самые глубокие и сложные перемены после «холодной войны» Китай и Россия должны и дальше укреплять между собой стратегическое взаимодействие» [8].

Также в рамках саммита президент России встретился с президентом Чили Мишель Бачелет, президентом Индонезии Сусило Бамбангом Юдойно, Султаном Брунея Хвссаном Болкиахом, премьер-министром Таиланда Сомчаям Вонсаватом, премьер-министром Австралии Кевином Радом.

Форум АТЭС в Перу по новому раскрыл потенциал этого объединения. Он проходил в условиях разразившегося глобального экономического кризиса и решения принятые на этом форуме по преодолению его негативных последствий показали, что страны АТЭС действуя совместно в рамках региона и сотрудничая с международными экономическими организациями, в силах решить проблемы, которые встали перед мировым сообществом.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. http://www/chuvashiya.biz/news/6151 html

2. Декларация лидеров АТЭС 2007 год. – http://www.chile mid.ru/rbs/misc/apec2007-10-r.html

3. Там же.

4. Совместное заявление министров иностранных дел и торговли. Сидней 2007 г. – http://rus.rusemb.sk/polisy/15

5. Российская газета. – 2008. – 24 ноября. – №4797.

6 http://news.bbc.co.uk/hi/russian/international/newsid_7743000/7743283.stm

7. Родионов С. Бурная деятельность Дмитрия Медведева на форуме АТЭС в Перу. – www.viperson.ru

8. http://www.kremlin.ru/news2166

**НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ,
г. МОСКВА**

УДК 327+94(470)+94(55)+94(575.4)+94(574)+94(479.24)
ББК 66.4(2Рос),9+66.4(5)

ПОЛИТОЛОГИЯ

ПРОБЛЕМА ПРАВОВОГО СТАТУСА КАСПИЙСКОГО МОРЯ: ПОЗИЦИИ СТОРОН И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗРЕШЕНИЯ

Д. С. Айвазян

В статье анализируются этапы переговорного процесса по определению правового статуса Каспийского моря, позиции РФ и интересы внешних сил (США, ЕС, Китая) в данном процессе. В настоящее время между Россией, Казахстаном и Азербайджаном достигнуты договоренности о разграничении северной части Каспийского моря, тогда как южная его часть до сих пор не разграничена. Активное взаимодействие каспийских государств с внешними сторонами (США, ЕС, Китай) способствует стремлению каждого из прикаспийских государств закрепить свои права на Каспийском море, что в свою очередь активизирует переговорный процесс по определению правового статуса Каспийского моря.

Ключевые слова
Каспийское море, правовой статус, переговорный процесс, саммиты глав прикаспийских государств

Начиная с распада СССР в 1991 г., вопрос правового статуса Каспийского моря выступает в качестве одной из ключевых актуальных политических проблем Каспийского региона, в разрешении которой напрямую пересекаются интересы как региональных государств, так и внешних сил.

Вопрос правового статуса Каспийского моря заключается в проблеме деления поверхности, толщи и дна Каспийского моря между Россией, Ираном и новообразованными независимыми государствами – Азербайджаном, Туркменистаном и Казахстаном.

Уникальное географическое положение Каспийского моря служит одной из основ разногласий по вопросу определения его правового статуса: Каспийское море не имеет прямого выхода к океану подобно другим морям и не является частью другого моря (подобно Черному морю), однако связано с ним через Волго-Донский канал.

Во времена существования СССР правовой статус Каспийского моря определялся двумя договорами, подписанными между Россией и Персией (26 февраля 1921 г.) и СССР и Ираном (25 марта 1940 г.), согласно которым суда только этих двух государств могли плавать по Каспийскому морю под своим флагом, граница же России и Ирана на Каспийском море определялась по линии Астара-Гасанкули. Фактически, Каспийское море рассматривалось Ираном и Россией как приграничное озеро.

Однако после распада СССР и появления новых независимых государств – РФ,

Казахстана, Азербайджана, Туркменистана пересмотр правового статуса Каспийского моря стал неизбежной необходимостью: встал вопрос новых пограничных линий на Каспийском море, активизировалась энергетическая политика приграничных государств и внешних сил в Каспийском регионе, возникла необходимость регулирования вопросов недропользования морского дна, не предусматриваемое вышеупомянутыми договорами от 1921 и 1940 гг.

Анализ процесса разрешения вопроса правового статуса Каспийского моря. Позиции РФ и интересы внешних сил в данном процессе.

Эволюцию процесса по разрешению правового статуса Каспийского моря после распада СССР можно разделить на несколько этапов:

первый этап (1991-1994 гг.) характеризуется началом изучения проблемы, приверженностью Ирана и РФ к сохранению правового статуса Каспийского моря в соответствии с подписанными договорами от 1921 и 1940 гг.;

второй этап (1994-1998 гг.) характеризуется постепенным определением позиций прикаспийских государств по вопросу правового статуса Каспийского моря;

третий этап (1998-2003 гг.) отмечен качественным изменением позиции РФ по вопросу правового статуса Каспийского моря, были достигнуты первые значимые двухсторонние и трехсторонние соглашения по вопросу юридического статуса Каспия;

четвертый этап (начиная с 2003 г. по наст. время) – отмечен целым спектром переговоров, дискуссий по урегулированию спорных вопросов между Ираном, Азербайджаном, Туркменистаном по определению своих границ на Каспийском море и распределению спорных месторождений как на двусторонней, трехсторонней основе, так и в рамках переговоров между всеми приграничными государствами.

Каждый из этапов характеризуется специфическим набором проблем, связанных с определением юридического статуса Каспийского моря, которые заинтересованные стороны пытались решать на фоне складывающейся международной обстановки.

Первый этап (1991-1994 гг.). В начале 90-х гг. РФ в качестве правопреемника СССР наряду с Ираном выступала за продолжение действия прежних договоров 1921 и 1940 гг., что означало, что правовой статус Каспийского моря не претерпевает изменений в связи с изменением состава его пользователей.

Однако необходимость согласования любой деятельности на Каспийском море с Ираном и РФ ущемляло политический вес правящих элит суверенных государств Казахстана, Азербайджана, Туркменистана. В свою очередь, заинтересованность внешних сил (в частности, США, ЕС) в энергетическом сотрудничестве с государствами региона, проявившее себя в начале 90- х гг., а также активное вовлечение международных нефтяных компаний в разработку месторождений Каспийского моря стали одним из определяющих факторов хода и характера начавшегося переговорного процесса по определению правового статуса Каспийского моря между прикаспийскими государствами. Вышеупомянутые внешние стороны были заинтересованы в четком определении прав собственности на каспийские ресурсы, что гарантировало бы их успешное энергетическое сотрудничество с каспийскими государствами. В связи с этим изменились позиции каспийских государств в вопросе определения правового статуса Каспийского моря.

Второй этап (1994 -1998 гг.). Поворотным пунктом в согласовании позиций каспийских государств по вопросу правового статуса Каспийского моря можно считать 20 сентября 1994 г., когда Азербайджан подписал так называемый «контракт века» – соглашение с крупными нефтяными компаниями о разработке трех нефтяных месторождений: Азери, Чираг, Гюнешли на шельфе Каспия. После подписания данного контракта МИД РФ 6 ок-

тября 1994 г. направил Генеральной Ассамблее ООН документ «Позиция РФ в отношении правового режима Каспийского моря», предупреждавший о том, что «односторонние действия в отношении Каспия являются незаконными и не будут признаваться РФ» [1. С. 70]. Таким образом, проблема определения правового статуса Каспийского моря приобрела международный характер.

В совместном заявлении президента Казахстана Н. Назарбаева и президента Азербайджана Г. Алиева о принципах определения статуса Каспийского моря, сотрудничества в его акватории и на шельфе(сентябрь 1996 г.) было признано право каждого из прибрежных государств на проведение работ по освоению минеральных и биологических ресурсов в различных секторах моря, тем самым фактически Казахстан и Азербайджан устанавливали «национальные сектора» в Каспийском море.

В свою очередь, в августе 1997 г. было обнародовано постановление президента Туркменистана о порядке проведения международного тендера по разведке и добыче углеводородных ресурсов туркменского шельфа Каспийского моря. Тем самым Туркменистан фактически поддержал идею деления Каспийского моря на национальные сектора [2. С. 471-472].

США, будучи заинтересованными в вовлечении новообразованных каспийских государств в транспортировку их энергоресурсов на мировой рынок, поддерживали позиции Казахстана, Азербайджана, Туркменистана в их стремлении закрепить свои суверенные права на Каспийском море, в частности в вопросах разработки нефтяных и газовых месторождений на шельфе Каспийского моря и на спорных приграничных территориях на Каспийском море. Так, в апреле 1995 г. Президент США Б. Клинтон в послании к Г. Алиеву отмечал, что режим кондоминиума, предлагаемый РФ в начале 90- х гг. сдерживает потенциал инвесторов, позволяя любому из участников режима воспользоваться правом «вето».

В сложившихся условиях Россией был предложен вариант определения правового статуса Каспийского моря, заключавшийся в признании РФ юрисдикции каждого прикаспийского государства не только в прибрежных зонах шириной до 45 миль, но и в отношении месторождений, находящихся за согласованной упомянутой предельной зоной, где добыча нефти уже ведется. Однако данное предложение вновь не нашло поддержки.

Проявление слабости РФ в переговорном процессе на данном этапе отражало пошатнувшееся положение России на мировой и региональной арене после распада СССР. В свою очередь, новообразованные независимые государства на Каспии – Азербайджан, Туркменистан, Казахстан, столкнувшиеся с целым рядом экономических и политических проблем, возлагали высокие ожидания на использование энергетического потенциала Каспийского моря.

Однако дальнейшее урегулирование правового статуса Каспийского моря на двусторонней и трехсторонней основах ускорило процесс согласования позиций каспийских государств и нахождения компромисса в переговорном процессе по данному вопросу.

Третий этап (1998 - 2003 гг.). В результате согласования позиций в вопросе определения правового статуса Каспийского моря каспийские государства достигли некоторых результатов в правовом оформлении своих границ на Каспийском море, установлении режима недропользования, судоходства и пр. на Каспийском море.

Россия выступила одним из первых инициаторов различных вариантов оформления правового статуса Каспийского моря, другие же приграничные государства либо принимали данные предложения, либо их отклоняли.

В свою очередь, на третьем этапе Туркменистан и Азербайджан отошли от жесткой позиции раздела Каспийского моря на национальные сектора, при установлении

которых охрана границ на Каспийском море представляла бы определенную сложность. Позиции граничащих с Каспийским морем государств стали постепенно сближаться: правящие элиты новообразованных независимых государств пришли к пониманию ограниченности энергетических запасов Каспийского моря, необходимости создания юридических гарантий для привлечения инвестиций для разработки месторождений на Каспии, сложности логистики вывоза каспийских энергоресурсов на мировой рынок.

На данном этапе была заложена традиция обсуждения правового статуса Каспийского моря в рамках саммитов – встреч глав пяти прикаспийских государств. Первый саммит прикаспийских государств состоялся 23-24 апреля 2002 г. в Ашхабаде, ключевым итогом которого стало «устное заявление президента России В. Путина о том, что пять лидеров прикаспийских стран готовы встречаться и дальше» [2. С. 482].

6 июля 1998 г. в Москве было подписано соглашение между РФ и Казахстаном «О разграничении дна северной части Каспийского моря в целях осуществления суверенных прав на недропользование».

8-9 января 2001 г. в ходе официального визита Президент РФ В. Путина в Азербайджанскую Республику было подписано Совместное заявление РФ и Азербайджанской Республики о принципах сотрудничества на Каспийском море, согласно которому предлагалось разграничить дно Каспийского моря на зоны/секторы на основе метода срединной линии.

В марте 2001 г. в ходе визита президента Ирана М. Хатами в Москву было принято Совместное заявление РФ и Исламской Республики Иран по правовому статусу Каспийского моря, согласно которому Иран подтвердил свою приверженность прежним позициям в вопросе раздела Каспийского моря и то, что «все решения и договоренности, касающиеся правового статуса и режима использования Каспийского моря, будут иметь силу только в том случае, если они будут приняты с общего согласия пяти прикаспийских государств» [1. С. 11-12].

В свою очередь в ноябре 2001 г. было подписано Соглашение между Республикой Казахстан и Азербайджанской Республикой о разграничении дна Каспийского моря между Республикой Казахстан и Азербайджанской Республикой, в соответствии с которым дно Каспийского моря и его недра разграничиваются между сторонами по срединной линии, выстраиваемой на основе равного удаления от исходных базовых точек на береговой линии и островах.

В мае 2002 г. Россия и Казахстан подписали Протокол к двустороннему Соглашению между Республикой Казахстан и Российской Федерацией о разграничении дна северной части Каспийского моря в целях осуществления суверенных прав на недропользование от 6 июля 2008 г., в соответствии с которым стороны договорились о разработке на паритетных началах месторождений на севере Каспия «Курмангазы» («Кулалинская»), «Центральная», «Хвалынское», находящихся на стыке зон недропользования РФ и Казахстана.

23 сентября 2002 г. было подписано Соглашение между Азербайджанской Республикой и РФ о разделе сопредельных участков дна Каспийского моря на основе метода срединной линии. В свою очередь, 14 мая 2003 г. было подписано соглашение между Россией, Казахстаном, Азербайджаном о точке стыка линий разграничения сопредельных участков дна Каспийского моря, согласно которому северная часть Каспийского моря(64%) была разделена на три неравные части по принципу срединной линии: Казахстан получал 27%, РФ – 19%, Азербайджан – 18%.

Таким образом, к 2003 г. Россия, Казахстан и Азербайджан пришли к единой договоренности о разграничении северной части Каспийского моря, что стало возможным благодаря смягчению позиций

трех сторон: Россия уступила прикаспийским государствам, перейдя от позиции кондоминиума к позиции разграничения дна Каспийского моря по методу срединной линии, Азербайджан и Казахстан же отошли от жесткой позиции раздела Каспийского моря на национальные сектора, согласившись с совместным использованием водной толщи и поверхности Каспийского моря. Российской Федерацией, Казахстаном и Азербайджаном были достигнуты базовые договоренности по правовому статусу Каспийского моря, которые способствовали дальнейшему обсуждению проблемы правового статуса Каспийского моря за столом переговоров.

Четвертый этап (после 2003 г. по настоящее время). После достижения фундаментальных договоренностей по разделу Каспийского моря между тремя приграничными государствами – РФ, Казахстаном и Азербайджаном, на повестке дня остается окончательное правовое оформление договоренностей по разделу Каспийского моря между остальными каспийскими государствами – Азербайджаном, Ираном, Туркменистаном (разграничение дна южной части Каспийского моря).

В настоящее время актуальным является вопрос раздела Каспийского моря между Азербайджаном, Ираном и Туркменистаном. И Баку, и Тегеран предъявляли свои претензии к месторождениям «Алов (иранская версия – Апборз) – Шарк–Араз». Однако в этом случае Азербайджан теряет треть своей каспийской территории, которую придется восполнять за счет России, России же за счет Казахстана, что приведет к разрушению уже достигнутых договоров по вопросу раздела Каспийского моря.

Туркменистан же претендует на находящиеся на срединной линии спорные месторождения Азери, называемое Туркменистаном – Хазар(частично), Чираг, называемое Туркменистаном – Осман (полностью), а также Кяпаз (Сардар), которые Азербайджан, а также нефтяные компании США и Европы считают азербайджанскими. В реальности указанные нефтяные месторождения географически находятся ближе к туркменскому, нежели к азербайджанскому побережью, однако еще при Советском Союзе они были переданы для эксплуатации азербайджанской стороне.

На данном этапе позиция Ирана по разделу Каспийского моря между приграничными государствами на равные доли (20 %) не находит поддержки как у региональных государств, так и у внешних сторон (США ЕС), т. к. такой вариант раздела Каспийского моря приведет к нарушению достигнутых договоренностей и сложившейся практики по разграничению месторождений на Каспийском море и перераспределению собственности на энергоресурсы на Каспийском море, что недопустимо в условиях уже разрабатываемых энергетических проектов в Каспийском регионе.

Важнейшим механизмом обсуждения имеющихся проблем по определению правового статуса Каспийского моря на данном этапе выступают саммиты глав прикаспийских государств.

По итогам очередного саммита прикаспийских государств, состоявшегося 18 ноября 2010 г. в Баку, было подписано соглашение о сотрудничестве в сфере безопасности на Каспии, которое закрепляет принцип, согласно которому обеспечение безопасности на Каспийском море является исключительным делом прибрежных государств. Стороны также приняли решение поручить соответствующим ведомствам в течение трех месяцев обсудить и согласовать ширину национальной зоны на Каспийском море, исходя из 24-25 миль, включающее водное пространство, на которое распространяется суверенитет прибрежного государства. Создание единого пятистороннего договора прикаспийских государств по данному вопросу может способствовать большему его признанию в качестве международного правового документа, в отличие от заключенных международных договоренностей прибрежными государствами на двусторонней и трехсторон-

ней основе.

В свою очередь, внешние заинтересованные стороны (США, ЕС, Китай), участвующие в политических и экономических процессах, проистекающих в Каспийском регионе, имеют на данном этапе непосредственное либо опосредованное влияние на процесс разрешения правового статуса Каспийского моря.

Такие внешние силы как США, ЕС, стремящиеся к активизации энергетического сотрудничества с каспийскими государствами, также заинтересованы в четком определении правового статуса Каспийского моря, в частности разграничения спорных месторождений на Каспийском море. Ряд исследователей полагает, что США поддерживают вариант определения правового статуса Каспийского моря, в соответствии с которым северная и южная часть Каспийского моря будут подчинены различным правовым режимам, где южная часть будет разделена на национальные секторы [3. С. 216].

Учитывая активное сотрудничество части стран ЕС в энергетической сфере с Россией, активная вовлеченность данных стран в процесс окончательного оформления правового режима на Каспийском море в его южной части не наблюдается.

Китай, заинтересованный в использовании каспийских энергоресурсов для обеспечения своей энергетической безопасности, взаимодействует главным образом с двумя каспийскими государствами – Россией и Казахстаном, также не показывает активной вовлеченности в окончательное определение правового статуса Каспийского моря в его южной части. Однако в перспективе Китай не заинтересован в совместном использовании Азербайджаном и Туркменистаном спорных месторождений для транспортировки энергоресурсов в западном направлении, что может повлечь за собой более активное влияние Китая на процесс урегулирования спорных вопросов по правовому статусу Каспийского моря в его южной части.

Таким образом, прикаспийскими государствами были достигнуты значимые договоренности по вопросу определения правового статуса Каспийского моря, однако единого соглашения по данной проблеме со стороны всемх прикаспийских государств достигнуты не были. При этом Россия выступает главным инициатором усиления регионального сотрудничества между приграничными государствами. Ввиду того, что прикаспийские государства не могут отказаться от нефтегазовых проектов и отложить их разработку из-за нерешенности вопроса правового статуса Каспийского моря, данная проблема представляет собой фактор возможной дестабилизации в регионе. Однако налаженный механизм переговорного процесса между граничащими с Каспийским морем пятью государствами продолжает выступать механизмом согласования позиций каспийских государств по урегулированию правового статуса Каспийского моря и предотвращения односторонних действий каждого из них. В свою очередь, активное взаимодействие каспийских государств с внешними сторонами (США, ЕС, Китай) способствует стремлению каждого из прикаспийских государств закрепить свои права на Каспийском море, что в свою очередь активизирует переговорный процесс по определению правового статуса Каспийского моря.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Жильцов С. С., Зонн И. С., Ушков А. М. Геополитика Каспийского региона. – М.: Международные отношения, 2003.

2. Зонн И. С., Жильцов С. С. Новый Каспий. География, экономика, политика. – М.: Восток-Запад, 2008.

3. Witt Raczka. A sea or a lake? The Caspian's long Odyssey // Central Asian Survey. – 2000. – №19(2).

САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АРХИТЕКТУРНО-СТРОИТЕЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ



УДК 141.4.
ББК 87.717
Социальная философия

ОСМЫСЛЕНИЕ КОНЦЕПЦИИ ИДЕНТИЧНОСТИ КАК ТОЖДЕСТВЕННОСТИ ЧЕЛОВЕКА САМОМУ СЕБЕ

Кандидат философских наук В. В. Жданова

Внимание исследователей к проблематике идентичности связано, прежде всего, с необходимостью теоретического осмысления современной социальной идентичности. В феномене идентичности сосредоточено воздействие на общество духовных усилий человека по созиданию себя и общественных условий своей жизнедеятельности.

Ключевые слова
Социальная идентичность, социальные отношения, феномен, кризис идентичности, личность, общество

Если посмотреть программы, платформы, предвыборные обещания разных политических партий с точки зрения тождества и различия, единства и множества и т. д., то формально мы увидим всеобщее идейное единство, тогда как практическая политика этих партий может оказаться диаметрально противоположной. В свете вышесказанного, необходимо разработать новый – более широкий и гибкий – методологический подход к проблематике социальной идентичности. Эта тематика на отечественном материале и материале стран бывшего социалистического лагеря достаточно подробно проработана Г. Л. Купряшиным, М. Евдокимовым, В. В. Разуваевым, В. Л. Цымбурским [1. С.144-160; 2].

Существует и некий общий «пробел» в отечественной философской традиции. Поскольку у нас «идентичность» передавалась обычно как «тождество», русскому уху не слышно то, что в англосаксонском культурном ареале воспринимается как естественное. Мы, например, не слышим, что в работе Мартина Хайдеггера «Идентичность и дифференция» разрабатывается то же самое понятие, какое развивал в своей «Философии тождества» Фридрих Шеллинг [3]. Мы, в частности, не понимаем, что в «Опыте о человеческом разумении» Джона Локка (27-я глава второй книги «О тождестве и различии») [4. С. 380-402]. разрабатывается то же самое понятие, что и в «Метафизике» Аристотеля (а также в «Органоне», в многочисленных пассажах, посвященных основным законам логики). Мы не привыкли связывать социальную философию Франкфуртской школы (например, критику «мышления тождества» у Т. Адорно и М. Хоркхаймера [5] и проблематику «иден-

тичности» в социологической и социально-философской литературе 70-80-х годов XX века. Если сюда еще добавить мощную струю психологической и социально-психологической литературы, опирающейся на труды Э. Эриксона, с характерной для последнего категориальной связкой идентичность-кризис-неопределенность, то, возможно, картина окажется более полной.

Становление идентичности Э. Эриксон описывает как развивающуюся конфигурацию, которая постепенно складывается в детстве путем последовательных «я-синтезов» и перекристаллизаций. Он построил оригинальную схему развития человека на протяжении всей жизни, положив в основу т. н. «эпигенетический принцип», заимствованный из биологии. Согласно Эриксону, человек на протяжении жизни переживает ряд психосоциальных кризисов.

«...Слово «кризис» больше не вызывает в представлении неминуемую катастрофу, что в свое время затрудняло его понимание. Кризис теперь понимается как неизбежный поворотный пункт, критический момент, после которого развитие повернет в ту или иную сторону... О кризисе можно говорить во многих случаях: в процессе развития индивида или появления новой элиты, в процессе лечения индивида или в период тяжелых и быстрых исторических перемен» [6. С. 25]. В близком значении здесь употребляется термин, переведенный как «смешение идентичности» (собственно, в том же значении, поскольку речь идет об одной и той же ситуации). В дальнейшем, вполне «спокойный» термин «кризис идентичности», разработанный Эриксоном как характеристика одного, переходного и преходящего, этапа личностного роста, получил широкое распространение – уже как общая характеристика современной эпохи, сопоставимая с метафорами «бездомности» (Мартин Бубер), «экзистенциального вакуума» (Виктор Франкл) и т. п.

Значение подхода Эриксона к идентичности состоит в развитии системы понятий, расширившей объяснительные возможности психоанализа в плане учета и объяснения им новых социальных и культурных тенденций.

В настоящее время социальная философия обретает все более глубокое содержание, благодаря направленности исследований на человека, признание его активной, творческой роли во взаимоотношениях с обществом. Особенно важными становятся проблемы, в которых развитие общества связывается с необходимостью обеспечения гуманистических приоритетов в условиях возрастающих противоречий. Новый взгляд на взаимодействие «личность-общность» высвечивает и новые грани этого взаимодействия. Именно в феномене идентичности сосредоточено воздействие на общество духовных усилий человека по созиданию себя и общественных условий своей жизнедеятельности, а также влияние духовных сил на общественные изменения.

«Проблема идентичности» не является одной из частных проблем той или иной философской концепции или системы, а представляет собой центральную проблему всей мировой философии, характеризует саму «природу» философии и человеческого мышления вообще. Последнее время такому понятию, как «социальная идентичность», в обществе стали уделять особое внимание. Под «социальной идентичностью» будем понимать форму идентичности, к которой человек способен прийти в своих социальных отношениях, общественной жизни и деятельности. Представляется достаточно ясным, что социальная идентичность не может быть понята как некая «сумма» групповых, коллективных, национальных, расовых и т. д. идентичностей. Не отрицая «реальность» названных и других социальных форм идентичности, следует отдавать себе отчет в том, что субъектом, носителем, источником и «творцом» идентичности всегда, в конеч-

ном счете, является человек, индивидуальность, личность. Такой методологический индивидуализм отнюдь не препятствует анализу социальной идентичности. Напротив, при таком подходе как раз и оказывается возможным понять всякую идентичность – прежде всего, персональную! – как социальный феномен и социальную проблему.

В концепции «эго-идентичности» Э. Эриксона соединяются индивидуальная и коллективная идентичность, личность («эго») и социальное бытие («окружение»): «...Ведь мы имеем дело с процессом, локализованным в ядре индивидуальной, но также и общественной культуры, с процессом, который в действительности устанавливает идентичность этих двух идентичностей» [6. С. 31].

Соединение двух традиций – эмпирическо-аналитической («идентичность двух идентичностей» у Эриксона) и субстанциалистски-трансценденталистской («самотождественность самотождественностей мышления и бытия» у Хайдеггера), сопоставление «кризиса идентичности» Эриксона со «скачком в бездну», прорывом к бытию Хайдеггера – позволяет рассматривать общефилософский концепт идентичности в аспекте социального, культурного бытия, что открывает перспективу дискурсивного «вывода» понятия идентичности как социально-философского понятия.

Идентичность человека состоит не в простом «повторении» «тождества вообще», а в том, что Хайдеггер называет «открытостью бытию»: «...Отличительная черта человека в том, что он, как мыслящая сущность, открытая бытию, стоит перед бытием, с бытием соотносится и ему, таким образом, соответствует. Человек, собственно, есть это отношение соответствия... Человеком правит принадлежность к бытию, и эта принадлежность прислушивается к бытию...» [7. С. 73-74].

П. Рикер говорит, что, анализируя феномен социальной идентичности, нужно избавляться от семантической двусмысленности, которая изменяет смысл понятия социальной идентичности. Например: наложив слова «idem» и «ipse» друг на друга, мы получаем два разных значения: в первом случае «idem», «идентичный», «в высшей степени сходный», «аналогичный», «тот же самый», – эти понятия заключают в себе некую форму неизменности во времени. Противоположные им являются термины «различный», «изменяющийся». Во втором случае «ipse» связан с понятием «самости», «себя самого». Данная интерпретация предполагает, что индивид тождествен самому себе. Противоположными являются слова «другой», «иной». Данное значение предполагает определение непрерывности, устойчивости, постоянства во времени [8]. С точки зрения П. Рикера задача философа состоит в том, чтобы научиться анализировать и распознавать многочисленные возможности установления связей между постоянством и изменением, которые соответствуют идентичности в смысле «самости» [9. С. 41-51].

Есть предположение, что социальная природа идентичности может быть раскрыта в диалектике индивидуальной и коллективной идентичности, а эта диалектика наиболее отчетливо проявляется в ситуациях неопределенности и кризисов идентичности.

Разумный нормативный образ самости должен соответствовать следующим критериям: образ самости не может противоречить универсальным нормам: особенно в том случае, если индивид продолжает ожидать от окружающих его людей соблюдения тех норм и правил, которым сам более не намерен следовать. Однако, даже если человек что-то решил для себя, вопрос о том, что он должен делать в своей жизни, пока что еще не решен. Дело в том, что круг его основных обязанностей является следствием запутанного и сложного силлогизма, посылки которого представляют собой уни-

версальный нормативный и индивидуальный описательный образы его самости. Чтобы знать это, человек точно должен знать далее свои потребности и свои таланты, обязанности и возможности, а также настоятельные нужды. Так как человек существо временное, он всегда будет представлять собой образ большего, чем в настоящий период времени, естественным для него является и некоторое преувеличение своих способностей, – такое состояние для индивида даже необходимо, для того чтобы достигнуть меньшего, нежели хотелось, однако же, большего, нежели было бы возможно без преувеличенного нормативного образа собственной самости.

Помимо названных типов институционных конфликтов особое внимание нужно уделить конфликтам между индивидами и институтами. В процессе кризиса взросления этот конфликт возникает в жизни каждого человека. Человек должен прервать связь с прошлым, для того чтобы создать образ нового самого себя; он должен коренным образом измениться и из пассивного потребителя и пользователя социальной системы превратиться в одного из ее творцов. «Я» может достичь своей новой и стабильной идентичности только после того, как определит, каким ему быть в жизни, каковы его функции и как найти свое место в социальной иерархии разных людей. Пик развития идентичности связан с успешным преодолением кризиса идентичности.

Говоря об идентичности, мы понимаем, что «кризис идентичности» отдельного человека нельзя отделить от современных ему исторических кризисов, поскольку они взаимосвязаны и помогают понять друг друга.

Помимо личной тождественности понятие идентичности и целостности (неизменности в пространстве) также подразумевает и преемственность личности во времени, а следовательно, идентичность мыслится не только как индивидуальная, но и как социальная-групповая, коллективная, национальная, расовая и т. д. Согласно метафизике иерархического персонализма, которой придерживался выдающийся русский мыслитель Николай Онуфриевич Лосский, «каждое общественное целое, нация, государство и т. п., есть личность высшего порядка: в основе его есть душа, организующая общественное целое так, что люди, входящие в него, служат целому как органы его» [10. С. 238]. Философ и историк Л. П. Карсавин называет такое существо симфонической личностью. Он считает, что характер такой души может иногда или в некоторых отношениях глубоко отличаться от характера людей, входящих в него. Но, конечно, некоторые свойства лиц, входящих в общественное целое, принадлежат также и самому этому целому.

Идентичность – это показатель (взрослой) зрелой личности, тайны и истоки организации которой, однако, скрыты на предшествующих стадиях онто- и филогенеза. Не стоит забывать и о том, что старшее поколение в какой-то степени пренебрегло своим долгом формирования молодежи (хотя бы для того, чтобы молодежь могла восстать против устаревших ценностей).

Простота определения идентичности как тождественности человека самому себе – лукава и даже «хуже воровства», по известной русской пословице, ибо эта «тождественность самому себе» – для человека первый вопрос и главная загадка, не только пределы, но и сами координаты и параметры обсуждения которой не даны человеку самому по себе. Он (человек) ищет то, что на гегелевском языке называется «дух-в-себе-и-для-себя», через призму личного опыта взросления и становления человеком, личностью, помноженного на коллективный социально-исторический опыт и открытость интуитивному постижению мира культуры.

На основе вышеизложенного можно

сделать заключение о том, что человек находится «на границе двух миров» – природного мира и мира сознания, характеризующихся понятием бытия, но различающихся способом существования. Специфический способ существования человека состоит в непосредственном единстве его бытия, сознания и самосознания; основу бытия сознания человека составляет осознание человеком самого себя.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Купряшин, Г. Л. Кризисы модернизации /Г. Л. Купряшин // Кентавр. – 1994. – № 3.

2. Евдокимов, М. Регион в поисках новой идентичности / М. Евдокимов // Свободная мысль. – 1993. – № 8.

3. Шеллинг, Ф. Философские исследования о сущности человеческой свободы и связанных с ней предметах / Ф. Шеллинг // Соч.: в 2 т. – Т. 2. – М.: Мысль, 1989. – («Философское наследие»).

4. Локк, Дж. Опыт о человеческом разумении. Книга вторая. Глава двадцать седьмая. О тождестве и различии / Дж . Локк // Соч.: в 3 т. – Т. 1. – М.: Мысль, 1985.

5. Хоркхаймер, М., Диалектика Просвещения. Философские фрагменты / М. Хоркхаймер, Т. Адорно. – М.: СПб., 1997.

6. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.

7. Хайдеггер, М. Закон тождества/ М. Хайдеггер // Разговор на проселочной дороге: Избранные статьи позднего периода творчества. – М.: Высшая школа, 1991.

8. Рикер, Поль. Конфликт интерпретаций / Поль Рикер. – М., 1995. – 413 с.

9. Рикер, Поль. Человек как предмет философии / Поль Рикер // Вопросы философии. – 1989. – №2.

10. Лосский, Н. О. Характер русского народа / Н. О. Лосский // Условия абсолютного добра. – М.: Политиздат, 1991.

11. Шнейдер, Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.

12. Короленко, Ц. П. Личностные расстройства / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. – СПб.: Питер, 2010. – 400 с.

ЧУВАШСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ И. Я. ЯКОВЛЕВА, г. ЧЕБОКСАРЫ

УДК 378
ББК 74.58

педагогика

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кандидат педагогических наук С. Г. Григорьева

Статья посвящена проблеме формирования инновационной культуры будущих учителей начальных классов в процессе вузовского обучения. В условиях проведения лекционных и практических занятий определяется профессиональная готовность студентов к будущей инновационной деятельности.

Ключевые слова
Инновационная деятельность, профессиональная, готовность, учитель

Современные исследования готовности к педагогической, в том числе и инновационной деятельности, ведутся на основе деятельностного подхода, учитывающего связь мотивационно-ценностного, когнитивного, операционного компонентов профессиональной деятельности.

Под «готовностью» понимается состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь. Определение готовности к инновационной деятельности зависит от определения сущности такого личностного образования, как «готовность к деятельности».

Изменения в субъекте являются результатом его деятельности. Именно деятельность человека обуславливает формирование его сознания, психических процессов и свойств, которые осуществляют регуляцию человеческой деятельности, выступают как условие ее эффективного и адекватного выполнения (С. Л. Рубинштейн).

Готовность к инновационной педагогической деятельности обладает общими свойствами готовности человека к педагогической деятельности. Ей присущи определенные особенности, которые дают основания рассматривать ее как специфический вид профессиональной готовности. Большинство авторов вкладывают в понятие готовности к педагогической деятельности приблизительно одинаковое содержание, но терминологически оно определяется по-разному:

- профессиональная готовность к педагогической деятельности (К. М. Дурай-Новакова, В. А. Маляко, В. Ш. Масленников, К. К. Платонов, В. А. Сластенин);

- социально-психологическая готовность к решению различного вида педагогических задач (Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская);

- готовность к восприятию и решению педагогических задач (Н. В. Кузьмина);

- готовность к осмыслению педагогических явлений (Л. В. Никитенкова);

- готовность к профессионально-педагогической деятельности (Ю. И. Турчанинова, Е. Г. Шаинов).

В своем исследовательском опыте мы придерживаемся понимания структуры готовности, которое дают М. И. Дьяченко и Л. Н. Кандыбович:

1) положительное отношение к деятельности;

2) черты характера, способности, темперамент, мотивации;

3) необходимые знания, умения и навыки;

4) устойчивые профессионально важные особенности познавательных, эмоциональных, волевых процессов [1, с. 18-20].

При рассмотрении профессиональной готовности к педагогической деятельности В. А. Сластенин функционально выделяет психологическую готовность, т.е. сформированную (с разной степенью) направленности на педагогическую деятельность, установку на работу в школе. Вслед за ним, мы также рассматриваем психологическую готовность учителя как важный критерий компетентности учителя начальных классов.

Определяющим фактором готовности учителя к инновационной деятельности являются особенности и условия ее протекания. Следовательно, содержание компонентов определяется спецификой инновационной педагогической деятельности.

Мотивационно-ценностный компонент характеризуется следующими личностно-педагогическими качествами: целеустремленностью (четкие цели и ценностные ориентации в педагогической деятельности) – Н. И. Лапин, А. И. Пригожий; инициативностью (активность) – А. Г. Асмолов, А. В. Петровский; заинтересованностью в освоении новых форм и методов работы – А. К. Маркова, М. В. Кларин; установкой на непрерывное саморазвитие – А. Д. Гирева; убежденностью в необходимости педагогических инноваций – А. В. Лоренсов, М. М. Поташник; стремлением к сотрудничеству с коллегами – В. Я. Ляудис.

К когнитивному компоненту относятся:

- осведомленность об особенностях инновационной деятельности (В. С. Лазарев, М. М. Поташник);

- знание методов педагогических исследований (В. П. Беспалько, В. Н. Максимова, М. М. Поташник);

- высокий уровень самоанализа и самоконтроля (А. К. Маркова, Г. С. Сухобская); профессиональные знания (Т. Г. Браже, С. Г. Вершловский);

- умение критически оценивать ситуацию (М. В.Кларин, Ю. В. Кулюткин);

- способность комбинировать и создавать новые формы и методы работы (О. А. Изосимова, М. В. Кларин) и др.

Одним из основных показателей профессиональной готовности учителя начальных классов к инновационной деятельности является операционный компонент, включающий сформированность следующих качеств педагога:

- устойчивость положительных результатов педагогической деятельности (А. К. Маркова);

- систематическое использование новых форм и методов работы (О. А. Изосимова);

- опыт совместной творческой деятельности с коллегами и учениками (В. Я. Ляудис);

- систематическое повышение профессиональной квалификации (А. К. Маркова);

- владение методами педагогической исследовательской деятельности (В. Н. Максимова);

- стрессоустойчивость, саморегуляция (Г. С. Сухобская); интегративная оценка процессуального компонента и др.

В психолого-педагогической литературе подчеркивается мысль, что абитуриенты педагогических вузов должны иметь соответствующий объем интересов с учетом многоплановости данной профессии. При всем многообразии интересов основным и главным является выделение до-

минирующего (центральный) интереса (В. Ф. Афанасьев, А. Г. Ковалев, Н. Д. Левитов, Г. И. Щукина). Центральный интерес имеет двустороннюю направленность, предполагающую органичное сочетание ярко выраженного интереса к педагогической деятельности – к деятельности педагога-воспитателя и такого же активного интереса к деятельности педагога-преподавателя. Известно, что любой профессиональный интерес характеризуется удовлетворением потребностей к познанию определенной профессии. Интерес к учительской деятельности одновременно является познавательным интересом. Таким образом, познавательный интерес выступает как «энергичный активатор, стимулятор любой деятельности, реальных предметных, учебных, творческих действий и жизнедеятельности в целом» [6].

По мнению В. С. Викторова, С. Т. Золотухина, Ю. Н. Кулюткина, В. Г. Максимова, И. А. Наумова, Г. С. Сухобской и др., интеллектуально-познавательное отношение к профессионально-педагогическим (информационным, теоретическим, прикладным) знаниям является одним из основных показателей интереса к учительской деятельности.

Следовательно, вторым показателем профессионально-педагогического интереса является положительное эмоциональное отношение будущего учителя к детям, учителям, к самой педагогической деятельности [2].

Третий показатель профессионально-педагогического интереса – это волевая активность в учительской деятельности. Волевая активность проявляется в практической деятельности будущего учителя как в работе с детьми в школе, так и в процессе приобретения необходимых для этой деятельности знаний, умений и навыков, в стремлении к самообразованию и самовоспитанию (В. С. Викторов, С. Т. Золотухина, С. К. Морозов, И. А. Наумов, Т. Г. Якушева).

На наш взгляд, в структуру вузовской технологии подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности должны входить следующие основные компоненты:

- предварительная диагностика уровня усвоения учебного материала студентами в группы с однородным уровнем уже имеющихся знаний и опыта;
- организация деятельности студентов по освоению и закреплению учебного материала;
- контроль качества усвоения материала;
- выбор приемов и методов дополнительной работы с группой или отдельными студентами;
- диагностика причин отставания студентов;
- выбор методики, снимающей пробелы в знаниях и опыте у студентов всего курса [4, с. 317-320].

Эффективность проведения занятий будет обеспечена применением достаточного и необходимого количества дидактического и методического материала, ТСО. А сочетание традиционных и инновационных форм организации целостного педагогического процесса в вузе даст возможность оптимизировать процесс подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности.

Так, например, в отличие от информационной лекции, на которой преподносится и объясняется готовая информация, подлежащая запоминанию, на проблемной лекции новое знание вводится как неизвестное, которое необходимо «открыть». В процессе педагогического опыта перед нами стояла задача – создать проблемную ситуацию, побудить студентов к поискам решения проблемы, шаг за шагом подводя их к искомой цели. Для этого новый теоретический материал представлялся в форме проблемной задачи; в ее условии имелись противоречия, которые необходимо было обнаружить и разрешить.

В ходе их разрешения и в итоге – как результат – студенты приобретают в сотрудничестве с преподавателем новое нужное знание. Таким образом, процесс познания студентов при данной форме изложения информации приближается к поисковой, исследовательской деятельности. Главное условие – реализовать принцип проблемности при отборе и обработке лекционного материала, содержания и при его развертывании непосредственно на лекции в форме диалогического общения. С помощью проблемной лекции обеспечивается развитие теоретического мышления, познавательного интереса к содержанию предмета, профессиональная мотивация, корпоративность.

В ходе проведения проблемной лекции студенты приобретали следующие умения и навыки:

- способность к самостоятельной оценке и аналитическим суждениям;
- определять, осмысливать линию своей деятельности, ее конкретные цели, задачи на каждом этапе работы;
- прогнозировать результаты, анализировать педагогические явления;
- организовывать работу по отбору, обработке информации;
- проводить сравнительный анализ различных педагогических систем;
- самоопределяться в образовательном пространстве;
- отбирать наиболее эффективные формы, методы и средства обучения и др. [3, с. 111].

Лекцию-визуализацию мы использовали как результат поиска новых возможностей реализации принципа наглядности. Визуализованная лекция была представлена как устная информация, преобразованная в визуальную форму. Так, например, при чтении лекции: «Программа «Сообщество» для начальной школы» мы выбрали такой видеоряд, который будучи воспринятым и осознанным, смог служить опорой адекватных мыслей и практических действий.

Чтение лекции сводилось к сводному, развернутому комментированию подготовленных визуальных материалов, которые должны обеспечить систематизацию имеющихся знаний, усвоение новой информации, создание и разрешение проблемных ситуаций; демонстрировать разные способы визуализации.

При проведении лекции на тему «Сущность и содержание тестовой системы обучения и контроля в начальной школе» нами была использована такая форма организации обучения, как лекция вдвоем. При этом был приглашен заведующий кафедрой педагогики д. п. н., профессор В. Г. Максимов для обсуждения ряда вопросов. Например, «Могут ли тест рассматриваться как универсальный инструмент педагогического контроля в школе? Какие существуют виды тестов? Какие существуют основные этапы разработки тестов? Какие тесты для начальной школы вы могли бы предложить?» и др. На этой лекции моделировались реальные ситуации обсуждения теоретических и практических вопросов. Диалог по проблеме втягивал в обсуждение студентов, побуждал их задавать вопросы, высказывать свою точку зрения, демонстрировать отклик на происходящее.

Преимуществами такой лекции являются:

- актуализация имеющихся у студентов знаний, необходимых для понимания диалога и участия в нем;
- создание проблемной ситуации, развертывание системы доказательств и т. д.;
- наличие двух источников заставляет сравнивать различные точки зрения, делать выбор, присоединяться к той или иной из них, вырабатывать свою;
- выработка наглядных представлений о культуре дискуссии, способах ведения диалога совместного поиска и принятия решений;
- выявление профессионализма педагога, раскрывая ярче и глубже его личность [3, с. 113].

Лекция-диспут «Современные дидактические средства и методы обучения в инновационной деятельности учителя начальных классов» готовилась не только нами. Студенты, получив основные вопросы темы, писали рабочую программу и составляли список литературы, определяли темы рефератов. На занятии мы кратко раскрывали каждый вопрос темы, после чего выступали студенты-докладчики, и тем самым развертывалась дискуссия. Знания, получаемые в ходе диспута, полнее и разностороннее получаемых на обычной лекции.

На лекции-пресс-конференции студентам было предложено задать письменно вопросы преподавателю по теме «Особенности инновационного подхода к обучению младших школьников». В течение трех-пяти минут мы сортировали вопросы по их содержанию и начинали лекцию. Лекция излагалась не как ответы на вопросы, а как связный текст, в процессе изложения которого формировались ответы. Такая лекция была проведена в начале темы с целью выявить потребности, круг интересов группы.

Сочетание разнообразных форм проведения лекций достаточно активизирует познавательную деятельность студентов, является основой для внедрения других форм учебных занятий в вузе. Лекционный курс в нашем опыте направлен на формирование у студентов теоретико-методологических основ педагогических новаций, получение знаний о сущности и содержании инновационной деятельности учителя в современной школе, особенностях инновационного подхода к обучению младших школьников, сущности и содержании тестовой системы обучения и контроля в начальной школе, современных дидактических средствах и методах обучения в инновационной деятельности учителя начальных классов.

Одним из педагогических условий, способствующих плодотворно работать и руководить подготовкой студентов к проявлению ими в будущем инновационной культуры, является использование практических форм проведения учебных занятий. Мы выделяем следующие их формы: парную; групповую; коллективную; индивидуальную. Данные формы учебной деятельности рассмотрены в трудах В. И. Андреева, В. М. Рогинского, С. А. Смирнова. Целью практических занятий является: углубить, расширить, детализировать знания, полученные на лекции в обобщенной форме, содействовать выработке навыков профессиональной деятельности.

На практических занятиях рассматривались особенности инновационной деятельности учителя начальных классов, инновационные педагогические технологии обучения. Инновационные технологии обучения мы рассматривали как инструмент, с помощью которого новая образовательная парадигма может быть претворена в жизнь.

Информационный взрыв и современные темпы прироста научной информации, которую нужно успеть передать студентам за время обучения, побуждают преподавателей искать выход из создавшегося положения и ликвидировать цейтнот за счет новых педагогических приемов. Одним из таких приемов является интенсификация учебной деятельности студентов.

При групповом интенсивном обучении возникает учебный коллектив, благотворно влияющий на становление личности каждого. При интенсивном групповом обучении общение становится необходимым атрибутом учебной деятельности, а предметом общения являются ее продукты: студенты непосредственно в процессе усвоения знаний обмениваются результатами познавательной деятельности, обсуждают их, дискутируют.

Мы считаем, что коллективный опыт, коллективный разум, общий творческий потенциал повышают возможность механической суммы отдельных творческих потенциалов. Происходит их интеграция.

Оптимальной формой коллективной деятельности являются деловые игры.

Большое значение имеют также индивидуальный подход и продуктивное педагогическое общение. Будущие учителя получали возможность раскрыть и проявить свои способности, свой личный потенциал. Поэтому при разработке заданий и плана занятий мы учитывали уровень подготовки и интересы каждого студента группы, выступая в роли консультанта и не подавляя самостоятельности и инициативы студентов.

Практические занятия в нашем опыте позволили нам целенаправленно вести профессиональную подготовку будущих учителей начальных классов с учетом содержания и специфики традиционных и инновационных форм.

Итак, кратко анализируя опыт подготовки учителя начальных классов к инновационной деятельности, можно выделить следующие необходимые и достаточные педагогические условия, обеспечивающие успешность данного процесса:

- специально разработанная система подготовки к инновационной деятельности с диагностируемой целевой установкой;

- разработка комплекса научно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса;

- использование вузовскими специалистами, готовыми в своей деятельности применять уже разработанные современные инновационные педагогические технологии;

- создание новых технологий включения студентов в выполнение разнообразных все усложняющихся видов педагогической деятельности;

- разработка обоснованной системы учета и стимулирования инновационной деятельности будущего учителя;

- внедрение в учебный процесс вуза материально-технической базы, оснащенной современными информационными системами.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Дьяченко М. Н., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: БГУ, 1976.

2. Максимов В. Г. Технология формирования профессионально-творческий личности учителя. – Чебоксары: ЧГУ, 1996.

3. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002.

4. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие для сред. пед. учеб. заведений / Под ред. С. А. Смирнова. – М.: Academia, 1998.

5. Сластенин В. А. Формирование социально активной личности в условиях развитого социализма. – М.: Просвещение, 1983.

6. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1998.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБЛАСТНОЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 159.923
ББК 88.42
Психология

ПСИХОЛОГИЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ-МИРОТВОРЦЕВ – ВАЖНЕЙШИЙ СОСТАВЛЯЮЩИЙ ФАКТОР МИРОТВОРЧЕСКИХ ОПЕРАЦИЙ

Кандидат психологических наук С. В. Захарик
Кандидат военных наук К. К. Костин
Д. А. Лузгин

В статье рассмотрены вопросы динамического изменения психологической устойчивости миротворцев в ходе выполнения специальных операций ООН. Материалами статьи доказывается актуальность исследования данного вопроса, приведены примеры влияния психологической устойчивости на эффективное выполнение специальных задач.

Ключевые слова
Психологическая устойчивость, миротворчество, ООН, превентивная дипломатия

Военно-политические и социально-экономические изменения, произошедшие в мире, не сделали его более устойчивым и предсказуемым. Напротив, во многих регионах «ожили» старые конфликты, и возникли новые, которые грозят возникновению региональных, религиозных и этнических войн, которые начнут расти в крупномасштабную войну, грозящую всему мировому сообществу. Одним из действенных продуктов успешно применяемым для обуздания очагов поражений является миротворческие силы ООН.

ВС РФ на протяжении последних десятилетий успешно выполняют миротворческие задачи в районах возникающих угроз и конфликтов по просьбе приграничных и других государств, решают ответственные задачи международных организаций и союзов.

В силу специфичности и особенностей миротворческих миссий по международно-правовым обязательствам, сложности и степени риска труда в особых условиях деятельности – проблема надежности миротворца как человека становится актуальной, востребованной для исследователей и практиков.

Принципиально международно-правовой основой миротворческой деятельности ООН является Устав ООН, его главы 6 (Мирное разрешение споров), 7 (Действия в отношении угрозы миру, нарушении мира и актов агрессии), 8 (Региональные соглашения). В соответствии со ст. 40 Устава ООН впервые в 1948 году были направлены военные наблюдатели ООН («голубые береты») на Ближний Восток и был создан орган ООН по наблюдению за условием примирения в Палестине, положено начало проведения операций

ООН по поддержанию мира с использованием военных наблюдателей особого международно-правового статуса [1. С. 64].

С течением времени и под влиянием складывающейся международной обстановки концепция миротворчества постоянно развивалась, наполняясь новым содержанием. В 1956 г. учреждены операции ООН по поддержанию мира с применением вооруженных сил («голубые каски»), созданы Чрезвычайные Вооруженные силы ООН (UNEF 1).

В официальных документах ООН, дипломатической переписке принято употреблять термины – эффективные коллективные меры для предотвращения и устранения угрозы миру и подавления актов агрессии или других нарушений мира; мирного урегулирования споров, мирные средства; принудительные меры; принудительные действия; временные меры; срочные … мероприятия.

Операции по поддержанию мира нередко совмещают с операциями по принуждению к миру.

Поддержание мира (peacekeeping) – установление, укрепление мира или расширение возможностей для этого. Оно включает разделение сторон конфликта, наблюдение за соблюдением соглашений, наблюдение за проведением выборов, доставка гуманитарной помощи и ее распределение, оказание помощи при гуманитарных кризисах и катастрофах, создание и поддержание безопасности с помощью гражданских или полицейских сил и т. п. [2].

В практической деятельности ООН употребляются различные, но единые по смыслу, задачам и функциям, названия – Международные полицейские силы ООН, Стража ООН, Легион ООН, ВС ООН по поддержанию мира, Контингент операций ООН в Конго и др.

В подавляющем большинстве миротворческих операций проводимых сегодня в рамках организации ООН принимает РФ и решают совместно с другими странами задачи по поддержанию мира [3. С. 41].

Надежность на межгосударственно-правовом и практических уровнях понимается как устойчивость конструктивных показателей при достижении целей, задач миссии.

Достижение конечного результата миротворческих операций состоит из решения целого ряда промежуточных задач.

Международно-правовые нормы определяют, обеспечивают и защищают надежность миротворческой миссии и миротворцев.

Проведение миротворческих операций, как показывает опыт их выполнения частями и соединениями ВДВ сопряжены с большими физическими и психологическими нагрузками. Это определяется прежде всего: действиями военнослужащих-миротворцев в условиях подчас боевой обстановки оторванностью от родных, несение службы на контрольно пропускных пунктах в течение одного месяца в условиях постоянной боевой готовности, крайне недостаточные условия для отдыха и восстановления психофизического состояния.

Надежность в психологическом смысле – получение устойчивых показателей при оценивании постоянства психологических свойств и качеств личности, проявляемых в процессе деятельности по достижению поставленной цели. Так же – мера независимости измерений, степень доверия к человеку, ответственности поступков и положительная социальная оценка человека в соответствии с установками личности или социально-значимыми нормами соответствия [4].

Наиболее употребляемая категория устойчивости - надежности - эмоционально - волевая устойчивость (ЭВУ).

В психологии воинского труда особых условий деятельности сущность ЭВУ связывается с психическим состоянием специалиста, которое, в свою очередь, формируется под воздействием:

а) внешних факторов обстановки, не-

сущей в себе реальную опасность для личности, снижающих эффективность и результативность деятельности человека, понижающих устойчивость показателей психики;

б) факторов, субъективно воспринимаемых как повышенную опасность и угрозу;

в) стрессогенного воздействия в сложных и ответственных ситуациях достижения результата и оценки.

Эмоциональная устойчивость, как качество личности, включает единство компонентов: а) мотивационного; б) эмоционального опыта личности, накопленного в процессе преодоления трудных ситуаций экстремальных условий; в) волевого, как преднамеренной саморегуляции действий; г) интеллектуального [5. С 109-110].

Определяют три уровня ЭВУ: низкий, удовлетворительный и высокий уровень [6. С. 18].

Психологическая устойчивость – важнейшая профессиональная характеристика личности, рассматриваемая как многоуровневое, системное качество, формируемое в процессе профессиональной подготовки в динамике протекания и целостного взаимодействия компонентов. Обладает вариативностью диапазона компенсаторно-адаптационных реакций в экстремальных условиях деятельности, обусловленных индивидуальными особенностями личности, позволяет сохранить психическое здоровье специалиста. Ведущая роль в формировании психологической устойчивости принадлежит регулятивной функции психики, поэтому психологическую устойчивость – психологическую надежность можно рассматривать как эффективное и динамическое равновесие регулятивных функций психики [7].

«Устойчивость эмоциональная (стабильность эмоциональная) – психологическая характеристика взрослого человека, … человек нормально реагирует на эмоциональную ситуацию, вполне может контролировать свои эмоциональные состояния и реакции» [8. С. 450].

Психологическая устойчивость как основная структурная составная силы нервной системы, как способность выдерживать длительные и значительные нагрузки без видимых признаков утомления или торможения, особенно в экстремальных условиях, достаточно хорошо исследована отечественными и зарубежными специалистами. Эта же категория пока недостаточно исследована в условиях миротворческих операций и подход к ней может базироваться на исследованиях и практических разработках по влиянию экстремальных условий на психику человека, на исследованиях психологии стресса и методах коррекции, восстановления психики, испытывающей значительные и разнообразные по воздействию нагрузки.

Исследования показывают, что в динамике протекания условий операций в связи со сложностью и реальным риском для жизни и здоровья, под неблагополучным воздействием факторов среды обитания у миротворцев, как закономерность, происходит периодическая девальвация психологической устойчивости как по ответным реакциям постстрессовых воздействий обстановки и деятельности на психику, как по психогенным реакциям, так и по самооценке состояния психологической надежности – устойчивости. На основе этого происходит адаптивный поиск (как правило, адаптивно-приспособленческий к реальным психосоматическим изменениям краткосрочного вида) деятельностно-поведенческих приемов и методов саморегуляции с целью поддержания надежности. Одновременно человеком не учитываются среднесрочные и отдаленные (отсроченные, посттравматические стрессовые расстройства – ПТСР) реакции и проявления.

Девальвация психологической устойчивости:

а) непроизвольная – непроизвольное, не волевое снижение выработанной и

закрепленной ранее психологической устойчивости личности под длительным или острым воздействием объективных факторов жизнедеятельности и профессионального риска; фактическое снижение требований человека к самому себе, к результатам своей деятельности, к надежности своих реакций до реально существующего уровня Пс. У.

б) произвольная:

– понижение зарегистрированных при отборе и профессиональной подготовке критериев психологической устойчивости личности в динамике деятельности до ее реального уровня;

– снижение (изменение) официальных требований к психологической устойчивости в закономерной динамике ее проявлений до реального уровня.

С целью подтверждения рассмотрим график динамического развития Пс. У. по мере приобретения боевого опыта [9] в сочетании с гистограммами потерь, травматизма, отклоняющегося поведения и др.

При анализе графических данных видно, что динамика Пс. У в боевых условиях и условиях миротворческих операций (остронеблагоприятных природно-климатических условий) по проявлениям реакций психики имеют стабильные закономерности. Совершенно обоснованно западные специалисты на основе исследований динамики Пс. У. отдаленных последствий боевого истощения психики ограничили срок боевой службы и миротворческих операций для своих граждан до 6 месяцев (США, Великобритания, Франция, Финляндия, Норвегия, Дания) [10]. Такие же рекомендации давали и отечественные специалисты, исследуя категорию Пс. У. в локальных конфликтах.

Срок контрактов миротворцев России и стран бывшего соц. лагеря – 12 месяцев.

Исследования надежности – психологической устойчивости человека в миротворческих операциях ООН показывают, что устойчивость психики является детерминирующим звеном, направленным на достижение надежности миссии по международно-правовым и гуманитарным целям ОМП.

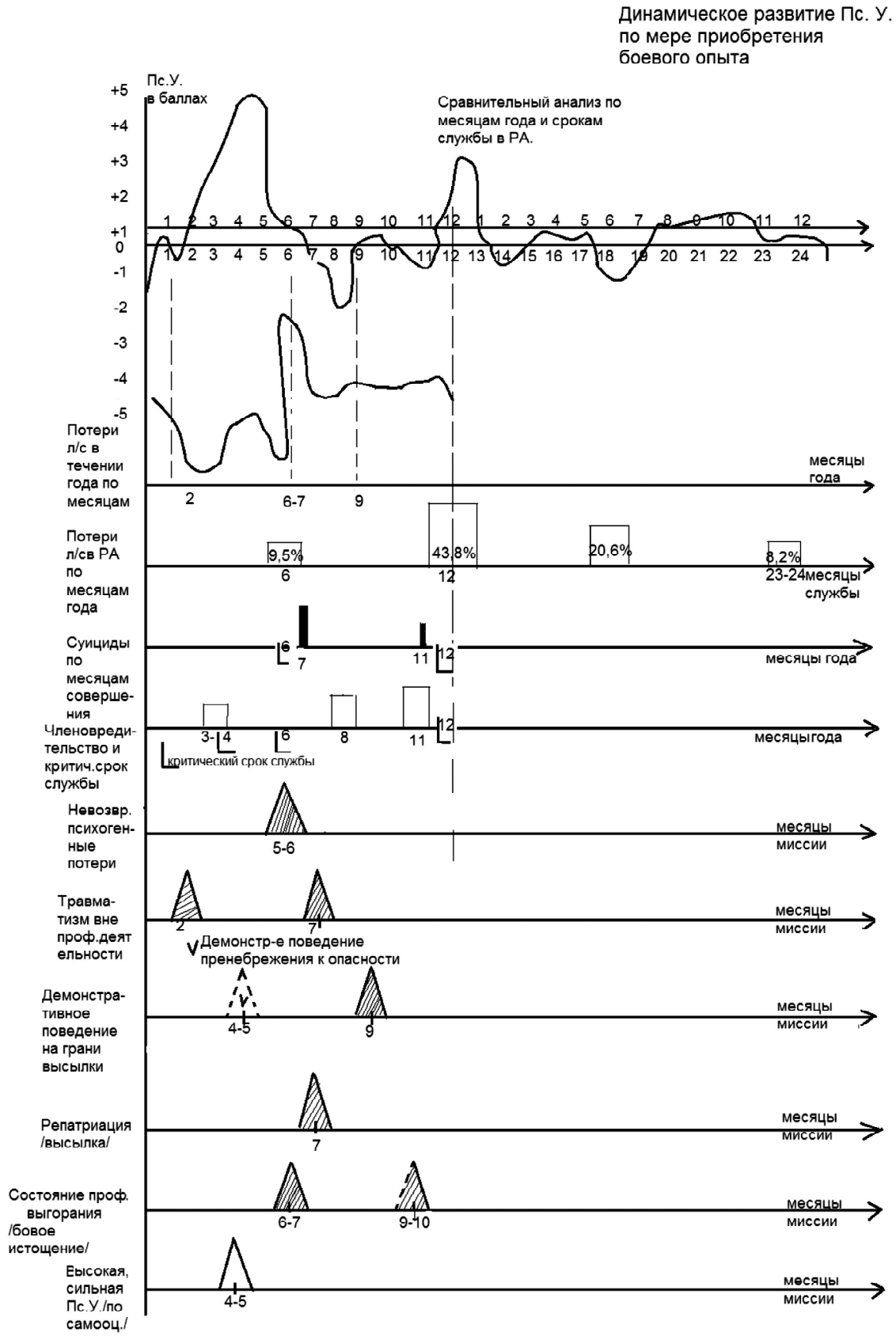
Спецификой несения службы в миротворческих операциях являются выполнение таких задач как:

– наблюдение; патрулирование; контроль за соглашением о перемирии, выводе войск из буферной зоны; посреднические действия с целью воспрепятствования возобновлению боевых действий; контроль за передвижением (управление движением); охрана важных объектов; недопущение беспорядков; переговоры; демонстрация силы; охрану и сопровождение автоколонн (поездов); осмотр транспортных средств; несение службы на постах контроля; мероприятия по оказанию гуманитарной помощи.

Выполняя эти задачи в зонах разделения конфликтных сторон, зачастую приходится в сложных природно-климатических условиях, находясь, длительное время в замкнутом пространстве, в индивидуальных средствах защиты не смотря, на это от миротворца требуется всегда предельное напряжение, быстрота реакции на сложившуюся обстановку, где могут возникнуть провокационные случаи конфликтующих сторон.

Опыт показывает, что в этих условиях, в которых выполняются задачи, требуется специальная психологическая служба, имеющая свои инструменты для проведения мероприятий направленных на снятие стрессов, снижения напряжения, психологическая разрядка, но этого нет, и поэтому непредсказуемость действий миротворцев, приводит не только к различным конфликтам, но и к суицидальным последствиям. Действия этой службы требует детального изучения, выработки рекомендаций и создание реабилитационных центров.

В целом правильно организованная миротворческая деятельность с неукоснительным соблюдением ее основополагающих принципов будет служить гарантом мира и стабильности на нашей планете в 21 веке [11. С. 127].


Динамическое развитие Пс. У.
по мере приобретения
боевого опыта
Пс.У.
в баллах
Сравнительный анализ по
месяцам года и срокам
службы в РА.
+5
+4
+3
+2
+1
0
-1
-2
-3
-4
-5
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24
Потери л/с в течении года по месяцам
2
6-7
9
месяцы года
Потери л/св РА по месяцам года
9,5%
6
43,8%
12
20,6%
8,2%
23-24месяцы службы
Суициды по месяцам совершения
6
7
11
12
месяцы года
Членовредительство и критич.срок службы
3-4
6
8
11
12
месяцыгода
критический срок службы
Невозвр. психогенные потери
5-6
месяцы миссии
Травматизм вне проф.деятельности
2
7
месяцы миссии
Демонстр-е поведение пренебрежения к опасности
Демонстративное поведение на грани высылки
4-5
9
месяцы миссии
Репатриация /высылка/
7
месяцы миссии
Состояние проф. выгорания /бовое истощение/
6-7
9-10
месяцы миссии
Высокая, сильная Пс.У./по самооц./
4-5
месяцы миссии

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Устав ООН и статут международного суда. – М.: Госполитиздат, 1945. – С. 64.

2. Заемский В. Ф. ООН и миротворчество: Курс лекций. – М .: Международные отношения, 2008.

3. Заемский В. Ф. ООН и миротворчество: Курс лекций. – М.: Международные отношения, 2008.

4. Немов Р. С. Психологический словарь. – М., 2007. – См. коррекции коэффициент; надежность, определяемая тест-ретестовым способом.

5. Дьяченко М. И., Пономаренко В. А. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 109-110.

6. Власов В. Ф. Психологические условия повышения эффективности процесса формирования ЭВУ у воинов средствами физической подготовки: Дис. … канд. психол. наук. – М., 1990. – С. 18.

7. Захарик С. В. Автореф. дис. … канд. психол. наук. – М.: ГАВС, 1993.

8. Немов Р. С. Психологический словарь. – М.: Владос, 2007. – С. 450.

9. Захарик С. В. Дис. … канд. психол. наук. – М.: ГАВС, 1993.

10. Несмотря на это, по данным УВД (управление по делам ветеранов) США с начала компаний в Ираке и Афганистане по 2005 г. после возвращения на родину 2505 ветеранов в возрасте до 25 лет, социально благополучных, покончили жизнь самоубийством. Эти данные озвучены в слушаниях Конгресса США в 2005 г. / По материалам периодической печати США 2007 г.

11. Костин К. К. Организация и ведение миротворческих операций частями и подразделениями воздушно-десантных войск в составе международного контингента Вооруженных Сил: Монография. – Рязань: РВВДКУ (ВИ). – С. 127.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ М. А. ШОЛОХОВА

УДК 378
ББК 74.262+74.58

педагогика

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ К РЕАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАТЕЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИНИИ «ЗАДАЧИ С ПАРАМЕТРАМИ»

Г. А. Качалова
Кандидат педагогических наук Д. А. Власов

В статье рассмотрены проблемы подготовки будущего учителя математики к реализации содержательно-методической линии «Задачи с параметрами».

В центре внимания авторов – исторические аспекты становления методической линии «Задачи с параметрами».

Предложена методическая система подготовки будущего учителя математики на трех уровнях (специальные математические дисциплины, методические дисциплины, дисциплины по выбору студентов).

Ключевые слова
Задача с параметром, методическая система, технология, система упражнений, элементарная математика

В последнее время в школьном курсе математики выделилась новая содержательно-методическая линия – задач с параметрами, приобретающая важное значение в условиях вариативности и профильности образования.

В диссертационных исследованиях Арюткиной С. В., Брянцевой Т. Н., Горбачева В. И., Толпекиной Н. В., Шивринской Е. В. приведены различные методики и технологии их использования при решении многочисленных типов задач с параметрами. В исследовании Мирошина В. В. сформирована *содержательно-методическая линия задач с параметрами* в виде естественной и системной составляющей части современных курсов алгебры, алгебры и начал анализа школы, однако не в полной мере рассмотрена проблема подготовки будущего учителя математики к реализации содержательно-методической линии «Задачи с параметрами».

В силу своего *богатого общекультурного потенциала и развивающего характера*, соответствия целям математического образования, задачи с параметрами стали объектом пристального изучения многих математиков и методистов. В книгах таких авторов как Моденов П. С., Моденов В. П., Новоселов С. И., Мордкович А. Г., Шарыгин И. Ф., Олехник С. Н., Дорофеев Г. В., Потапов М. К., Розов Н. Х., Башмаков М. И., Беляева Э. С., Вавилов В. В., Галицкий М. А., Гольдман А. М., Голубев В. И., Горнштейн П. И., Локоть В.

В., Марков В. К., Звавич Л. И., Мельников И. И., Сергеев И. Н., Пасиченко П. И., Тынянкин С. А., Ястребинецкий Г. А. и многих других, рассмотрены широкие классы задач с параметрами и разнообразные методы их решения.

Задачам с параметрами, а так же методам их решения, посвящены отдельные монографии, многочисленные статьи в учебно-методических журналах, специальные разделы в пособиях для поступающих в ВУЗы. Большинство из них явно или неявно носит очевидный «постшкольный» характер и изложение организовано как последовательность все усложняющихся задач.

Мордкович А. Г. оценивает задачи с параметрами как «один из труднейших разделов школьного курса математики, в котором, кроме использования определенных алгоритмов решения уравнений и неравенств, приходится обдумывать, по какому признаку нужно разбить множество значений параметра на классы, следить за тем, чтобы не пропустить какие-либо тонкости» [6].

Дорофеев Г. В. обращал внимание на необходимость разработки методов обучения учащихся решению задач с параметрами и указывал, что «решение уравнений и неравенств с параметрами открывает перед учащимися значительное число эвристических приемов общего характера, ценных для математического развития личности, применимых в исследованиях и на любом другом математическом материале» [3].

Мирошин В. В. считает, что «трудности в решении задач с параметрами связаны не столько с их технической сложностью, сколько с отсутствием ясного понимания многоуровневости таких задач. Например, при решении обычного уравнения относительно переменной **x** следует просто найти его корни, следуя алгоритму решения, и на этом уровне решение заканчивается. А в уравнении с параметром следует перейти на более высокий уровень: надо провести исследование, а именно: выяснить, как изменяются корни при изменении данных задачи и, далее, определить, какими должны быть эти числовые данные, чтобы корни уравнения в итоге удовлетворяли тому или иному условию. Поэтому формирующаяся в школе привычка решить уравнение и на этом поставить точку, и вообще, присутствие в списке заданий, в подавляющем числе, уравнений и неравенств только относительно одной переменной, сразу же переводит задачи с параметром в ранг трудных» [5].

Горбачев В. И., в своем диссертационном исследовании, отмечает, что задачи с параметрами «нацелены на формирование исследовательских способностей, эвристических приемов, элементов математического творчества учащихся, в силу своего богатого потенциала общекультурного и развивающего характера, соответствия целям математического образования» [2].

В исследовании Арюткиной С. В. сказано: «Именно недостаточная сформированность приемов учебной деятельности является одной из причин того, что большинство учащихся совершает ошибки или испытывает затруднения при решении даже несложных задач такого рода (уравнений и неравенств с параметрами)» [1].

Толпекина Н. В. обращает внимание, что «в последние годы в школьной практике обучения математике наблюдается значительное повышение интереса к задачам с параметрами, так как они обладают высокой диагностической и прогностической ценностью. С их помощью можно проверить знания основных разделов школьной математики, владение определенным кругом методов и идей, уровень логического мышления, навыки исследовательской деятельности» [7].

С одной стороны, это объясняет их регулярное появление в вариантах выпускных экзаменационных работ по математике за курс средней школы. С другой стороны, следует указать на *развивающую ценность параметрических задач в*

школьном обучении математике, так как процесс их решения является одним из мощных инструментом формирования мышления, в частности, математического мышления. Задачи с параметрами обладают большими потенциальными возможностями для развития умственных операций (обобщения, конкретизации, сравнения, аналогии и т. д.), способны формировать активность и целенаправленность мышления, культуру логических рассуждений, способствовать формированию визуального мышления с помощью графических методов решения.

Понятие о параметрах и все связанные с ними вопросы в действующей школьной программе отсутствуют. В реальной действительности в лучшем случае изредка, бессистемно решаются задачи, имеющие мало общего с реальной практикой вступительных экзаменов [7].

Необходимо отметить, что учителям математики *следует избегать формирования у учащихся лишь частных приемов решения задач с параметрами*. При осуществлении усиленной математической подготовки (в классах с углубленным изучением, на факультативах, спецкурсах, подготовительных курсах, в репетиторской практике) следует предпринимать попытки количественного обогащения задачного материала: задействовать большее число разнообразных задач не содержащихся в учебниках для общеобразовательных школ. При этом целесообразно использовать не только интуитивные представления об уравнениях и неравенствах с параметрами, а выявлять сущности таких задач, общих способов их решения, каждую новую задачу рассматривать вне связи с предыдущим.

Как следует из вышеизложенного, необходима профессиональная подготовка будущего учителя математики к реализации содержательно-методической линии «Задачи с параметрами».

Мы считаем, что эта подготовка должна целенаправленно осуществляться в течение всех лет обучения в вузе. Данная идея представлена в таблице.

1 курс	«Введение в специальность», «Элементарная математика».
2 курс	«Практикум по решению математических задач», «Элементарная математика».
3 курс	«Теория и методика обучения математики», «Элементарная математика».
4 курс	«Дополнительные вопросы методики обучения математики».
5 курс	Выпускная квалификационная работа.

Подготовка будущего учителя математики к реализации содержательно-методической линии «Задачи с параметрами» должна проходить не только в процессе изучения «классических» учебных курсов («Элементарная математика», «Практикум по решению математических задач»), но и таких учебных курсов, как «Математический анализ» (например, в разделе «Теория пределов»), «Линейная алгебра», «Геометрия», «Прикладная математика».

Подготовка будущего учителя математики к реализации содержательно-методической линии «Задачи с параметрами», рассматривается нами на следующих трех уровнях:

- на уровне *специальных математических дисциплин* – математический анализ, алгебра, геометрия;

• на уровне *методических дисциплин* – элементарная математика, практикум по решению задач, теория и методика обучения математике;

• на уровне *дисциплин по выбору студентов* (например, «Задачи с параметрами в школьном курсе алгебры», «Задачи с параметрами – первые шаги к научно-исследовательским задачам», «Задачи с параметрами – путь к познанию высшей и прикладной математики», «Методика обучения задачам с параметрами в общеобразовательной школе», «Исследование и поиск решения задач с параметрами в школьном курсе математики» и др.).

В заключение статьи приведем примеры задач с параметрами, которые мы предлагаем будущим учителям математики при изучении специальных дисциплин. Например, при изучении курса математического анализа целесообразно предложить студентам следующие задачи:

Задача 1

Выяснить при каком значении параметра a уравнение $\sin|x|+ax^2-3a+2=0$ может иметь нечётное число корней?

Решение. Рассмотрим функцию $f(x)=\sin|x|+ax^2-3a+2$, стоящую в левой части уравнения. Она определена на всей числовой и прямой и является чётной, поскольку имеет место равенство: $f(-x)=\sin|-x|+a(-x)^2-3a+2=\sin|x|+ax^2-3a+2=f(x)$

Допустим, что x_0 – корень данного уравнения. Тогда, в силу чётности, имеем:

$$f(-x_0)=f(x_0)=0,$$

т. е. $-x_0$ - также корень этого уравнения. Следовательно, для того, чтобы уравнение имело нечетное число корней необходимо, чтобы $-x_0=x_0$, т. е. $x_0=0$. Задача свелась к нахождению таких значений параметра a, при каждом из которых $x_0=0$ является корнем данного уравнения. Искомые значения параметра находим, подставляя в уравнение $x=0$:

$$\sin|0|+a\cdot 0^2-3a+2=0 \Leftrightarrow a=\frac{2}{3}$$

Ответ: При $a=2/3$.

Задача 2

При каком значении параметра a функция $y=\begin{cases}2x-a,\ x\le 1\\ -x^2+4ax-a^2,\ x>1\end{cases}$ будет непрерывной на всей числовой прямой?

Решение. При $x\in(-\infty;\ 1)$ и $x\in(1;\ +\infty)$ функция совпадает с непрерывными (линейной и квадратичной), а значит непрерывна. Для того, чтобы функция была непрерывна при $x=1$ необходимо и достаточно выполнения равенства. Имеем:

$$\lim_{x\to 1-0} f(x)=\lim_{x\to 1-0}(2x-a)=2-a$$

$$\lim_{x\to 1+0} f(x)=\lim_{x\to 1+0}\left(-x^2+4ax-a^2\right)=-1+4a-a^2$$

Таким образом, условие непрерывности имеет вид: $2-a=-1+4a-a^2\Leftrightarrow$

$$\Leftrightarrow a^2-5a+3=0 \Leftrightarrow a\in\left\{\frac{5-\sqrt{13}}{2};\ \frac{5+\sqrt{13}}{2}\right\}$$

Ответ: При $a\in\left\{\frac{5-\sqrt{13}}{2};\ \frac{5+\sqrt{13}}{2}\right\}$

Выводы

При осуществлении подготовки будущего учителя математики к реализации содержательно-методической линии «Задачи с параметрами», необходимо решение следующих дидактических и методических задач.

1. *Технологизация реализации содержательно-методической линии* школьного курса математики «Задачи с параметрами» (на уровне системы микроцелей, технологических карт, спиралей фундирования, фреймов учебной информации и др.), обеспечивающая приближение форм учебной деятельности будущих учителей математики в вузе к формам профессиональной деятельности.

Будущим учителям математики в ходе изучения математических и методических дисциплин предлагается не только решение школьных задач (задач с параметрами), но и рассмотрение типичных ошибок и затруднений учащихся при решении

этих задач, методические комментарии по осуществлению этапов и методов решения, акцентируется внимание на корректное и минимизированное решение каждой задачи такого типа.

2. *Создание полной системы упражнений,* в основу которой положены классификация задач с параметрами, не только по методам решения, но и по видам функций и уравнений (неравенств) и следующая система принципов:

- систематичность и целостность;
- принцип операциональности;
- принцип творческости;
- принцип информативности;
- принцип проблемности;
- принцип рефлексивной направленности;
- принцип управляемости;
- принцип воспроизводимости.

3. *Выделение последовательности этапов раскрытия содержания* образовательной области «Задачи с параметрами» в соответствии с современными учебными программами по математике для основной и профильной школ. Данная последовательность этапов позволяет моделировать формирование готовности будущего учителя математики к реализации содержательно-методической линии «Задачи с параметрами».

4. *Проектирование методической системы подготовки будущего учителя математики* к успешной реализации содержательно-методической линии «Задачи с параметрами», включающей в себя целевой, содержательный, процессуальный компоненты, адекватных условиям подготовки студентов по направлению бакалавриат педагогического образования (математика).

Исследуя Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 032100.00 Математика с дополнительной специальностью, отмечаем, что в дисциплине «Элементарная математика», входящую в цикл дисциплин предметной подготовки (ДПП.Ф.12), в одном из 34 разделов встречается раздел «Задачи с параметрами», общее время отводимое на изучение дисциплины «Элементарная математика» составляет 200 часов (включающих как аудиторную, так и самостоятельную работу студентов). Из-за этого раздел «Задачи с параметрами» чаще всего выносят на самостоятельное изучение, что недопустимо и в последующем приводит дипломированного учителя математики к обеднению преподаваемого школьного курса.

Что же касается остальных дисциплин, прописанных в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по специальности 032100.00 Математика с дополнительной специальностью, то ни в одной из них не присутствует раздела связанного с задачами с параметрами [4].

Именно создание МСО позволяет обеспечить стандартизацию формирования готовности будущего учителя математики к профессиональной деятельности.

Профессиональная подготовка на основе МСО ориентирует молодых специалистов на знание форм и методов научного познания и их эволюции, владение различными методами познания, освоения и преобразования действительности, понимание роли науки в развитии общества, владение современными методами поиска, обработки и использования информации, умение интерпретировать и адаптировать информацию для адресата, способность в условиях развития науки и изменяющейся социальной практики к пересмотру собственных позиций, выбору новых форм и методов работы.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Арюткина С. В.* Формирование обобщенных приемов решения уравнений и неравенств с параметрами у учащихся 8-9 классов: Дис. ... канд. пед. наук. – Арзамас,

2002. – 155 с.

2. *Горбачев В. И.* Технология развивающего обучения в курсе алгебры средней школы: Дис. ... д-ра пед. наук. – Брянск, 2000. – 335 с.

3. *Горнштейн П. И., Полонский В.Б., Якир М. С.* Задачи с параметрами. – М.: ИЛЕКСА, 2007. – 328 с.

4. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 032100.00 Математика с дополнительной специальностью. Квалификация учитель математики и (в соответствии с дополнительной специальностью). – М.: Министерство образования и науки Российской Федерации, 2005. – 22 с.

5. *Мирошин В. В.* Решение задач с параметрами. Теория и практика. – М.: Экзамен, 2009. – 286 с.

6. *Мордкович А. Г.* Беседы с учителями математики: Учебно-методическое пособие. – М.: Оникс, Мир и образование, 2008. – 336 с.

7. *Толпекина Н. В.* Методика организации учебных исследований при обучении учащихся решению уравнений, неравенств и их систем с параметрами: Дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2002. – 185 с.

МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ ИМЕНИ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА

УДК 159.9:378
ББК 88.4+74.58

ПСИХОЛОГИЯ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА*

Кандидат психологических наук Т. А. Кильмяшкина
Кандидат психологических наук Л. Г. Майдокина

В статье рассматриваются теоретические и технологические основы развития психологической компетентности будущего педагога. Особое внимание уделено раскрытию структурных компонентов психологической компетентности и технологии их развития в процессе вузовского освоения психологии.

Ключевые слова
Психологическая компетентность, субъектность будущего педагога, технология, субъектно-развивающие психологические задания проектного типа

Реформирование системы общего образования (национальный проект «Образование», президентская инициатива «Наша новая школа») определяет необходимость в активных, самостоятельно мыслящих и действующих педагогах, способных компетентно решать профессиональные задачи. Каждому педагогу, независимо от преподаваемого предмета, необходимо развивать познавательные и личностные свойства учащихся; оптимизировать взаимоотношения субъектов образования; улучшать психологический климат в группе средствами учебного предмета и внеучебной деятельности (Ю. В. Варданян [3], Ю. З. Гильбух [5], А. К. Маркова [9], В. А. Сластенин [10] и др.). В этой ситуации повышены требования современности к уровню сформированности психологической компетентности будущего педагога и степени развития его субъектности, поэтому актуальным становится качественная психологическая подготовка будущего педагога на этапе профессионального образования, для которого психологические знания и умения станут основой его профессиональной компетентности.

Для успешного сотрудничества с детьми и взрослыми современному педагогу необходимо обладать качественной психологической подготовкой и умением реализовать ее в процессе профессиональной деятельности. Важно понимать индивидуальность человека как ценности, учитывать психические особенности людей на различных возрастных этапах, владеть опытом оснащения педагогической деятельности эффективными психотехнологиями, осуществлять психологически обоснованное конструктивное взаимодействие с учащимися и их социальным ок-ружением, быть субъектом реализации

*** 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).**

и восполнения собственных психических ресурсов и т. д. Все это обусловливает необходимость создания в вузе определенных условий для развития психологической компетентности педагога, которая является одним из определяющих факторов успешности предстоящей профессиональной деятельности.

Анализ литературы и многочисленных научных исследований [1, 3, 5, 7, 11 и др.] показал, что изучение психологической компетентности педагога привлекает все большее внимание ученых и практиков. Однако на данный момент отсутствует единое понимание сущности и содержания психологической компетентности педагога, неоднозначно определена ее структура. Это затрудняет обоснование эффективных способов содействия процессу ее становления и развития на вузовском этапе образования и повышает актуальность разработки эффективных технологий ее развития.

Под **психологической компетентностью** мы понимаем профессионально-значимое личностное образование, становление и развитие которого происходит в процессе освоения психологии в вузе, обеспечивая готовность и возможность студента – будущего педагога психологически мыслить и действовать в учебно-познавательной и реальной профессиональной педагогической деятельности.

В структуре психологической компетентности различаем систему трех взаимосвязанных элементов:

– *субъектного*, выражающего уровень собственной активности педагога по актуализации, применению, сохранению и восполнению психологического компетентности;

– *объектного*, отражающего психологическое оснащение (профилактическое, диагностическое, консультативное, развивающее, коррекционное и др.) процесса построения и осуществления педагогической деятельности;

– *предметного*, характеризующего уровень достигаемых промежуточных и итоговых результатов реализации психологической компетентности.

Каждый из обозначенных элементов проявляется в конкретных профессиональных умениях и действиях по их реализации.

Психологическая компетентность педагога выступает как необходимый составной компонент его профессионализма, как необходимое условие повышения его эффективности. Она нередко зарождается и развивается стихийно, поэтому возникает фрагментарность ее структуры и содержания, затрудняется процесс интеграции ее элементов на вузовском этапе образования, обедняется качество подготовки специалиста к психологическому оснащению педагогической деятельности.

С целью развития психологической компетентности будущего педагога на этапе профессиональной подготовки нами разработана и апробирована технология, под которой понимается «совокупность способов и средств, обеспечивающих проектирование, осуществление и анализ деятельности субъектов образования – преподавателя (методиста, наставника) и студента (будущего педагога)» [2, с. 1].

Описываемая нами технология включала следующие действия: постановку цели развития психологической компетентности, определение содержания предлагаемых заданий, создание необходимых психолого-педагогических условий эффективного развития обозначенного процесса, отбор адекватных методов, форм и средств, оценку и коррекцию процесса развития психологической компетентности будущего педагога.

Целью технологии являлось развитие структурных компонентов психологической компетентности будущего педагога.

Содержание технологии включало субъектно-развивающие психологические задания проектного типа, выполняемые в аудиторных и во внеаудиторных условиях. Студент самостоятельно определял способы выполнения указанных заданий, актуализируя и совершенствуя психологичес-

кую компетентность, а преподавателю отводилась функция содействия развитию субъектности будущего педагога с помощью ориентирования, стимулирования, сопровождения указанного процесса.

К психолого-педагогическим условиям достижения эффективности применения технологии относились:

- свобода выбора целей, способов и средств реализации педагогической деятельности;
- многообразие, адресность и возможность выбираемых заданий способствовать развитию ожидаемых характеристик развиваемого свойства;
- субъект-субъектное взаимодействие в педагогическом процессе;
- усиление самостоятельности студента;
- ориентация на личностную и профессиональную индивидуальность каждого студента, обеспечивающая индивидуальный и дифференцированный подход в его подготовке;
- расширение возможностей личностного и профессионального саморазвития;
- содействие самореализации актуальных и потенциальных возможностей студента.

В процессе реализации технологии использовались следующие активные *методы, формы и средства* развития психологической компетентности: психологический анализ педагогических ситуаций, проектная деятельность, принятие и защита групповых решений, игры (ролевые, деловые), тренинги и др.

Результаты внедрения технологии характеризовали сформированость психологической компетентности будущего педагога.

Рассмотрим подробнее технологию развития психологической компетентности студента педагогического вуза в процессе проектирования, осуществления и анализа педагогической деятельности. Технология реализовывалась на специально разработанной системе субъектно-развивающих психологических заданий проектного типа, которые опираются на типы заданий, предложенные Ю. В. Варданян [3]. Это *аспектные* (способствующие развитию структуры психологической компетентности) и *комплексные* задания (обеспечивающие установление взаимосвязей между структурными компонентами, синтез теоретической и практической готовности и возможности использовать психологические знания и опыт их применения в процессе решения учебно-познавательных, имитационно-моделируемых и реальных профессионально-педагогических задач).

Технология внедрялась в ГОУ ВПО «Мордовский государственный педаго-гический институт им. М. Е. Евсевьева» в процессе освоения базового курса «Психология», курса «Психологические основы педагогической деятельности» и в период педагогических практик на IV и V курсах.

Благодаря изучению базового курса создается основа становления психологической компетентности будущего педагога. При решении психологических задач формируются навыки психологического оснащения профессиональной деятельности.

Например, при освоении раздела «Общая психология» студенты получают теоретические знания об индивидуальных психологических особенностях человека, формируют умения осуществлять диагностику и самодиагностику познавательной и личностной сфер. Это позволит педагогу устанавливать эффективное сотрудничество с субъектами образования, познать себя и других, определить пути совершенствования познавательных процессов и личностных качеств учащегося и самосовершенствования. Значительная роль в раскрытии вопросов психологии профессионального труда педагога отводится разделу «Педагогическая психология». Благодаря его изучению студенты приходят к осознанию сущности педагогической деятельности и своего предназначения. По теме «Психология педагога» в составе микрогрупп обсуждаются проблемы профессионально-психологической компетенции и профессионально-личнос-

тного роста педагога. Подобная работа обогащает профессиональную подготовку будущего учителя и позволяет наметить перспективы дальнейшего самосовершенствования. В рамках раздела «Возрастная психология» осваиваются особенности познавательной и личностной сфер человека в различные возрастные периоды. Знания, полученные при изучении данного раздела, будут способствовать учету возрастных особенностей при осуществлении педагогической деятельности и построению траектории индивидуального и дифференцированного подходов к субъектам образовательного процесса. Искусство общения педагога с участниками образовательной среды заключается в согласованном сочетании всех сторон общения. Поэтому в разделе «Социальная психология» подробно отрабатываются разнообразные техники общения, моделируется общение с различными участниками образовательного процесса. Указанный раздел позволяет освоить основные характеристики групп и коллектива, особенности взаимодействия между их участниками, пути разрешения конфликтных ситуаций в группе. При изучении раздела «История психологии» студент осваивает психологические теории, которые формируют научное представление о психологических явлениях.

Совершенствование психологической компетентности студента продолжается в процессе изучения курсов по выбору и выполнения психологического аспекта педагогической практики на IV и V курсах. Рассмотрим развивающие возможности курса «Психологические основы педагогической деятельности», программой которого предусмотрена подготовка современного специалиста с позиций компетентностного и субъектно-деятельностного подходов. Выступая источником развития субъектности, данный курс способствует совершенствованию психологической компетентности студента педагогического вуза. Этим объясняется его научно-теоретическая и практическая значимость в подготовке специалиста для системы образования. В процессе освоения курса происходит актуализация и расширение базовых психологических знаний, их дополнение информацией о психологических основах развития свойств субъекта педагогической деятельности; формируются умения отбирать и применять психотехнологии (изучение познавательной и личностных свойств субъекта образования, их коррекция и развитие средствами преподаваемого учебного предмета или осуществляемой внеучебной деятельности и др.) в образовательном процессе и самосовершенствовать профессионально значимые субъектные свойства.

Программой указанного курса предусмотрено сочетание теоретического и практического аспектов.

В рамках практического аспекта применялись, закреплялись и развивались умения использовать психологические средства в образовательном процессе и процессе самосовершенствования. Например, на занятиях по теме «Психологическое оснащение педагогической деятельности» актуализировались и дополнялись знания о психологических основах урока, формировались умения осуществлять психологический анализ урока, развивать познавательные процессы и личностные свойства учащихся, межличностные отношения в группе. Студенты разрабатывали рекомендации, направленные на повышение интереса, удержание внимания, организацию процессов памяти, мышления учащихся на уроке с учетом его типа и специфики.

Для продуктивного развития субъектности студенту важно овладеть психологическими технологиями ее совершенствования и освоить пути развития субъектности учащихся [8]. Поэтому в процессе занятий предлагались психологические задания, позволяющие стимулировать процесс развития субъектности и психологической компетентности будущего педагога. Например, в рамках темы «Психологический аспект педагогической деятельности» студенты диагностировали собственный индивидуальный

стиль педагогической деятельности и мотива-цию педагогической деятельности, составляли психологические рекомендации по их развитию; в рамках темы «Психологические особенности субъектов образовательного процесса» осуществляли самодиагностику структурных компонентов психологической компетентности и разрабатывали рекомендации, направленные на их совершенствование; составляли психологическую характеристику субъектности участников образовательного процесса (педагога, учащегося, студента, ди-ректора школы), выделяли психолого-педагогические условия, обеспечивающие ее развитие; анализировали и моделировали педагогические ситуации, придержи-ваясь выбранной субъектной позиции.

По теме «Субъектные функции в процессе психологического оснащения педагогической деятельности» студенты обосновывали психологическую сущность процессов планирования, целеполагания, проектирования, прогнозирования, программирования, контроля, коррекции педагогической деятельности; планировали свой рабочий день в качестве учителя-предметника, прогнозировали результаты деятельности. В рамках темы «Компетентность субъекта психологического оснащения педагогического общения» студенты обосновывали, как педагог в процессе преподавания учебного предмета применяет различные стороны общения; перечисляли, какие методы психолого-педагогического воздействия использует педагог во время объяснения нового материала, его закрепления и на этапе подведения итогов урока; разрабатывали план-конспект занятия по обучению общению учащихся. По теме «Психологические основы самосовершенствования субъекта педагогической деятельности» студенты характеризовали свой педагогический имидж, при этом формулировали его психологическое обоснование; определяли пути личностного и профессионального саморазвития.

Большое внимание в процессе изучения курса отводилось внеаудиторной самостоятельной работе студента, которая способствует выработке потребности в самосовершенствовании будущего педагога, развитию мотивации самостоятельного систематического пополнения знаний. Студентам предлагались следующие задания: подбор методик на изучение познавательной и личностной сфер учащегося, классного коллектива, компетентности педагога в общении; конспектирование материала о стилях педагогического общения; подбор примеров из литературных источников и кинофильмов, подтверждающих высказывание: «Педагог – творец и преобразователь своей деятельности и жизненного пути»; заполнение таблицы «Профессионально значимые психологические свойства субъекта педагогической деятельности»; подготовка к дискуссии на тему «Педагог III тысячелетия».

Значительное место в развитии психологической компетентности студента отводится психологическому аспекту педагогической практике, в процессе которой студент познает, реализует, оценивает и совершенствует уровень готовности к самостоятельной работе в школе, приобретает педагогический опыт. Разработанная система психологических заданий для студентов IV и V курсов, нацелена на овладение основными психотехнологиями (диагностика, развитие, коррекция познавательной и личностной сфер учащихся, межличностных отношений в группе), обеспечивающими психологическое оснащение образовательного процесса и процесса саморазвития.

Система заданий включает следующее: исследование познавательной или личностной сферы учащегося (IV курс); исследование межличностных отношений в группе (V курс); разработка психолого-педагогических рекомендаций по данным диагностики; проектирование и реализация деятельности по психологиче-скому оснащению учебной или внеучебной работы по предмету; психолого-педагогический анализ урока; отчет о психологическом аспек-

те педагогической практики.

Студенты изучают познавательную или личностную сферы учащегося на IV курсе и межличностные отношения на V курсе, формулируют выводы о развитости или сформированности изучаемого свойства, разрабатывают психолого-педагогические рекомендации по данным исследования, которые являются основой проектирования и реализации деятельности по психологическому оснащению учебной или внеучебной работы по предмету. В ходе практики студенты анализируют психологическую составляющую урока: эффективность использования приемов активизации и развития познавательных процессов и личностных свойств, отношений субъектов образования; разрабатывают рекомендации по совершенствованию психологического оснащения учебной или внеучебной работы. На последней неделе практики студенты оценивают эффективность и результативность подбора психологического оснащения, степень реализации себя как педагога и намечают перспективы дальнейшего самосовершенствования.

Таким образом, реализация охарактеризованной технологии, в процессе освоения психологии становится неисчерпаемым источником развития психологической компетентности студента педагогического вуза.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Андронова Н. В.* Умение разрабатывать психолого-педагогические рекомендации как компонент психологической компетентности учителя: Автореф. дис. … канд. психол. наук / Н. В. Андронова. – Казань, 2000. – 16 с.
2. *Варданян Ю. В.* Субъектно-развивающие технологии подготовки будущего педагога к решению гуманитарных проблем / Ю. В. Варданян // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. – Ноябрь 2009, ART 1369. – СПб., 2009. – URL: http://www.emissia.org/offline/2009/1369.htm. – Гос.рег 0420800031. – ISSN 1997-8588.
3. *Варданян Ю. В.* Проектирование и применение субъектно-развивающих психологических заданий в образовательном процессе педагогического вуза / Ю. В. Варданян, Л. Г. Майдокина // Российский научный журнал. – 2009. – № 5(12). – С. 3-8.
4. *Воротникова А. А.* Психологические условия становления профессиональной компетентности будущего педагога: Автореф. дис. … канд. психол. наук / А. А. Воротникова. – М.: 1998. – 23 с.
5. *Гильбух Ю. З.* Психодиагностическая функция учителя: пути реализации / Ю. З. Гильбух // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 80-88.
6. *Демидова И. Ф.* Развитие психологической компетентности студентов будущих учителей: Автореф. дис. … канд. психол. наук / И. Ф. Демидова. – СПб., 1993. – 20 с.
7. *Кильмяшкина Т. А.* Становление психологического компонента профессиональной компетентности специалиста в педагогическом вузе: Автореф. дис. … канд. психол. наук / Т. А. Кильмяшкина. – Тамбов, 2005. – 26 с.
8. *Майдокина Л. Г.* Психолого-педагогические технологии развития субъектности студента педагогического вуза: Автореф. дис. … канд. психол. наук / Л. Г. Майдокина. – Тамбов, 2010. – 26 с.
9. *Маркова А. К.* Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
10. *Сластенин В. А.* Психолого-педагогическое образование и становление субъектного потенциала личности учителя / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 2. – С. 4-9.
11. *Яковлева Н. В.* Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в вузе: Автореф. дис. … канд. психол. наук / Н. В. Яковлева. – Ярославль, 1994. – 20 с.

ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 37.013.46
ББК 74.00

педагогика

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-АНАЛИТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГИКЕ: КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ

Кандидат педагогических наук Л. А. Косолапова

Экспериментально-аналитическое обучение педагогике – системная технология, опирающаяся на многократные вариативные переходы «теория-практика» и «практика-теория» в процессе обучения педагогике.

Ключевые слова
Экспериментально-аналитическое обучение педагогике, многократные вариативные переходы «теория-практика» и «практика-теория», профессионально-исследовательская деятельность

Эффективность работы учителя сегодня всеми признается важнейшим условием развития школы, молодого поколения, в конечном счете фактором формирования инновационной экономики страны. Существенную роль в подготовке студента к профессиональной педагогической деятельности играют педагогические учебные дисциплины и учебно-производственные практики, в единстве обеспечивающие процесс обучения педагогике. Фундаментальные исследования данного процесса можно считать одним из условий развития высшего профессионального педагогического образования.

Вместе с тем, анализ теоретических, научно-методических публикаций и опыта преподавания педагогики позволил зафиксировать противоречия между:

большим набором моделей преподавания педагогики [6] и отсутствием научно обоснованной модели, которая обеспечивает успешную реализацию компетентностного подхода в условиях современного динамичного мира;

необходимостью теоретико-методологических оснований для конструирования и применения эффективных технологий преподавания педагогики и отсутствием фундаментальных исследований в данной области;

накопленными в педагогике богатыми научными и прикладными знаниями о преподавании в профессиональной школе и отсутствием научно обоснованной технологии, позволяющей подготовить выпускника педагогического учебного заведения к самостоятельному формированию обобщенного (теоретического) индивидуализированного педагогического знания и творческому компетентному его применению сообразно ситуации в антропоориентированном педагогическом процессе;

потребностью преподавателей освоить эффективные технологии преподавания педагогики и недостаточным науч-

ным объяснением границ применения описанных технологий и возможности их системного использования.

Необходимость решения указанных противоречий обусловливает актуальность разработки методологии, теории и технологии экспериментально-аналитического обучения студентов педагогике. Идея проведённого нами исследования заключается в поиске адекватной потребностям современной педагогической практики и сущности базовой науки «педагогика» технологии многократного вариативного перехода «теория-практика», «практика-теория» в процессе экспериментально-аналитического обучения педагогике, эффективной при реализации компетентностного подхода.

Характеризуя педагогическое образование, обучение в профессиональном учебном заведении многие исследователи обращают внимание на значимость перехода «мыслить - действовать - мыслить», который представляет собой цикл решения педагогической задачи, совпадает с компонентами педагогической деятельности и с умениями, отражающими компетентность педагога [2]; на роль практики в педагогическом образовании, которая рассматривается «и как источник нового знания, и как форма этого знания, и обязательно как объект преобразования на основе использования нового знания» [9. С. 283]; на необходимость интеграции различных видов деятельности студентов (учебной, научной, квазипрофессиональной, практической) в логике контекстного обучения, обеспечивающего переход от теории к практике к осваиваемой студентом профессиональной деятельности, а при отборе содержания теоретической подготовки «от профессии к теории» [1].

В рамках данной статьи мы ответим, в чем сущность и отличительные черты экспериментально-аналитического обучения педагогике?

Выявление теоретико-методологических основ конструирования и применения эффективных технологий обучения педагогике предпринято, во-первых, исходя из особенностей учебной дисциплины «педагогика», во-вторых, с точки зрения характеристик обучения как деятельности.

Проведенный анализ научных публикаций [5] показал, что педагогика как учебная дисциплина представляет собой модуль в системе образования определенного уровня, включающий целевой, содержательный, логико-методический (технологический), результативно-оценочный компоненты, и формируется на основе соответствующей научной дисциплины под влиянием социальной практики.

Целевой компонент учебной дисциплины формируются и изменяются под влиянием социальных факторов, в первую очередь макрофакторов, и уточняются с учетом предмета науки путем определения спектра дисциплин, соответствующих структуре науки, конкретизации методологической базы. Результативно-оценочный компонент учебной дисциплины также формируется преимущественно под влиянием социальной практики, а именно её результативно-нормирующих элементов: нормативов, требований к качеству подготовки специалиста, которые выступают нередко поводом для корректировки содержания и технологий преподавания. Вместе с тем, педагогическое образование воспринимается как качественное, только если позволяет выполнять основные функции базовой науки: объяснение, оценку, прогнозирование, проектирование педагогической практики. Содержание учебной дисциплины определяется совокупностью теорий изучаемой науки, а также, что немаловажно, традиционным и инновационным практическим опытом образовательных учреждений, иллюстрирующим или проблематизирующим изучаемые закономерности; личным опытом преподавателя и студентов в области изучаемой научной дисциплины, то есть тем, что привносит в содержание учебной дисциплины соци-

альная практика. Логика и методика преподавания учебной дисциплины традиционно определяются существующими технологиями обучения в средней, опытом и технологиями преподавания в высшей школе, тогда как, в соответствии с представляемой экспериментально-аналитической моделью, должны быть адекватны сущности социогуманитарной практикоориентированной базовой науки «педагогика», логике ее развития, методам и технике научных исследований.

Поскольку теория и наукоемкая практика представляют собой грани целостного знания/действия такой практикоориентированной науки как педагогика, это и должно стать концептуальной основой процесса обучения педагогике, обусловить не чередование этапов теории и практики в ходе целостного процесса обучения педагогике, а присутствие теории в момент практического действия педагога и потенциального (вероятностного) действия в момент выявления педагогической закономерности; именно единство индуктивного и дедуктивного, анализа и синтеза в ходе преподавания/изучения педагогики, когда одна операция предпринимается ради другой соответствует логике преподавания/изучения педагогики, адекватной ее сущности.

Переход теория-практика, практика-теория предполагает использование в процессе обучения студентов педагогике в рамках одного дидактического цикла (учебного модуля) возможностей и познавательной, и практической педагогической деятельностей (их целенаправленную взаимозамену) для формирования профессионально-исследовательской педагогической деятельности; поэтапное преобразование объективного педагогического знания и субъективного эмпирического педагогического опыта студента в обобщенное личностное знание студента и освоенные/созданные, отрефлексированные им ценности и алгоритмы профессиональной деятельности на основе интеграции познавательной и практической педагогической деятельностей в профессионально-исследовательскую деятельность в процессе обучения студентов педагогике.

Наиболее очевидно практикоориентированный характер науки «педагогика» проявляется в профессионально-исследовательской деятельности педагога-практика, цель и результат которой соответствуют практическим задачам обучения, воспитания, развития личности, а методология и методы адекватны научно-педагогической деятельности.

С точки зрения деятельностного подхода можно рассматривать обучение (единство преподавания и учения), преподавание (деятельность преподавателя в рамках процесса обучения), учение (деятельность студента в рамках процесса обучения), практическую профессиональную деятельность как виды деятельности, для которых характерно наличие мотива, цели, содержания, форм и методов, результата.

Рассмотренная с точки зрения ожидаемого результата и обеспечивающих его достижение содержательных, временных, организационно-методических условий, а также определяющих их выбор теоретико-методологических оснований, деятельность может быть реализована и описана в форме технологии. Деятельностную основу имеют стратегии обучения – «любой набор действий, шагов, планов, рутин, применяемых студентом для получения, хранения, доступа и использования информации; «это учебные модели, которые направлены на развитие компетенций средствами специальным образом сконструированных учебных программ» (Клаус Фаерх и Каспер) (Цит. по [7. С. 74]).

К современным технологиям, реализуемым в профессиональном образовании, авторы учебников по педагогике профессионального образования (Е. П. Белозерцев, Н. В. Бордовская, А. Д. Гонеев, Н. А. Морева, А. Г. Пашков) относят: технологии проблемно-деятельностного, модуль-

ного, контекстного, активного (в том числе игрового) обучения; информационные, информационно-предметного обеспечения учебной дисциплины, экспертно-оценочные, а также актуализации потенциала субъектов образовательного процесса, организации самостоятельной работы студентов, проведения различных видов учебных занятий [4, 7, 8, 10].

Обучение педагогике – целенаправленное создание организационно-педагогических и мотивационных условий для процесса учения: освоения взрослым обучающимся педагогических (чаще – профессиональных) компетенций в процессе познавательной и практической педагогической деятельностей. Обучение педагогике рассматривается [2, 3, 4, 7, 8, 11] в контексте подготовки компетентного педагога и предполагает обращение к гуманитарным технологиям: личностно ориентированным, профессиональной самоактуализации, развития субъектности, творческого стиля педагогической деятельности, рефлексивным, с использованием кейс-метода, развития критического мышления, с использованием методов коучинга, модерации, оценивания при помощи портфолио и др.

Экспериментально-аналитическое обучение педагогике – научно обоснованная технология, опирающаяся на многократные вариативные переходы «теория-практика» и «практика-теория» в процессе обучения педагогике, обеспечивающая интеграцию исследовательской составляющей в профессионально-педагогическую деятельность, и в связи с этим – развивающая готовность субъекта самостоятельно формировать обобщенное индивидуализированное педагогическое знание и творчески компетентно применять его сообразно ситуации в антропоориентированном педагогическом процессе.

Теория в данном контексте – системное обобщенное объективное (научное) знание, «открываемое» студентом заново в ходе познавательной деятельности, выступающее критерием для анализа практики и моделью проектирования её лучшего варианта, а также эмпирические личностно значимые закономерности, которые субъект формирует путем генерализации опыта практической педагогической деятельности; это результат как познавательной, так и следствие практической педагогической деятельности. Практика педагогическая деятельность, направленная на преобразование личностных характеристик ученика (воспитанника); выступает источником познавательных проблем, эмпирических профессионально значимых знаний, условием «проверки» истинности теоретических знаний, фактором профессионально-личностного саморазвития педагога.

Основу обучения педагогике в вузе составляют несколько видов познавательной и практической педагогической деятельности, а именно: учебно-познавательная (воспроизводящая), эвристическая, квазиисследовательская, рефлексивная, самообразование, научно-исследовательская, а также: учебно-профессиональная, учебно-игровая (квази-профессиональная), досуговая (внеучебная, общественно-полезная), естественное повседневное взаимодействие с людьми, самосовершенствование, предыдущий профессиональный и жизненный опыт студента. Системность использования всего многообразия используемых видов познавательной и практической педагогической деятельности и их усложнение в процессе обучения педагогике обеспечивает развитие субъектной позиции студентов как в познавательной так и в практической педагогической деятельности.

Опираясь на идею дополнительности познавательной и профессионально-педагогической деятельности в процессе обучения педагогике отметим, что: 1) процесс обучения в профессиональном (педагогическом) вузе основан на разноуровневой интеграции познавательной и практической (педагогической) деятельностей, при-

чем, цель интегрированной деятельности чаще всего определена особенностями профессиональной, средства спецификой познавательной деятельности, а результат обнаруживается и в познавательной, и в профессиональной деятельностях; 2) единство теории и практики (системообразующий результат экспериментально-аналитического обучения педагогике) формируется в следствие микро- и макроциклов взаимопереходов познавательной, практической, а также поэтапно формируемой профессионально-исследовательской педагогической деятельности в процессе преподавания/изучения педагогики; 3) развитие познавательной деятельности предполагает переход от действий под руководством преподавателя (проблемное обучение) к самостоятельной исследовательской работе в рамках профессиональной деятельности. Развитие практической педагогической деятельности осуществляется благодаря реализации идеи контекстного обучения, переходу от квази-профессиональной (активные формы обучения, игровые технологии) к учебно-профессиональной (включая использование проектной технологии), затем к профессионально-исследовательской, которая завершает каждый макро-цикл обучения педагогике, формируется путем отработки умения алгоритмизировать, «теоретизировать» эффективные решения педагогических задач на основе рефлексии собственного опыта практической педагогической деятельности и соотнесения его с научно-педагогическими данными (рис. 1).

Используемая в качестве методологической основы экспериментально-аналитического обучения педагогике идея обучения как поэтапного перехода студента под руководством преподавателя к самообразованию в области педагогики и саморазвитию как субъекта педагогической деятельности, реализуется с учетом следующих положений: 1) педагогика как практическая деятельность – часть культуры человечества и конкретного человека, осваивающего культуру; студент, как носитель бытовых представлений, связанных с педагогической деятельностью «открывает заново» научный статус педагогики; 2) характер целостного процесса обучения (преподавания/учения; его информационно-операционной, ценностной, развивающей составляющих; цели средств результата) зависит от уровня зрелости личности обучающегося, его индивидуальных (тип восприятия, стиль учения) и типологических (возраст, курс) особенностей; 3) при отработке умений познавательной деятельности как исследовательской возможно использование технологий, заимствованных из образовательного процесса средней школы, а для стимулирования проявлений зрелой личности, готовой к саморазвитию андрагогических технологий (или их элементов); 4) свободное раскрытие личности обеспечивает избыточная и многовариантная гуманитарная образовательная среда, стимулирующая активность студента и преподавателя по освоению и преобразованию среды.

Особенность экспериментально-аналитического обучения педагогике заключается в том, что в рамках каждого цикла взаимопереходов «теория-практика» и «практика-теория» актуализируются процессы, обеспечивающие саморазвитие будущего педагога.

Переход от предыдущего жизненного опыта (естественное повседневное взаимодействие с людьми, опыт участия в педагогическом процессе в роли ученика, сына или дочери, первый профессионально-педагогический опыт) к познавательной деятельности стимулирует самопознание и самоопределение студентов; переход от познавательной к квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности стимулирует самопознание и самосовершенствование будущих педагогов; выявление проблем профессионально-педагогической деятельности оп-

ределяет необходимость самообразования; переход от учебно-профессиональной деятельности к профессионально-исследовательской формирует навык рефлексии, опыт профессионально-личностного самоопределения. Таким образом, экспериментально-аналитическое обучение педагогике становится одним из факторов саморазвития педагога в процессе формируемой профессионально-исследовательской деятельности (рис. 1).

Характеризуя модель экспериментально-аналитического обучения педагогике последовательно рассмотрим с точки зрения деятельности как преподавателя (преподавание) так и студента (изучение) следу-

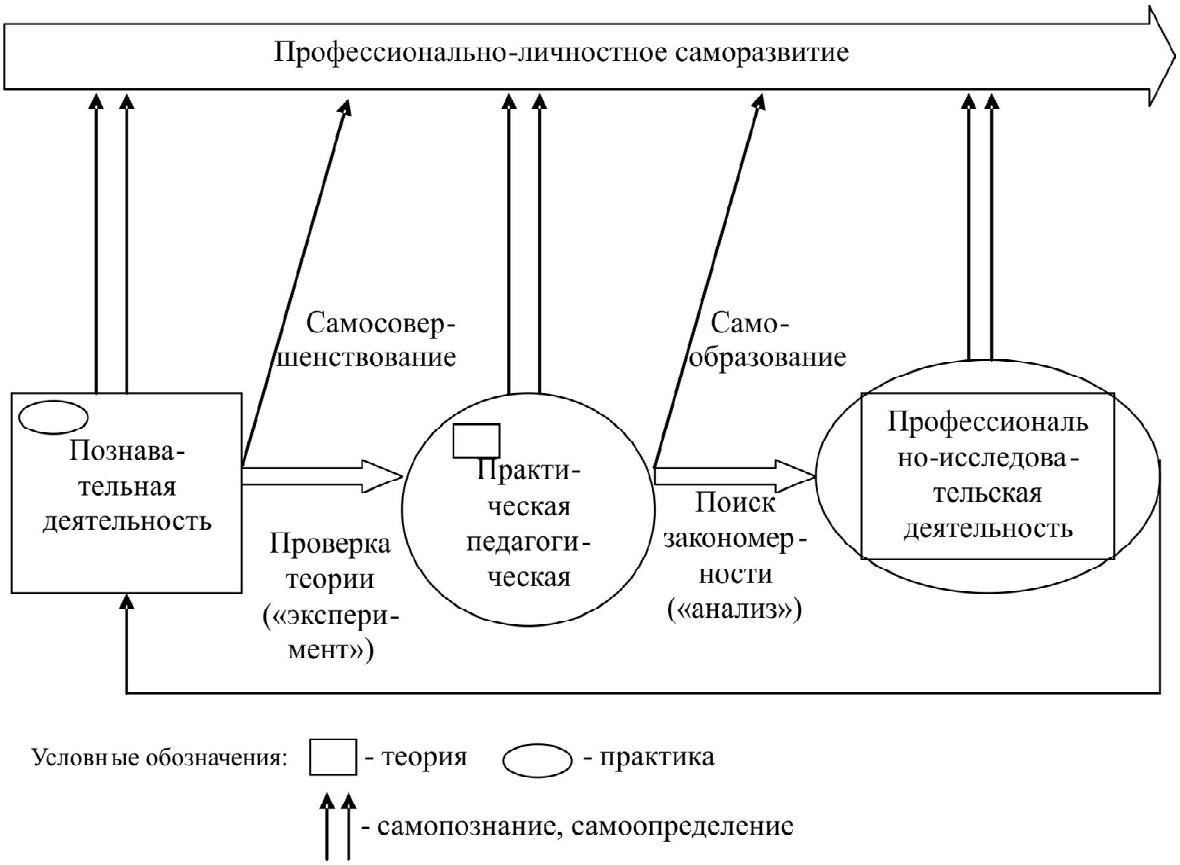


Рис. 1. Экспериментально-аналитическое обучение педагогике (макроцикл)

дующие элементы педагогической системы: цель, принципы, содержание, форма, методы, характер взаимоотношений преподавателя и студентов.

Целями экспериментально-аналитического преподавания педагогики являются: с точки зрения деятельности преподавателя – создание условий для становления в процессе изучения педагогики субъекта педагогической деятельности, обладающего гуманистическим мировоззрением, умеющего самостоятельно формировать (в том числе, на основе анализа практики) обобщенное индивидуализированное (личное) педагогическое знание и творчески применять (экспериментально проверять) его сообразно ситуации предметной деятельности и общения с воспитанником (учеником), обеспечивая эффективность педагогической деятельности и профессионально-личностное саморазвитие; с точки зрения студента – овладение развивающимся личностным системным педагогическим знанием как средством осмысления и решения с позиций гуманизма бесконечно разнообразных практических педагогических проблем (задач).

Реализация целей обеспечивается благодаря следованию принципам экспериментально-аналитического преподавания

и изучения педагогики.

Процесс экспериментально-аналитического преподавания педагогики ориентирован на принципы: многократного вариативного взаимоперехода педагогической теории и педагогической практики в процессе преподавания педагогики; дополнительности познавательной и практической педагогической деятельностей как условия реализации механизма саморазвития студента в процессе преподавания/изучения педагогики; адекватности процесса преподавания педагогики культурному, научному, социальному, личностному контексту (культуро-, науко-, социо-, субъекто- сообразности), что предполагает мобильное реагирование на изменения в социуме и образовании, на запрос студента в теоретическом или практическом педагогическом знании при условии сохранения логики преподавания, опирающейся на особенности педагогики как научной дисциплины; простоты, предполагающий достижение качественных результатов преподавания педагогики (в соответствии с обозначенной целью), не за счет проведения спецкурсов, введения непрерывной практики (что было бы желательно!) т. е. внешних изменений, а благодаря использованию внутрисистемных ресурсов, соответствию логики процесса преподавания педагогики закономерностям педагогики как научной дисциплины.

С точки зрения деятельности студента, изучающего педагогику, предполагается следование принципам: ориентации процесса изучения педагогики на ключевые педагогические закономерности как способ усиления его практической направленности; антропоцентризма, в соответствии с которым «бездетность» педагогических знаний рассматривается как их бессмысленность; самоопределения и активности, ориентирующий студента на проявление субъектной позиции в процесса познавательной и практической педагогической деятельности, самореализацию в роли учащегося и совершенствующегося педагога.

В качестве содержания экспериментально-аналитического преподавания педагогики выступают базовые категории педагогики (с учетом вариативности протекания педагогического процесса в разных педагогических системах), педагогические феномены (системы, педагоги и дети в педагогическом процессе), умения творческой познавательной деятельности, базовые (нормативные) педагогические умения, рефлексивные умения. Как элементы содержания, значимые при изучении педагогики студентом, рассматриваются его личный педагогический и жизненный опыт, педагогические традиции, бытовые педагогические знания, привычные способы решения педагогических задач, что выявляется и используется преподавателем при организации процесса формирования научного педагогического знания.

Для реализации каждого макроцикла (рис.1) используются формы проблемного (проблемные лекция, семинар), интерактивного (практикум, мозговой штурм), контекстного (ролевая, деловая игра, анализ фрагментов педагогического процесса – реального или в записи), рефлексивного (практикум, индивидуальные задания рефлексивного характера) обучения, проведение микроисследования. При изучении отдельных вопросов у студентов оказывается недостаточно эмпирических представлений для перехода к теоретическому обобщению. В данном случае пополнение впечатлений о педагогическом феномене осуществляется при помощи таких форм работы как встречи, экскурсии, просмотр видеосюжетов.

С точки зрения студента формами экспериментально-аналитического изучения педагогики являются аудиторные занятия под руководством преподавателя, самостоятельная работа познавательного характера, взаимообучение, самостоятельная практическая педагогическая деятельность, ее само- и взаимоанализ.

Методами экспериментально-аналити-

ческого преподавания педагогики выступают квази-исследование (анализ фактов и эмпирическое обобщение, создание теоретической модели и ее проверка), проблемное изложение, игровое моделирование и анализ педагогической ситуации; сравнение эмпирических и научных данных.

С позиции студента, изучающего педагогику в логике экспериментально-аналитической модели методами являются дискуссия, активное слушание, анализ педагогической литературы (периодические, популярные, научные, учебные издания); «кодирование» (представление педагогического понятия через текст, образ, символ, модель), анализ педагогических феноменов: реальных или зафиксированных в методических и художественных текстах, в видеозаписи; рефлексия и анализ собственного жизненного и педагогического опыта; моделирование и проектирование собственной педагогической деятельности.

Характер взаимоотношений преподавателя и студентов можно определить как личностно-деловой, предполагающий стимулирование познавательного интереса, инструктаж и консультирование по учебным и практическим педагогическим проблемам, поддержку любых учебных инициатив и практических педагогических профессиональных проб студентов (модерация, коучинг).

Этапы экспериментально-аналитического обучения педагогике определены с учетом основных личностно-образовательных потребностей студентов разных курсов: 1) ориентационный; 2) отработки взаимоперехода теория-практика, практика-теория в процессе освоения базовых компетентностей педагога; 3)отработки механизма саморазвития в практической педагогической деятельности; 4)отработки механизма экспериментально-аналитического освоения педагогики в практической педагогической деятельности.

В отличие от проблемного обучения, экспериментально-аналитическое не ограничивается возможностями только познавательной деятельности, важным элементом последнего является получение педагогических знаний в процессе профессиональной деятельности: формирование индивидуализированного обобщенного знания при помощи системы постепенно усложняющихся микроисследований, а также путем рефлексии опыта, выявления в нем типичных черт, эмпирических закономерностей. Вместе с тем, создание проблемной ситуации (часто на основе рефлексии личного практического педагогического опыта) является одним из характерных приемов экспериментально-аналитического обучения педагогике.

В отличие от активного обучения, экспериментально-аналитическое предполагает использование в рамках каждого макро-цикла обучения не только квази-профессиональную, но и реальную практическую педагогическую деятельность (через лабораторные работы – аналог непрерывной практики, задания для самостоятельной работы, учебно-профессиональную деятельность и проч.).

Экспериментально-аналитического обучение опирается на идеи контекстного обучения и развивает их, делая следующий шаг в разработке технологий обучении практикоориентированным дисциплинам в условиях динамично меняющегося мира. Отличительной особенностью экспериментально-аналитического обучения является не только ориентация на задачи практической деятельности при отборе содержания познавательной деятельности и формирование умения осознанно применить полученные знания и опыт. Экспериментально-аналитическое обучение ориентировано на комплексное проявление базовых педагогических компетенций с учетом конкретной ситуации, параметры которой становятся предметом исследования, а достижение практических результатов обусловливает необходимость формирования индивидуализиро-

ванного теоретического знания педагога (путем поиска в научных источниках информации и встраивания его в собственный опыт, формирования эмпирического обобщения). К трём базовым формам деятельности студентов [1] – учебная, квазипрофессиональная, учебно-профессиональная добавляется четвёртая – профессионально-исследовательская, не возникающая мгновенно на каком-либо из этапов обучения, а поэтапно формируемая при помощи системы микроисследований, пронизывающих все этапы экспериментально-аналитического преподавания педагогики. Экспериментально аналитическое обучение ориентировано на формирование не просто компетентности, а саморазвивающейся компетентности как умения решать типичные и нестандартные профессиональные задачи на основе знания которого не было.

Экспериментально-аналитическое обучение можно было бы считать рефлексивным в силу того, что рефлексивная деятельность в данном контексте – пятая базовая деятельность (само-познавательная), которая сопровождает как познавательную, так и профессионально-педагогическую, выступает условием перехода студента к самообразованию и самосовершенствованию. Вместе с тем, в отличие от рефлексивного, экспериментально-аналитическое обучение ориентировано на формирование профессионально-исследовательской деятельности, позволяющей компетентно решать не только задачи саморазвития, но профессиональные задачи в постоянно изменяющихся ситуациях современной жизни и пополнять профессиональные знания/умения не только путём самообразования, но и генерализации опыта.

Близка экспериментально-аналитическому обучению как по названию, так и по логике и методике организации образовательного процесса модель экспериментального обучения Д. Колба, в соответствии с которой «цикл обучения начинается с личного вовлечения обучаемого в особого рода опыт. Обучаемый рефлексирует по поводу этого опыта с разных точек зрения, пытаясь найти его значение. Исходя из результатов рефлексии, обучаемый выводит некоторые логические заключения (абстрактная концептуализация) и может добавить к своим собственным выводам теоретические конструкции других. Эти выводы и конструкции направляют решения и действия (активное экспериментирование), которые ведут к новому опыту» [7. С. 27-28].

В отличие от «стратегий эмпирического обучения», опирающихся на модель Колба, для экспериментально-аналитической модели большое значение имеет не только эмпирическое обобщение, сколько теоретическое («системное обобщённое знание»). На первых этапах экспериментально-аналитического обучения в рамках познавательной деятельности опыт (обычно участия в педагогическом процессе в роли ученика/воспитанника, т.е.опыт своеобразный, ограниченный выполняемой социальной ролью) выступает скорее условием создания проблемной ситуации, чем полноценной базой для теоретических выводов. На завершающем этапе (когда у студентов-старшекурсников сформированы основные педагогические понятия и есть некоторый практический опыт) при формировании профессионально-исследовательской деятельности цикл обучения Колба может быть использован в полной мере при условии обязательного добавления «к своим собственным выводам теоретических конструкций других», т. к. обращение к теоретическим работам по исследуемой проблеме является существенным отличительным признаком экспериментально-аналитического обучения.

Таким образом, экспериментально-аналитическое обучение педагогике - системная гуманитарная технология, обеспечивающая на основе многократного вариативного перехода «теория-практика», «практика-теория» эффективную реализацию компетентностного подхода в усло-

виях динамично меняющегося мира.

Концептуальная модель экспериментально-аналитического обучения педагогике студентов педагогических вузов успешно прошла проверку при реализации образовательных программ для специалитета и бакалавриата (Пермский госпед- университет); открывает возможности для целой серии дальнейших исследований: предполагает проверку модели экспериментально-аналитического обучения педагогике в разных условиях подготовки педагогов (в среднем специальном педагогическом учебном заведении, в условиях заочной формы и дистанционного обучения, в процессе послевузовского внутрифирменного повышения квалификации и др.); в непедагогических учебных заведениях.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.

2. Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионального педагогического образования / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев и др.; Под общ.ред. акад. РАО В. Л. Матросова. – М.: Прометей, 1999. – 116 с.

3. Гуманитарные образовательные технологии в вузе. Методическое пособие / О. В. Акулова, А. А. Ахаян и др.; Под ред. С. А. Гончарова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 159 с.

4. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А. П.Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 392 с.

5. Косолапова, Л. А. Влияние педагогической науки и социальной практики на конструирование педагогики как учебной дисциплины / Л. А. Косолапова // Известия Российского государственного педагогического университета им А. И. Герцена. – 2009. – №116. – С. 37-45.

6. Косолапова, Л. А. Модели, технологии, методики, приемы преподавания педагогики: опыт систематизации (Экспериментально-аналитическое преподавание педагогики): монография / Л. А. Косолапова; Уральский гос. ун-т; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2006. – 103 с.

7. Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании с учетом гуманитарных технологий: Методические рекомендации / Б. В. Авво, А. А. Ахаян и др. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 108 с.

8. Педагогика как учебный предмет. Книга для преподавателей педагогических университетов / Под ред. А. П. Тряпицыной и И. С. Батраковой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 163 с.

9. Радионова, Н. Ф. Теоретико-методологические основы развития педагогического образования // Социальная значимость педагогических кафедр в подготовке специалистов системы образования изменяющейся России: Сборник статей / Ред. сов.: А. П. Тряпицына, Н. А. Лабунская, И. В. Гладкая. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. – 423 с. – С. 281-290.

10. Современные образовательные технологии: учебное пособие / колл. авторов; под ред. Н. В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2010. – 432 с.

11. Шукшина, Т. И Развитие профессиональной педагогической компетентности педагогов высшей школы с использованием гуманитарных технологий / Т. И. Шукшина, Т. В. Татьянина // Российский научный журнал. – 2010. – №4 (17). – С. 79-84.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 37.013.73
ББК 74.00
Педагогика, философия образования

РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКАЯ ИДЕОЛОГИЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛИЗМА В ПАРАДИГМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кандидат физико-математических наук С. Ю. Рыбаков

В статье рассматриваются процессы, происходящие в современном педагогическом пространстве России. Показано, что наряду с фрейдизмом и прагматизмом, значительное влияние, как на состояние массового сознания, так и на формирование парадигмы образования имеет экзистенциализм, в основном атеистического толка. Идеи экзистенциализма содержат в себе значительный потенциал агностицизма, что негативно сказывается на отношении к принципу научности образования в целом, и к историческому образованию в частности. Отрыв учащихся от исторических корней, расщепление истории на отдельные, несвязанные между собой, состояния в преподавании этой дисциплины, таит в себе угрозу духовной безопасности, снижает возможности патриотического воспитания учащихся.

Ключевые слова
Образование, педагогика, экзистенциализм, агностицизм, духовная безопасность, воспитание

После распада СССР педагогика не смогла гибко отреагировать на происходящие изменения и по объективным и по субъективным условиям. К объективным следует отнести отсутствие какой-либо целостной государственной идеологии, начиная с Горбачева и Ельцина. К субъективным условиям можно отнести неготовность многих (даже возможно большинства) участников образовательного процесса менять сложившиеся и, казалось, весьма устойчивые, не требующие изменения представления об образовании, о его целях и задачах, о его структуре и содержании. К тому же сама общественная нестабильность в государстве переключала внимание на иные, не связанные непосредственно с образованием, области бытия: политику, экономику, религию.

Политизация и идеологизация генерируемая ложной религиозно-философской доктриной протестантского капитализма с начала 90-х годов деформировала воспитательный идеал в системе образования. «Для российского общества конца XX столетия, – пишет полковник МВД, д. п. н., профессор Стурова М. П. – к сожалению, стало характерным развязывание низменных инстинктов, насаждение культа насилия, разврата, стяжательства и т. д., ставших практически доминирующими в молодежной, да и не только в молодежной, среде. Все это – благоприятней-

шая, питательная среда преступности, как выражение крайнего грехопадения человека. Ложные ценности, презревшие христианскую духовность, порождают эгоизм, гордыню, честолюбие, человеконенавистничество, зависть, на почве чего не могут возникнуть сознание долга и ответственности, любовь к ближнему и жертвенность, патриотизм и, наконец, совесть» [1].

Девяностые годы во всех отношениях были годами перехода к эпохе витализма (по периодизации Серафима Роуза) и установления его полного господства. «Основным интеллектуальным толчком для возникновения виталистического движения послужила реакция против исключения высшей реальности из реалистического «упрощенного» мира, – пишет Роуз. – В либерализме и реализме [2] нигилистическая болезнь все еще относительно поверхностна, она принадлежит, в основном, к области философии и распространяется только на интеллектуальную элиту. В витализме – как и в марксизме, самом крайнем проявлении реалистического сознания – эта болезнь развивается не только качественно, но и количественно: впервые простые люди начинают проявлять признаки нигилизма, который прежде ограничивался лишь немногими» [2. С. 39].

Озабоченность духовным вакуумом в системе образования отразилась в формировании тезауруса, получившего широкое хождение в педагогической корпорации всех уровней, от рядового учителя до министра образования. Начиная с девяностых годов термины «духовно-нравственное воспитание», «духовное развитие», «духовное возрождение» стали едва ли не самыми распространенными в заглавиях педагогических конференций, семинаров, совещаний. Однако в соответствии с духом эпохи в этом многообразии отразилась вся гамма позиций: от традиционной религиозности до оккультизма и эзотерики. К числу последних можно отнести различные «ноосферные технологии» [3, 4], валеологию [5, 6], вальдорфскую педагогику [7] гендерную педагогику [8] и многое иное.

На серьёзных педагогических конференциях, проводимых Министерством образования РФ, можно было услышать выступления и затем прочитать в материалах, например такое: «Реализация валеологической компоненты личностно ориентированного образования в вузе не возможна без глубокого знания индивидуальных особенностей студентов, а сделать это можно, лишь используя методы астрологии (натальной, медицинской, психологической, предсказательной) … за наркоманию, алкоголизм, а равно и за психические расстройства, уход от реальности, иллюзии отвечает Нептун. Причем Нептун связан с «легкими» наркотиками растительного происхождения… «Тяжелые» синтетические наркотики … относятся к Плутону, отвечающему и за глубины психики человека, массовое действие, секс, … инфекционные и венерические болезни…» [9].

Однако большинство серьёзных теоретиков и практиков образования остаются в области классических подходов к образованию и прилагают значительные усилия для интеграции традиций дореволюционной русской и мировой педагогики с достижениями советского периода: Бурмистрова Л. В., Бондаревская Е. В., Кульневич С. В., Бордовская Н. В. и многие другие. К их числу относится один из крупнейших теоретиков современной педагогики В. А. Сластенин, который формулирует стратегию педагогического образования как «становление духовно развитой культурной личности, обладающей целостным гуманистическим мировоззрением» [10].

С православных позиций проблема духовно-нравственного воспитания решается в работах В. А. Беляевой, Е. П. Белозерцева, архимандрита Зиновия (Корзинкина), В. Л. Махнача, В. М. Меньшикова, И. В. Метлика, Т. И. Петраковой, прот. Б.

Пивоварова, прот. В. Резникова, Т. В. Скляровой, прот. Д. Смирнова, Л.В. Суровой, В. Ю. Троицкого, игумена Григория (Евгения Шестуна), Р. Янушкявичюса, О. Янушкявичене, и многих других.

К примеру, В. Ю. Троицкий представляет основную задачу духовно-нравственного воспитания как задачу возрождения и утверждения русского национального самосознания на основе православия. Им отмечается, что пока учитель будет исходить из представлений материальных законов и законов материи, и не будет думать о законах духа, возродить школу будет трудно.

Е. П. Белозерцев, также выделяет в качестве основы образования духовное начало: «...образование – это историко-культурный феномен, процесс, результат и условие развития духовных начал конкретного народа и каждого человека, а его смысл – в развивающемся человеке, его духовном становлении». Им подчёркивается, что русское образование должно быть национальным по содержанию и православным по духу.

В трудах В. И. Слободчикова [11, 12], прот. Бориса Ничипорова [13], Б. С. Братуся и др. формируется новый раздел научных исследований – православная психология. В. И. Слободчиков ставит задачу взаимосвязи богословия и психологии в контексте нового направления – психологической антропологии как пути конструирования понятий в психологии при наполнении их духовно-нравственным смыслом. При этом он отмечает, что в ситуации мировоззренческого вакуума психологам необходимы обращение к вечным непреходящим ценностям, которые сохранило христианство, а также выстраивание пространства взаимодействия.

На официальном уровне в документах Министерства образования РФ исчезает понятие «коммунистическое воспитание» и появляется «духовно-нравственное воспитание». Уже в 1996 г. Законом «Об образовании» (в редакции Закона от 13.01.96 № 12-ФЗ) воспитание рассматривается как «целенаправленная деятельность, осуществляемая в системе образования, ориентированная на создание условий для развития духовности обучающихся на основе общечеловеческих и отечественных ценностей; оказание им помощи в жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении; создание условий для самореализации личности». Приказом Минобразования России от 18.10.99 г. № 574 утверждается Программа развития воспитания в системе образования, где записано: «Духовно-нравственное становление детей и молодежи, подготовка их к самостоятельной жизни есть важнейшая составляющая развития общества, государства» [14]. В последующих редакциях Закона «Об образовании» термин «духовность» исключается и, практически в духе советского времени, «Статья 2. Принципы государственной политики в области образования» определяет направления воспитания в обычном наборе: «гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье» [15].

Тем не менее, духовная сфера бытия человека отныне не может быть исключена и возврат к эпохе реализма невозможен. Система образования, таким образом, становится открытой для проникновения разных типов духовности, генерируемой, как традиционными религиями, так и сектантскими новообразованиями. Неопределенность в позиции Министерства образования РФ, а с 9 марта 2004 года такая же неопределенность и в позиции Министерства образования и науки РФ, приводила и приводит к попыткам вторжения в образовательные учреждения адептов сект и распространения сектантских учений. «Всем россиянам печально памятно поистине «бульдозерное» внедрение в школы на территории едва ли не всей страны мунитского курса «Мой мир и я», начавшееся с конца 1992 г. при

прямой поддержке тогдашнего руководства Министерства образования РФ. Тысячи школ страны перешли в ту пору на «систему нравственного воспитания» по этому курсу, разработанному тоталитарной сектой Муна с единственной целью – исподволь подготовить сознание педагогов, учащихся и их родителей (для каждой из этих категорий сектанты разработали специальные учебные пособия) к безоговорочному принятию в дальнейшем учения лидера этой опасной секты, кощунственно провозгласившего себя «мессией», а также «царем человечества» – говорится в Пресс-релизе Российской ассоциации центров изучения религий и сект (РАЦИРС) по поводу изданий Бахаитским «Центром нравственного образования и творческого развития личности» серии книг М. Скребцовой и А. Лопатиной [16].

В отношении проникновения сект в образовательное пространство можно поставить более широкий вопрос. Признавая наличие лоббирования и поддержки сектантства со стороны ряда правозащитников, некоторых чиновников Правительства и Минобрнауки РФ, нельзя не отметить и отсутствие серьезного сопротивления со стороны значительной части рядовых педагогов, готовых принимать сектантские учения и использовать их в педагогической практике. Поэтому следует, видимо рассматривать вопрос о формировании массового сектантского сознания в эпоху витализма, допускающего столь низкий иммунитет против проникновения опасных духовных заболеваний. И в этом смысле имеется необходимость проанализировать те базовые доктрины, которые закладываются в систему образования виталистического периода.

К числу доктрин, оказавших наибольшее влияние на педагогику и массовое сознание участников образовательного процесса можно отнести психоанализ (в самом широком понимании – З. Фрейд, Э. Фромм, К. Юнг и пр.) и прагматизм. Кроме того, важнейшим дополнением к этим характерным философским направлениям эпохи витализма, относится ещё одно течение, развившееся не только в элитном, но и в массовом сознании – это экзистенциализм. Понять появление этой линии в спектре социально-философских движений можно только из анализа причин кризиса, поразившего всё духовное пространство либерального и десакрализованного мира. В атеистическом экзистенциализме (именно он будет в основном рассматриваться в дальнейшем), как ни в каком ином религиозно-философском течении, отразилось с максимальной концентрацией инфернальное восприятие действительности, потерявшей свою устойчивость. Экзистенциализм ярче и полнее других философских систем фиксирует утрату жизни, как таковой, а потому, более всего соответствует наименованию всей эпохи – витализм. «Реализм, неистово стремясь к истине, уничтожает эту истину, – пишет Серафим (Роуз), – подобно и витализм, ища жизнь, начинает издавать запах смерти. Витализм последнего столетия служит безошибочным симптомом усталости мира, а в его пророках еще сильнее, чем в философах мертвого либерализма и реализма, проявился конец христианской Европы. Витализм есть плод не «свежести» и «жизни», которые с такой безнадежностью ищут его последователи, потому что именно этого им и не хватает, но, напротив, плод разложения и безверия, представляющий собой предпоследнюю ступень умирающей цивилизации, которую они так ненавидят» [2. С. 50].

Психоанализ имеет своей целью показать человеку то темное, что содержится в его душе, убедить, что «Оно» имманентно самой природе человека, и как более древнее и фундаментальное, не только непобедимо, но и в конечном итоге должно получить господство над человеком. Прагматизм, развивая идеи непознаваемости мира и человека, дополняет положения психоанализа тем, что, «Оно» вполне законно

может осуществлять своё господство в «богоизбранных», успешных, конкурентоспособных, являющихся «сосудом воли Божией» людях, которые, действуя в «проблемных ситуациях» на основании иррациональных импульсов, поступающих из «Оно», реализуют бессмысленную (с точки зрения человека!) волю Божью в человечестве. Общее, что объединяет психоанализ с прагматизмом, это то, что агностицизм получает в них доминирующее положение. Общество, воспринявшее близкие ему по духу, нигилистические идеологии «оказалось лишенным разума, так как оно понимает разум лишь в инструментальном смысле, сводя разум лишь к соотношению целей и средств. Тогда разум способен рационализировать лишь выбор средств, но не выбор целей. Критерием разумной деятельности становится в конечном счете лишь экономическая эффективность: как достичь заданной цели в кратчайшие сроки и избежав нежелательных побочных последствий? Таким образом, можно рационализировать лишь отдельные участки или сектора общества, однако общество в целом остается во власти иррациональности и, лишенное управления, движется навстречу новым катастрофам» [17], – пишет Г. Рормозер.

Говоря о катастрофах, Рормозер имеет в виду, как две прошедших мировых войны, так и экологические и социальные катаклизмы будущего, обусловленность которых им связывается с распадом христианского миропонимания: «Если после распада традиционной картины мира общество не может противопоставить нигилизму ничего другого, кроме массового потребления и массового гедонизма, если общество не в состоянии предложить всем какое-то новое осмысление жизни, тогда людям не остается ничего, кроме псевдореволюционной эйфории и акций насилия. Одни впадают в полную апатию, другие цинично используют все возможности эгоистичного удовлетворения своих потребностей» [там же].

Алогичность массового сознания, фиксирующего интенсивный распад общества, позволяет обвинить в сложившейся ситуации то, что на протяжении всего «нового времени» питало надежды народов, – т. е. разум. «Из этой ситуации, – совершенно верно пишет Г. Рормозер, – делаются, однако, такие выводы, что поскольку рациональная и целенаправленная деятельность стала инструментом репрессивного господства, то получают оправдание произвольные акты саботажа как протест против бесчеловечной судьбы индивида» [там же].

Таким образом, общество, распадаясь, генерирует ситуацию бессмысленности, в которой находится каждый отдельный человек, а сама эта бессмысленность становится в общественном сознании доминирующим фактором истории, что именно и определяет содержание экзистенциальной доктрины. Собственно история, как таковая, как целенаправленный процесс, подчиняющийся логике, а потому и понимаемый логически мыслящими людьми, исчезает. Человек перестаёт быть историческим человеком, и как следствие, перестаёт быть определенным человеком, – он становится простым бытием: «Атеистический экзистенциализм, – пишет Сартр, – … учит, что если даже бога нет, то есть по крайней мере одно бытие, у которого существование предшествует сущности, бытие, которое существует прежде, чем его можно определить каким-нибудь понятием, и этим бытием является человек, или, по Хайдеггеру, человеческая реальность. … Для экзистенциалиста человек потому не поддается определению, что первоначально ничего собой не представляет» [18].

«История, по Ясперсу, сама ситуация (до размеров общества разросшиеся обстоятельства человеческой жизни), и в качестве свободной личности единичный человек просто пребывает в ней. Он стихийно вовлечен «заброшен» в историю, а не конструирован ею» [19. С. 225].

М. К. Мамардашвили с достаточным основанием говорит, что «фактически «подлинного» человека экзистенциализм описывает как существо, выпадающее из всякой организации общества и общественного сознания (принятой системы мыслей, идеологии, моральных, юридических норм и т. д.), которое в данном обществе господствует. И именно где-то в конечном пункте этого поиска своей индивидуально-человеческой подлинности личность (раз она уж за это дело взялась) оказывается одинокой самым чудовищным образом. Отбросив все «неподлинное», она оказывается наедине со своим бытием, с бездонной пропастью «ничто» – бессмысленностью и недостижимостью всего и вся».

Мамардашвили, как и авторы многочисленных работ по экзистенциализму в Советском Союзе, связывает возникновение экзистенциализма с капитализмом, со свойственным капиталистическому обществу мелкобуржуазным сознанием: «Экзистенциализм справедливо называется «философией кризиса». Он является таковым не потому, что предлагает теоретическое объяснение противоречий современного капитализма, а потому, что исповедует (и по-своему оспаривает) само кризисное сознание буржуазного общества. Он отталкивается от наиболее типичных (и именно поэтому поддающихся обобщенному философскому выражению) форм радикального разочарования в истории, которое, начиная с 20-х годов охватывает на Западе достаточно широкие слои населения и особенно напряженно переживается либеральной и мелкобуржуазной интеллигенцией. Подобно многим течениям современной буржуазной идеологии, экзистенциализм склонен отождествлять кризис капитализма с кризисом разума и гуманности, истолковывать его как выражение «мировой катастрофы» и «заката цивилизации». … Поэтому на передний план в экзистенциализме выступают настроения пессимизма или агрессивного своеволия одинокой, изолированной личности. «Действительно человеческим содержанием жизни» оказывается ее иррациональное подполье, где позиции социального критицизма и протеста неминуемо перемешаны с позициями социального нигилизма и отчаяния, антиинтеллектуализма и мифотворчества, а чаще всего самого худшего конформизма, где личность «вполне искренне», «из глубин своей души» разделяет все те же стихийные предрассудки и иллюзии обыденного сознания своей эпохи» [20].

Естественно, что экзистенциалистские настроения становятся явными и усиливаются в результате реальных разрушительных процессов, которым индивидуальному десакрализованному сознанию нечего противопоставить.

В. И. Слободчиков пишет по этому поводу: «Отсутствие веры в Бога – как Источника абсолютного Добра, в Его заповеди – как единственной основы нравственности и «собственно человеческого в человеке» привело к тому, что после снятия идеологического прессинга, наше сознание, особенно у молодежи, оказалось практически беззащитным перед постмодернистскими идеологиями. Оказалось беззащитным перед опасностью массового растления, разврата, порнографии, наркотиков.

Святитель Николай Сербский писал, что существует четыре основных импульса, движущих людьми: личное благосостояние и собственные удовольствия; семейные и кровные узы; общественные законы; совесть и чувство присутствия Бога живого. Четвертый импульс – это первая линия обороны, если человек не удерживает бастионы совести, он отступает на вторую линию – пытается защититься общественными законами; не удержав вторую, отступает на третью, и так – до последней. Именно в такой последовательности происходит деградация человека, деградация и гибель, ибо и последнюю линию обороны может потерять

человек, приходя в состояние одиночества, уныния, потери смысла жизни и полного отчаяния» [21].

Здесь, видимо, В. И. Слободчиков, цитируя святителя Николая Сербского, указывает на формирование суицидных настроений, которые как раз четко улавливаются в общественном сознании эпохи витализма. Действительно, «если вселенная внезапно лишается как иллюзий, так и познаний, человек становится в ней посторонним. Человек изгнан навек, ибо лишен и памяти об утраченном отечестве, и надежды на землю обетованную. Собственно говоря, чувство абсурдности и есть этот разлад между человеком и его жизнью» [22. С. 26], который ставит вопрос «в какой мере самоубийство есть исход абсурда».

Естественно, что чувство абсурдности мира не дает оснований для его познания: «Отказав в доверии объективному историческому процессу, «философия существования» лишает доверия и научно-теоретическое познание, которое мыслимо только как исторически преемственное, передающееся от поколения к поколению, проверяемое, уточняемое, предполагающее возможность бесконечного приближения к своему объекту» [19. С. 218]. Если в христианстве научный метод познания имеет своё законное место [см., например, 23], то в экзистенциализме констатируется, что наука, как впрочем, и какое-либо целостное учение, влияющая на мировоззрение человека, вообще не есть необходимое содержание сознания, которое живет «в себе» в первую очередь воображением [24]. Столкновение с реальным миром означает крах воображаемого: «...Реальность, – пишет Сартр, – всегда сопровождается крахом воображаемого, даже если между ними нет конкретных противоречий, ибо их несовместимость проистекает из их природы, а не из их содержаний» [25].

Следовательно, речь идет не о том, что некоторые установки сознания могут неадекватно отражать реальный мир, что часто оказывается «горькой истиной», и означает крушение самых заветных, а потому обладающих самой высокой степенью правдоподобия человеческих представлений. Согласно Сартру, сознание, когда оно пытается мыслить мир, не постигает мира, но пребывает в иллюзии, как о самом мире, так и о своем собственном его воображении, а потому «горечь», несоответствие воображаемому, есть неотъемлемый атрибут истины.

Реальный мир, о котором философствует экзистенциализм, – это «универсальное не то», полное отсутствие чего-либо, соответствующего человеческим ожиданиям, образам, понятиям. Быть реальным – значит оказываться чуждым сознанию, совершенно «случайным», порожденным хаосом, а в пределе – абсурдным. В «Мифе о Сизифе» Камю пишет: «В мире, который окружает, задевает, подталкивает меня, я могу отрицать все, кроме этого хаоса, этого царственного случая, этого божественного равновесия, рождающегося из анархии. Не знаю, есть ли у этого мира превосходящий его смысл. Знаю только, что он мне неизвестен, что в данный момент он для меня непостижим» [22. С. 51]. Только такое понимание мира соответствует, по мысли Сартра, подлинному атеизму, последовательному убеждению в том, что Бога не существует. «Экзистенциализм – это не что иное, как попытка сделать все выводы из последовательного атеизма» [18].

Соответственно одной из главных задач «философии бытия» Сартр видит в критике непоследовательного (в том числе и Марксовского) атеизма, который, отрицая веру в сверхъестественные высшие силы, упорядочивающие космос, сам исповедует их, признавая разумность природы. Таким образом, по мысли Сартра, Марксизм, как и всякий иной «непоследовательный атеизм», сохраняет от религии веру в разумность самого бытия, и из этой веры черпает обоснование законов нравственности, тем самым, продолжая

выполнять функции традиционных религий. Только признание неупорядоченности мира (ибо нет Того, Который бы смог победить хаос) и абсолютной нравственной свободы человека является подлинным атеизмом. Как следствие, подлинный атеизм не может признавать наличие целенаправленного исторического процесса, который бы являлся следствием внешнего по отношению к человечеству упорядочения жизни. Таким образом, «абсурд» в экзистенциализме становится философской категорией, наиболее верно отражающей и состояние мира, и состояние сознания человека.

Интересуясь проблемой духовной безопасности в сфере образования, следует остановиться на том, что для массового сознания восприятие окружающей действительности можно охарактеризовать словами: фрагментарное, расщепленное, отрывочное, клиповое. Сознание, характеризуемое подобным образом, с точки зрения системного подхода, свидетельствует о распаде, разложении, что в отношении к человеку может именоваться в зависимости от степени разложения, болезнью и даже смертью. В. И. Слободчиков связывает утрату целостности сознания с исчезновением «субъекта познания»: «Остановлюсь … на резкой смене самого статуса знания в европейском самосознании и последствий этого для антропологического уровня реальности. Данную смену можно обозначить довольно распространенной постмодернисткой формулой: это – смерть субъекта, которая означает исчезновение такой метафизической инстанции в человеке, как субъект познания, который господствовал в классической европейской философии от Декарта до Гегеля. Смерть субъекта познания повлекла за собой целую цепь смертей: на рубеже XX столетия было объявлено – «Бог умер!», а столетний период расчеловечивания человека привел к печальной констатации, что и «Человек умер!», по крайней мере – в европейском варианте модели человека. Кризис европейской модели человека сегодня обнаруживает себя в расщеплении ее на множество самых разных, но уже фантомальных моделей. Так, появился фрейдистский человек, скиннеровский – крысоподобный человек, репертуарно-ролевой человек, человек потребляющий, человек играющий и несть числа таким человекам» [21].

Экзистенциалистский человек – человек абсурда, человек расщепленного сознания, лишенный духовного стержня, с полным правом может считаться человеком сектантским. Сектантство, как итог расщепления духовного мира и нравственных понятий – есть естественное состояние сектантского человека.

Беспокойство, о котором пишет православный иеромонах Серафим (Роуз) и беспокойство экзистенциалистов-атеистов – это одно и то же беспокойство. «Экзистенциалисты, напротив, обеспокоены отсутствием бога, так как вместе с богом исчезает всякая возможность найти какие-либо ценности в умопостигаемом мире. Не может быть больше блага a priori, так как нет бесконечного и совершенного разума, который бы его мыслил. И нигде не записано, что благо существует, что нужно быть честным, что нельзя лгать. … человек осужден быть свободным. Осужден, потому что не сам себя создал, и все-таки свободен, потому что, однажды брошенный в мир, отвечает за все, что делает» [18]. В этой безграничной свободе сектантский человек, по мысли Сартра должен проявить самостояние, смелость жизни. Но именно жизнь как таковая исчезает, если нет для человека Источника жизни и остается одна отчаянная и безнадежная смелость. И сектантский, обеспокоенный человек с радостью слышит призыв сатаниста А. Кроули «делай, как хочешь, делай что изволишь» [26. С. 18], который провозглашает наступление новой эры, где «каждый человек сможет сам лично управлять, контролировать свою судьбу и своей волей подчинить всю вселенную»

[там же].

Молодежный максимализм, который гораздо легче мыслит о вселенских проблемах, чем о делах требующих приложения усилий и терпения, с легкостью усваивает идеи и призывы Кроули, получившие столь серьёзное обоснование в идеологии психоанализа и экзистенциализма. Но, надо отдавать себе отчет, что воспитание человека – гражданина и патриота, человека – семейного и ответственного, – на этой основе не возможно.

Более того, картина мира, изображаемая экзистенциализмом, никак не способствует тому обучению, содержание которого традиционно находится в центре учебных программ и планов, т. е. научным дисциплинам. Именно экзистенциалистское мироощущение легко сдаёт позиции научного содержания в образовании, уступая место прагматизму, оккультной практике и бессвязным эзотерическим учениям.

В первую очередь страдает такой предмет как история. Например, участники круглого стола «История победы в вопросах ЕГЭ», который прошёл 6 мая 2009 года в одном из информационных агентств северной столицы, отметили «катастрофическое снижение уровня знания истории» [26]. Причина этого в том, что «концентрическая система преподавания истории действует в России уже 10 лет. … Если в рамках линейной системы на историю в 10 и 11 классах отводились 4 часа в неделю, то в рамках концентрической системы – всего лишь 2» [там же]. Но не только уменьшение числа часов виновато в снижении уровня знаний. В первую очередь здесь сказывается то, что утерян смысл истории, которая представлена, если не как абсурд, то исключительно как калейдоскоп театральных действий, хотя и имеющих смысл в каждом эпизоде, но часто не связанных между собой. Аналогичный вывод делается в работе Т. П. Путятиной: «Сегодня ни школа, ни вуз не решают в полной мере проблемы формирования исторического мышления. Исторический процесс предстает перед школьниками нередко как набор дат, имен, событий. Это приводит к тому, что учащимся и студентам не удаётся проследить причинно-следственные связи в истории, понять закономерности исторического развития» [28]. Поэтому совершенно справедливо Путятина считает, что «есть основания говорить о дисгармоничности ценностного мира современного школьника, который считает возможным ориентироваться на различные ценностные системы, не учитывая того обстоятельство, что «сшибка» ценностных систем есть одно из условий возникновение глобального социального кризиса и, прежде всего, кризиса культуры» [там же]. И еще одно суждение Путятиной демонстрирует выводы нашего исследования: «Сегодня структуры исторического сознания, стремительно насыщаются мифами, легендами, недостоверными сведениями. Научная составляющая постепенно вымывается из структур исторического сознания общественных субъектов, замещаясь обыденными знаниями и ложными суждениями» [там же].

Экзистенциалистская формула «заброшенности в мир человека» отражает наличие в общественном сознании крайнего индивидуализма, который сформулирован, например, в словах Сартра: «я не могу рассчитывать на людей, которых не знаю, основываясь на вере в человеческую доброту или заинтересованность человека в общественном благе. Ведь человек свободен, и нет никакой человеческой природы, на которой я мог бы основывать свои расчеты» [18]. Такая позиция естественно приводит к существенной деформации в педагогических установках, где христианское чувство соборности, трансформированное в эпоху реализма в коллективизм, замещается индивидуализмом и эгоцентризмом. Объективность этого связана с распадом религиозного ядра, которое обеспечивает функционирование этногосударственного организма. Распад на-

рода заставляет педагогику искать субъекта-носителя божественных свойств: добра, любви, справедливости и пр. «Заброшенность» человека и его оторванность от всего остального социума, противопоставленность государству, как репрессивному органу, выпадение из национальной культуры оставляет единственный выход: объявить таким субъектом-носителем богоподобия самого человека. Вытекающий отсюда вывод приводит к появлению преувеличенного значения таких понятий как «саморазвитие», «самовоспитание» и «самообразование». Такие понятия широко использовались и в эпоху реализма, но в основном в отношении взрослых людей, и предполагали, что возможность их использования обеспечена семейным и школьным воспитанием в достаточно длительный период. В эпоху витализма эти понятия переносятся на детей даже младшего возраста, что позволяет формировать специфическую ювенальную систему, основанную на сатанинском принципе, провозглашенном Кроули: «Нельзя запрещать даже и вредное».

Таким образом, господство в педагогическом пространстве экзистенциальных (сартровских) установок в переживаемую нами эпоху, приводит к реализации не каких-либо нейтральных в религиозном отношении концепций, но непосредственно к духовно опасным демоническим установкам.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Стурова М. П. Духовность как фактор национальной безопасности России. Рождественские чтения. Материалы 2002 года. (Электронный ресурс) / – Режим доступа: http://www.nravstvennost.info/library/news_detail.php?ID=2272

2. Серафим (Роуз), иеромонах. Человек против Бога. – М.: Российское Отделение Валаамского Общества Америки, 1995. – 96 с. (Согласно периодизации С. Роуза либерализм в России господствовал в общественном сознании вплоть до революции 1917 г., после чего наступила эпоха реализма, характеризующаяся насаждением атеизма в качестве религиозного основания и материализма в качестве религиозно-философской системы).

3. Например, Никифоров Л. Г. Педагогическое обеспечение ноосферно-экологического образования в элементарной школе (на примере республики Соха (Якутия): Дис. ... канд. пед. наук. – Якутск, 2006. (Электронный ресурс) / – Режим доступа: http://www.ysu.ru/avtoreferat/nikiforov-lg.pdf

4. Адамов А. К. Ноосферная демократия – система истинного народовластия [Текст]: учебное пособие / А. К. Адамов. – Саратов: Авкариус, 2003.

5. Татарникова Л. Г. Педагогическая валеология: Генезис. Тенденции развития. – СПб.: изд. «Петроградский и К», 1997. – 416 с.

6. Апанасенко Г. Л. Валеология на рубеже веков // Валеология. – 2000. – №1. – С. 4-12.

7. Пинский А. А., Загвоздкин В. К., Ловягин С. А. Вальдорфская педагогика. Антология / Под ред. А. А. Пинского. – М.: Просвещение, 2003. – 494 с.

8. Прохорова О. А.. Гендерное образование в средней школе // Образование и общество. – 2003. – №6.

9. Буралков А. А., Буралкова Л. З. Астрологический подход к проблемам наркомании // Здоровьесохраняющее образование в условиях личностно-ориентированной модели. – Красноярск: КГАЦМиЗ, 2001.

10. Сластенин В. А. Технологический контекст профессионально-педагогической культуры. Сб. науч. трудов МПГУ. – М.: Прометей. 1997. – С. 3-15.

11. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов. [Текст] / В. И.

Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

12. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. [Текст] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 416 с.

13. Ничипоров Б. В. Введение в христианскую психологию.

14. Программа развития воспитания в системе образования России на 1999-2001 гг. (Электронный ресурс) / – Режим доступа: http://www.dvgu.ru/umu/MO_RF/orders/uchproc/progr1.htm

15. Закон Российской Федерации «Об образовании» (в ред. Федеральных законов от 13.01.1996 № 12-ФЗ, от 16.11.1997 № 144-ФЗ, от 20.07.2000 № 102-ФЗ, от 07.08.2000 № 122-ФЗ, от 13.02.2002 № 20-ФЗ, от 21.03.2002 № 31-ФЗ, от 25.06.2002 № 71-ФЗ, от 25.07.2002 № 112-ФЗ, от 10.01.2003 № 11-ФЗ, от 07.07.2003 № 123-ФЗ, от 08.12.2003 № 169-ФЗ, с изм., внесенными Постановлением Конституционного Суда РФ от 24.10.2000 № 13-П, Федеральными законами от 27.12.2000 № 150-ФЗ, от 30.12.2001 № 194-ФЗ, от 24.12.2002 № 176-ФЗ) (Электронный ресурс) / – Режим доступа: http://www.educom.ru/ru/documents/education.php

16. Пресс-релиз Российской ассоциации центров изучения религий и сект (РАЦИРС) по поводу изданий Бахаитским «Центром нравственного образования и творческого развития личности» серии книг М. Скребцовой и А. Лопатиной. 20 июня 2006 г. – Москва. (Электронный ресурс) / – Режим доступа: http://www.iriney.ru/sects/teacher/004.htm

17. Рормозер Г. Кризис либерализма / Пер. с нем. – М., 1996. – 298 с. (Электронный ресурс) / – Режим доступа: http://www.philosophy.ru/iphras/library/rormoz.html

18. Сартр Ж. П. Экзистенциализм – это гуманизм //Сумерки богов. – М.: Политиздат. 1990. – 398 с.

19. Буржуазная философия XX века. – М.: Изд. политической литературы, 1974. – С. 225.

20. Мамардашвили М. К. Категория социального бытия и метод его анализа в экзистенциализме Сартра. (Электронный ресурс) / – Режим доступа: http://www.philosophy.ru/library/mmk/sartre.html

21. Слободчиков В. И. Антропологический кризис в современной европейской культуре. Православие.Ru: 7.02.2005 (Электронный ресурс) / – Режим доступа:http://www.rusk.ru/st.php?idar=6404

22. Камю А. Миф о Сизифе. Эссе об абсурде // Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство: Пер. с фр. – М.: Политиздат, 1990.

23. Рыбаков С. Ю. Роль науки в православном мировоззрении // Российский научный журнал. – 2008. – №1(2). – С. 171-177.

24. Сартр Ж.-П. Воображение. (Электронный ресурс)/– Режим доступа: http://www.biblioteka.teatr-obraz.ru/node/6997

25. J.-P. Sartre. L'imagination. – Paris, 1936. – P. 188.

26. Конь Р. М. Общество будущего. Модели современного сектантства // Духовная безопасность нас и наших детей. (Материалы конференции). – СПб.: САТИС, 2008.

27. История Победы в вопросах ЕГЭ. (Электронный ресурс) / – Режим доступа: http://verav.ru/common/message.php?table=news&num=8426

28. Путятина Т. П. Формирование исторического сознания школьной молодежи в условиях трансформации российского общества: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. (Электронный ресурс) / – Режим доступа: http://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/2007/abstract/Putiatina_TP/

БРАТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИРКУТСКАЯ ОБЛАСТЬ

УДК 159.922.4+159.922.7
ББК 88.58+88.8

ПСИХОЛОГИЯ

ДЕТИ-МИГРАНТЫ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА РОССИИ

Кандидат психологических наук Е. В. Фалунина

Риск социокультурной адаптации в поликультурном образовательном пространстве. Миратизация и мигрантность как процесс и результат дезадаптации детей-мигрантов в России. Типы мигрантных детей и их характеристики с учетом возрастных особенностей

Ключевые слова
Риск социокультурной адаптации, «мигрантность» и «миратизация» в психологической науке, типы мигрантных детей («агрессивный», «пассивный», «изолирующийся»)

В международных документах (Конвенция ООН (1951), Конвенция по правам Детей (1989), Закон Российской Федерации «О беженцах» (1993), Закон Российской Федерации «О вынужденных переселенцах» (1993) отмечается, что дети-мигранты, составляющие далеко не малую часть поликультурного образования России наделены теми же социальными, экономическими, культурными и политическими правами, что и дети-амигранты (коренные жители).

На основе теоретического анализа научной литературы, а также практического изучения ряда проблем, нами были выявлены противоречия, актуализирующие значение рассматриваемых вопросов, между: декларированными в международном и государственном масштабе правами детей-мигрантов и практикой, где дети данной категории оказываются не в состоянии реализовать общечеловеческие потребности; реальным наличием детей-мигрантов и недостаточной подготовленностью образовательных учреждений к созданию условий для социокультурной и социально-психологической адаптации данной категории детей к новой среде при низкой готовности педагогов к работе с такой категорией граждан; и недостаточной теоретической и практической разработанностью поставленной проблемы в психолого-педагогической науке.

Дети-мигранты, как особая категория граждан РФ, составляющая далеко не малую часть поликультурного образовательного пространства России, более всего подвержены «риску» (опасности). Под риском У. Бек предлагает понимать вероятность наступления негативных последствий ожидаемого неблагополучия; вероятность возникновения опасности, нано-

сящей ущерб; степень тяжести нанесенного ущерба; и суть следствия угрожающей мощи модернизации и порождаемых ею неуверенности и страха.

Риск социокультурной адаптации (или дезадаптации и асоциализации), которому подвержены в первую очередь, дети-мигранты в поликультурной образовательной среде – один из социальных рисков, возникающий: при отсутствии процесса и одновременно результата внутренней и внешней гармонизации личности со средой; при ее не умении приспособиться к своеобразию социума; при условиях социализации, затрудняющих процесс освоения новой социальной среды, культуры, отношений; при неумении устанавливать позитивные связи с окружающими, участвовать в общественной и культурной жизни принимающего общества [1].

Процесс миграции предопределяет потребность у воспитанников и необходимость адаптироваться и социализироваться в новых социально-психологических, социокультурных и бытовых условиях жизнедеятельности. Неуспех и неудачи в данном процессе приводят к мигратизации и мигрантности детей и подростков-мигрантов, что на наш взгляд, может быть выделено как психологический феномен поликультурного образования.

Так, под понятием «мигрантность», на основе многочисленных исследований, мы предлагаем понимать психическое явление, связанное с проблемами в адаптации и/или социализации, а также дезадаптацией личности ребенка-мигранта в поликультурном образовательном пространстве вследствие воздействия на развитие его личности неблагоприятных условий социализации, связанных с вынужденной сменой постоянного места жительства по причине трудовой (учебной) или вынужденной миграции.

Мигрантность характеризуется дезадаптивным поведением ребенка-мигранта, приводящим, при затяжной форме, к поведению асоциального характера вплоть до криминального поведения.

Мигрантный ребенок квалифицируется как «социальная жертва миграции» в сложившихся жизненных обстоятельств, не сумевший найти в себе силы противостоять социально-психологическому давлению, оказываемому со стороны иной (чужеродной) среды, не понимающей и не желающей принимать его, подавляющей его как личность и индивидуальность, несущую свой этнический и социокультурный колорит.

Мигрантный ребенок чаще всего отличается либо повышенным уровнем «бунтарства» (в большинстве своем, проявляющимся в более старших возрастных группах – мигрантов подросткового возраста), либо пониженным уровнем «собственной активности» – «пассивным исполнительством» (в большинстве своем, проявляющимся в младших и средних возрастах), что в обоих случаях, тормозит и дисгармонирует развитие личности в целом.

Мигрантный ребенок чаще проявляет черты неуверенности в себе, характеризуется заниженным уровнем самооценки, повышенным уровнем тревожности и социальной фрустрированности, имеет трудности в общении со сверстниками и взрослыми, не ориентируется в личных и профессиональных перспективах, чаще неудовлетворен уровнем своей жизнедеятельности и положением, занимаемым в кругу сверстников (в классном коллективе) и т. п.

Мигрантный ребенок испытывает трудности в овладении элементами иной культуры или этноса, что затрудняет возможность его вхождения в новое развивающее его пространство, и, тем самым, ведет к торможению или задержке его индивидуального темпа и направления развития.

Мигрантный ребенок чаще неосознанно выбирает такие стратегии взаимодействия культур (Дж. Берри), как: «сепара-

тизм», (проявляющийся в игнорировании «чужеродной» культуры в пользу собственной, отрицании влияния других культур в преувеличенных формах, вплоть до воинствующего национализма и пр.); «маргинальность» (как колебание между своей и иной культурами, не чувствуя себя ни в одной из них комфортно); а также «ассимиляцию» (как полное отвержение собственной культуры и принятия новой при потере своей этно- культурной идентичности). Любая из выше перечисленных стратегий не способствует полноценному развитию личности ребенка [2].

Мигрантный ребенок часто утрачивает личностную и этническую субъектность как основу собственного развития в направлении полисубъектности, может быть подвержен чужому влиянию и испытывает трудности в самовыражении, самореализации и самоактуализации, ему не свойственна активная жизнеутверждающая позиция самостоятельной свободно действующей и свободно мыслящей творческой личности, способной организовывать свою жизнедеятельность.

На основе последних эмпирических данных, мы выделяем такие типы мигрантности (как формы ее проявления), как: пассивный, изолирующийся и агрессивный.

Так, «агрессивный тип» отличается повышенным уровнем «бунтарства» (в большинстве своем, проявляющимся в более старших возрастных группах среди подростков подвижного типа темперамента, особенно при наличие «группы поддержки»). В одиночку чаще мигрантность у таких подростков приобретает пассивную форму жизнедеятельности или выходит на уровень аутоагрессии.

«Пассивный тип» мигрантности характеризуется пониженным уровнем «собственной активности», «пассивным исполнительством», равнодушностью к событиям, явлениям окружающей действительности, отношениям и собственной жизнедеятельности (в большинстве своем, проявляется в средних возрастных группах у детей-интровертов, или в подростковом возрасте у детей подвижного типа темперамента при отсутствии «группы поддержки»).

«Изолирующийся тип» определяется активным стремлением «уйти в себя» и отделиться от общества; избеганием социальных контактов и неспособностью находить в себе силы для решения насущных проблемных ситуаций. Характеризуется повышенным уровнем тревожности, низким уровнем самооценки, подавленным состоянием.

Под понятием «миграгизация» – определяем процесс социокультурной дезадаптации, приводящий к мигрантности (асоциализации). Она напрямую связана со сменой постоянного места жительства, и необходимостью социально-психологической адаптации к новым (иным этническим, социальным или социокультурным) условиям жизни и деятельности личности.

Ряд последних исследований позволили выделить возрастные особенности миграгизации:

- процесс социокультурной адаптации детей-мигрантов дошкольного и младшего школьного возраста проходит в более короткие сроки (от нескольких месяцев до года) и имеют менее болезненные для личности ребенка последствия. Здесь достаточно дозированного внимания и уважительного отношения к воспитаннику со стороны педагога;

- процесс адаптации детей-мигрантов среднего школьного возраста – более затянут по времени, и может длиться от года до трех лет – при условии сохранения личностной активности и наличия желания ребенка соответствовать требованиям общества и быть в этом обществе востребованным. В этом возрасте часто требуется профессиональная психолого-педагогическая поддержка, основанная на личностно-центрированном, субъектно- развивающем подходе с применением актив-

ных методов обучения адаптации и социализации воспитанника в новых социально-психологических условиях жизни и деятельности в поликультурной образовательной среде;

- процесс адаптации детей-мигрантов старшего школьного возраста проходит в максимально сложных условиях, вследствие потери прежних дружеских связей и отношений и недостаточных временных возможностей для построения новых (близок срок окончания школы), что может привести к негативно направленной адаптации (т. е. дезадаптации) и девиантным формам поведения. В данном случае подростку-мигранту требуется профессиональная психолого-педагогическая поддержка, реабилитация и возможно коррекция, основанная на технологиях субъектного взаимодействии с применением активных методов обучения адаптации и социализации, самопрезентации и самореализации.

В результате наших исследований было обнаружено, что детская и подростковая мигратизация и мигрантность, как процесс и результат социокультурной и социально-психологической дезадаптации и асоциализации на новом месте жительства, в следствии миграции, представляет собой специфическое сочетание эндогенных и экзогенных факторов. Индивидуально-психологическими и личностными факторами мигрантности выступают неадекватность образа-Я и картины мира, эмоциональная напряженность, виктимность, фрустрированность, высокий уровень экстра/интрапунитивности, приводящие к блокированию или ограничению развития субъектности и полисубъектности личности воспитанников-мигрантов, при снижении ответственности за жизнетворчество. Внешними факторами, способствующими мигрантности детей и подростков мигрантов являются экстремальные ситуации, кратковременные или постоянные психотравмирующие ситуации, эмоциональная депривация, враждебность при непонимании и непринятии со стороны социального окружения, которые ведут к утрате чувства безопасности и защищенности, появлению чувства ненужности и отчужденности. Феноменологически это выражено в принятии ребенком позиции отрешенности от социума при недоверии к социальному окружению в сложившихся обстоятельствах, связанных со сменой постоянного места жительства

Обобщая вышесказанное, сегодня в психолого-педагогической науке актуальным является проблема организации поликультурного образования, основанного на знаниях и понимании социально-психологической его составляющей. Таким образом, дети-мигранты могут быть выделены в отдельную категорию граждан, имеющую свои психологические особенности – как феномен поликультурного образовательного пространства России.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Витковская Г. Миграция русскоязычного населения из Центральной Азии: причины, последствия, перспективы. – М., 1996.

2. Поддержка социально незащищенных подростков / Под ред. А. Я. Журкиной. – М., 1997. – 118 с.

БРАТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИРКУТСКАЯ ОБЛАСТЬ

УДК 159.9
ББК 88.4



ПСИХОЛОГИЯ

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Кандидат психологических наук Е. В. Фалунина

Выделены цели, задачи, принципы и функции поликультурного образования России. Определен многокультурный характер образования и его компоненты: ценностно-содержательный, операционно-деятельностный, регионально-интеграционный, личностно-ориентированный

Ключевые слова
Мигранты, социокультурная среда, поликультурность, поликультурное образование, интеграция и консолидация культур, функции, характеристики и принципы поликультурного образования

Экономическая и политическая ситуация в стране, межнациональные конфликты и войны, локальные военные события, не прекращающиеся до настоящего времени на юге России, натянутые отношения с рядом сосед-ствующих стран, в том числе и стран СНГ, материальное неблагополучие граждан, ориентация экономики на рыночные отношения, мировой финансовый кризис, обострение межэтнических и межкультурных отношений, породили тенденцию национальной нетерпимости и разобщенности. Развитие процессов миграции – появление беженцев, вынужденных переселенцев, трудовых и учебных мигрантов, обострили и без того актуальную проблему адаптации данной категории граждан, а также граждан амигрантов (местных жителей) в новой социокультурной среде.

Дети-мигранты в некоторых областях РФ составляют до 2/3 численного состава образовательного учреждения, и проблема организации поликультурной образовательной среды (психологически комфортной для обучения и воспитания), а также проблема подготовки профессионально-педагогических кадров в системе высшего профессионального образования к работе в поликультурном образовании, для поликультурной России является одной из основных задач современности.

Исторически сложилось так, что Российское государство в своей структуре многонационально. Каждый его гражданин постоянно находится в том или ином поликультурном пространстве в ходе семейно-бытовой, учебной, производственной или общественной деятельности. В условиях полиэтнического состава того или иного структурного подразделения

общества – семьи, учебного заведения, трудового коллектива – важно уметь взаимодействовать с представителями национальных культур.

В России ситуация культурного многообразия обуславливает усиление этнокультурной направленности обучения и воспитания при возрастании роли родных языков как хранителей этнических ценностей, и русского языка, как инструмента межнационального общения и транслятора русской и мировой культуры – отмечает в своей монографии «Миграция (сущность и явление)» С. К. Бондырева, занимающаяся проблемами организации единого образовательного пространства в России и странах СНГ [1].

Процесс обучения в поликультурном образовании призван опираться на современные концепции и методики личностно-ориентированного обучения и воспитания на индивидуальный подход, реальное обеспечение конкретных условий для развития способностей и задатков каждого человека, что позволяет образовательному учреждению успешно решать про-блему развития личности, активно мыслящей и эффективно действующей в сложном современном мире.

Данные положения определяют цель и современную образовательную стратегию поликультурного образования, ориентированного на формирование личности, способной к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной среде, обладающей развитым чувством уважения, понимания различных этнических культур, наделенной умениями строить конструктивные взаимоотношения и жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий.

Говоря о системе образования, нельзя не затронуть вопрос и о поликультурном воспитательном пространстве, которое предполагает не только диалог культур, помогающий понять сложную систему цивилизации. Его сущность состоит в том, чтобы в процессе вхождения человека в другую культуру, погружения в своеобразие, специфику разнообразия, развивалась его собственная личная культура [2].

Поликультурное воспитание – это не только становление толерантного, уважительного отношения к другим культурам, это – важное условие собственного интеллектуального, эмоционального, духовного развития человека. Оно способствует адекватному восприятию учащимися меняющихся условий жизни, помогает адаптации, как различных этнических групп, так и каждого отдельного человека, включенного во взаимодействие и общение. Поликультурность подразумевает, с одной стороны, опору на богатство культуры в ее разнообразие, с другой – на систему отношений с другими людьми, этносами, при которых социальный субъект (будь то личность, группа или этнокультура) индивидуален, целостен и сохраняет это же право за другими [1].

Очевидно, что своеобразие исторической ситуации, сложившейся в России и странах СНГ к началу 21 века, определяет перенос акцентов с интересов государства на интересы личности, меняет парадигму воспитания. В свою очередь это требует разработки новой теории и практики образования, в которой межкультурное воспитание подростков и молодежи, их социальная защита и психолого-педагогическая поддержка рассматривались бы как неотъемлемые части целостного поликультурного личностно-ориентированного образования. Поликультурное воспитание направлено на сохранение и развитие в процессе непрерывного диалога и взаимодействия различных культур, всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном обществе. Оно представляет собой педагогическую помощь и психологическую поддержку обучающимся в понимании своей культуры, понимании и принятии других культур, осознании не только культурных разли-

чий, но и культурного сходства, приобретении навыков эффективного общения в поликультурной среде, что, в конечном счете, должно привести к интеграции и консолидации культур.

Таким образом, сегодня одной из центральных задач поликультурного образования становится не только изучение культурного многообразия мира, но и формирование межкультурной компетентности как важнейшей составляющей социальной компетентности, влияющей на предотвращение возникновения и развития социально-психологических проблем, конфликтов и распрей. В связи с этим, считаем необходимым определить частные задачи поликультурного воспитания, среди которых:

- освоение культуры собственного народа;

- формирование представлений о культурном плюрализме в современном мире, положительного отношения к культурным различиям;

- создание педагогических условий для интеграции и консолидации культур;

- развитие поведенческих навыков общения учащихся - представителей разных культур и этносов;

- воспитание в духе единства, сотрудничества и толерантности.

Высшим показателем достижения личности поликультурного развития является ее открытость иным культурам, ценностям и взглядам, любым другим различиям, при этом она предполагает активную позицию субъекта, когда уже не возникает сомнения по поводу культурных различий, нет негативных стереотипов и предубеждений. Для этого нужно, как минимум, выйти за рамки своей групповой идентичности, осознать себя индивидом, существующим в относительной независимости от того целого, с которым связан по факту своего этнического родства.

В настоящее время в педагогической теории и практике еще недостаточно раскрыты особенности организации воспитательного процесса в поликультурном образовании обеспечивающего социально-психологическую защиту и поддержу учащихся, как мигрантов, так и амигрантов (местных жителей). Вне поля зрения философских, психологических и социально-педагогических исследований остаются не только вопросы, связанные со статусом учащегося-мигранта, его беззащитностью, душевными потрясениями, дискомфортом в стенах образовательного учреждения и социума, что способствует возникновению и проявлению конфликтов, но и вопросы, связанные с психологическим состоянием учащихся коренного населения.

Помимо этого, особого внимания требуют вопросы подготовки педагогов к работе в поликультурной образовательной среде, а также адаптация педагогов-мигрантов к работе в системе образования нового места проживания.

В этой связи закономерно, что социальная и психолого-педагогическая поддержка и защита учащихся всех национальностей включает не только педагогический аспект непосредственного взаимодействия внутри социума, но и охватывает интегрированную систему всех социальных институтов как способ жизнедеятельности и показатель уровня развития общества, его этико-этнической культуры.

В условиях современного поликультурного образования особенно важно определить пути дальнейшего обновления содержания гражданского воспитания и обучения молодежи, формирования поликультурной толерантности, под которой согласно определению, данному в Декларации принципов толерантности, понимается уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Формирование установок толерантного сознания и поведения веротерпимости и миролюбия, профилактика различных

видов экстремизма, ксенофобий и противодействие им имеет для многонациональной России особую актуальность [1].

Однако существующие различия интересов социальных групп и слоев, положений людей в системе общественных отношений и форм жизнедеятельности определяют многообразие сторон общественного сознания. Национальные установки, стереотипы мышления, проявляющиеся в массовом сознании, формируют отношение к этническим общностям. Возникновение и развитие конфликтных ситуаций обусловлено рядом объективных и субъективных факторов межэтнических и межнациональных отношений. Так, учащиеся-мигранты, описывая ситуации, заставляющие их быть в затруднительном положении, испытывать моральные страдания, чувствовать свою незащищенность, неполноценность, связывают их с образовательным учреждением, с дискомфортностью в социальном окружении, с незащищенностью в семье. Вследствие этого закономерна вероятность возникновения и развития социально-психологических проблем, конфликтов, особенно в случаях отсутствия квалифицированной психолого-педагогической помощи.

Таким образом, социальные и психолого-педагогические направления деятельности предполагают, во-первых, построение системы защиты и поддержки детства в контексте современных обществ, сложившейся социокультурной ситуации, обуславливающих соответствующий им тип педагогических систем, тип воспитания, вживания в новый социум, анализ и учет факторов, определяющих реабилитацию и защищенность личности; во-вторых, определение задач и функций поликультурного профессионального образовательного пространства как среды духовно-нравственного развития личности; в-третьих, исследование способов, условий социально-педагогической реабилитации детей-мигрантов как важнейшего признака личностно-ориентированного воспитания в свободном правовом обществе и государстве; в-четвертых, разработку комплекса технологий диагностики социально-психологических проблем в оценке качества поликультурного образования; в-пятых, разработку и реализацию мер предотвращения или снижения выявленных проблем, уровня социального развития образовательной среды.

Ряд исследователей (Г. В. Безюлева, С. К. Бондырева, Н. Н. Бушмарина, Н. И. Клименко) полагают, что поликультурный характер образования России должен состоять из следующих компонентов:

- воспитание учащихся как преемников, носителей и продолжателей этнокультурных традиций;

- создание условий для более полного представления и понимания богатства национальной культуры, истории, языка, литературы, традиций, социальных норм поведения, духовных ценностей;

- понимание, сохранение, усвоение локальных, международных и исторических культур в контексте культурного плюрализма и пр.;

- воспитание гражданственности и готовности к проявлению социальной активности;

- воспитание способности защитить и преумножить социальные ценности, формирующие основу демократического общества;

- обеспечение возможности личности самоидентифицироваться как представителю той или иной национальной культуры;

- формирование толерантного сознания и ассертивного поведения;

- создание условий для включения личности в общероссийский контекст образования, в современные мировые цивилизации;

- предоставление возможностей для реализации социокультурных потребностей;

- развитие и совершенствование образования на всех его уровнях, включая под-

готовку педагогических кадров, повышение их квалификации и пр. [1].

К принципам поликультурного образования относятся: принцип диалога и взаимодействия культур; принцип стратегии интеграции и консолидации во взаимодействии; принцип овладения содержанием поликультурного образования; принцип творческой целесообразности потреб-ления, сохранения и создания новых культурных ценностей; принцип учета национального и культурного факторов.

Основная цель поликультурного образования – формирование позитивной этнокультурной идентичности у учащихся, осознанных позитивных ценностных ориентаций по отношению к собственной российской культуре, поликультурной по своей природе; воспитание уважения к истории и культуре других народов; создание поликультурной среды как осно-вы для взаимодействия личности с представителями других культур; формирование способности обучающихся к личностному и культурному самоопределению и саморазвитию.

Процесс организации поликультурной образовательной среды можно рассматривать на основе различных подходов, известных в психолого-педагогической науке, таких как: диалог культур (предполагающий помощь учащимся в понимании своей культуры; понимание и принятие других культур; осознание культурных различий и культурных сходств; выстраивание диалога в поликультурной среде); деятельный подход (предусматривающий осознание и понимание чужой культуры посредством совместной деятельности, актуализирующего познание своей собственной культуры); множества культур (содействие пониманию мирового мно-го-образия культур, обучение межкультурному взаимопониманию, развитие межкультурной компетентности).

Поликультурное образование должно демонстрировать специфические особенности этнического многообразия и являться универсальной образовательной средой социализации обучающихся разных национальностей.

Наряду с мировоззренческой, культурноориентированной, образовательной, воспитательной, личностно-развивающей, субъекто-фасилитационной и полисубъектной функциями поликультурного образования, поликультурная образовательная среда должна выполнять функции объединения всех субъектов поликультурного взаимодействия (администрация, педагоги, психологи, социальные педагоги, медицинские работники, воспитатели, преподаватели профессионального обучения и т. п., учащиеся разных этнических и социальных групп, как мигрантов, беженцев и вынужденных переселенцев, так и трудовых (учебных) мигрантов, и амигрантов (местных жителей), а также родителей и социально-значимое окружение обучающихся).

Поликультурное образование предполагает бесконфликтное взаимодействие субъектов различных этнических групп на основе уважения общечеловеческой, национальной и индивидуальной культур. Это пространство представляет собой социальную и образовательную среду, которая отражает специфические характеристики культурного многообразия, способствует учебному процессу, направленному на удовлетворение потребности всех обучающихся в получении образования, поддержке различных этнических общностей и отдельных личностей, установлению диалога, взаимообогащению и взаимодействию культур. Кроме того, оно отражает необходимость доступа лицам, находящимся в неблагоприятном или маргинальном положении, к образованию и получению информации, помогает их адаптации и социализации в инокультурной среде.

Поликультурное образование утверждает многокультурную сущность образовательного процесса, предполагающую единство общекультурного, социально-

нравственного, профессионального и личностного развития каждого.

Характеристиками поликультурного образования выступают: ценностно-содержательный, личностно-ориентированный, операционно-деятельностный, регионально-интеграционный компоненты, которые отражают комплекс отношений к:

- личности, способной к культурному самоопределению и саморазвитию, этнической, социальной, гендерной, личностной, профессиональной идентификации;

- педагогу, способному и готовому создавать благоприятную социальную ситуацию развития учащихся, осуществлять помощь и поддержку в индивидуальном самовыражении и самоопределении, этнокультурной идентичности, становлении ценностей и продуктивной деятельности, формировании толерантного сознания учащихся, эффективно функционирующей в системе межэтнических, межконфессиональных и социокультурных отношений;

- руководителю, способному и готовому создавать условия для эффективного взаимодействия всех участников образовательного процесса, достижения качества процесса и результата педагогической деятельности;

- профессиональному образовательному учреждению как к целостному развивающему, поликультурному, образовательному пространству, где формируется система культурных ценностей и мировоззренческих ориентиров обучающихся на основе образцов поликультурной коммуни-кации молодежи и взрослых;

- системе образования, в целом, в основе которой стоят личность, личностный смысл, общечеловеческие и национальные ценности, диалог и сотрудничество культур.

В открытом поликультурном образовании реализуется процесс, основанный на создании условий, обеспечивающих защиту и поддержку развития каждой личности, как учащихся из семей мигрантов (беженцев, вынужденных переселенцев, трудовых и учебных мигрантов), так и учащихся из семей коренного населения. Ввиду этого в практике работы поликуль-турного образовательного учреждения целесообразно использовать методы и технологии, способствующие индивидуально-личностному подходу в социальном становлении, адаптации воспитанников в многокультурной и разноуровневой социальной образовательной среде посредством различных видов деятельности:

- активизирующей процессы самопознания, самопонимания, саморазвития, способствующей формированию механизмов рефлексии;

- направленной на выявление потребностей субъектов образования и проблем по организации процесса педагогического взаимодействия, в котором каждый имеет возможность определить личностно-значимые цели жизнедеятельности (индивидуальной сферы самореализации);

- ориентированной на создание толерантных отношений, развитие ценностных личностных характеристик – эмпатии, толерантности, ассертивности, субъектности и др.

Функциями педагогической деятельности в поликультурном образовании следует считать:

- утверждение социально-адаптационной политики как приоритетной в личностно-ориентированном поликультурном образовании;

- проведение мониторинга поликультурной образовательной среды с использованием психологических и педагогических диагностических технологий;

- изучение психологического климата в образовательном учреждении и сферы межличностных отношений;

- определение и прогнозирование возможности возникновения социально-психологических, межкультурных и межнациональных разногласий, конфликтных си-

туаций и организация мероприятий по их снижению и предотвращению;

- определение основных направлений приобщения учащихся к этно-культурным ценностям через изучение традиций народов, их обычаев, образа жизни и пр.;

- приобщение учащихся-мигрантов к освоению культуры и духовного наследия коренного народа принимающей стороны, обеспечение преемственности как необходимого условия создания нового потенциала этнической культуры;

- взаимодействие всех социальных и психолого-педагогических служб в работе с семьями детей-мигрантов и другими субъектами поликультурного образования;

- актуализацию нравственного, духовного, физического становления личности учащихся, осуществление воспитательно-профилактической деятельности, помощи и поддержки детям и подросткам мигрантам, оказавшимся в неблагоприятных условиях жизни и /или семейного воспитания;

- развитие гуманистических, здоровьесберегающих образовательных технологий, направленных на поддержку воспитанников-мигрантов в их личностном, социальном и профессиональном самоопределении, содействие саморазвитию, самоутверждению личности, реализации ее творческого потенциала в совместной деятельности;

- утверждение гуманных, толерантных, эмпатийных, полисубъектных отношений в системе поликультурного образования;

- организация взаимодействия (диалога культур и социальных сред) как по горизонтали (где общение, взаимовлияние, взаимопроникновение происходит в одном временном пространстве), так и по вертикали (где прошлое служит опытом для настоящего и основой для будущего).

Данные положения актуализируют значимость изучения адаптационных, образовательных и реабилитационных аспектов поликультурного образования и определят направления поддержки и защиты учащихся-мигрантов и их семей, а также учащихся-амигрантов – из семей коренного населения.

В этой связи, мы считаем необходимым усилить процесс самопознания, самопонимания, саморазвития и самореализации детей-амигрантов (местных жителей), ибо, мы полагаем, что познать, понять, принять, помочь и поддержать Другого (становясь при этом поликультурной личностью), может себе позволить только такая личность, которая на себе самой прошла все эти этапы личностного становления и развития (ставшая носителем субъектности).

Отношение в обществе к этническим меньшинствам является показателем того, насколько развитым и здоровым можно его считать. В условиях поликультурного образования не только мигрантам необходимо приспособиться к особенностям принимающего общества, но и оно должно приспособить свои социальные институты к потребностям групп меньшинства, принимая во внимание тот позитив, который они могут принести обществу: тот приток новых трудовых ресурсов, смягчение демографического кризиса, творческий и профессиональный потенциал и др.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Безюлева Г. В., Бондырева С. К., Бушмарина Н. Н., Клименко Н. И. Социально-психологические риски в поликультурном профессиональном образовании / Под общ. Ред. Г. В. Безюлевой. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. – 192 с.

2. Бондырева С. К. Миграция (сущность и явление) / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 296 с. – (Серия «Библиотека психолога»).

РЯЗАНСКОЕ ВЫСШЕЕ ВОЗДУШНО-ДЕСАНТНОЕ КОМАНДНОЕ УЧИЛИЩЕ (ВОЕННЫЙ ИНСТИТУТ) ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. Ф. МАРГЕЛОВА

УДК 159.9.072.43
ББК 88.42



ПСИХОЛОГИЯ

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО МЕТОДА ИССЛЕДОВАНИЯ ВОИНСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Кандидат социологических наук О. В. Чернышёва

В статье с единых теоретико-методологических позиций на основании полученных эмпирических данных представлены особенности применения социометрического метода исследования при изучении воинского коллектива. Показаны возможности социометрической методики при оценке взаимоотношений в воинском коллективе, дается психологическая диагностика взаимоотношений военнослужащих. Доказывается необходимость работы командиров подразделений по психологической интеграции воинских коллективов.

Ключевые слова
Социометрия, социограмма, социометрический статус, социометрическая матрица, групповой лидер, социометрический критерий.

Общеизвестно, что одним из эффективных способов изучения отношений в малой группе является метод социометрии, который применяется для диагностики межличностных и межгрупповых отношений в целях их изменения, улучшения и совершенствования. Актуальность поставленной проблемы определяется тем, что концепция первичных малых групп и коллективов в современных условиях нуждается в более широком развитии, необходимом для решения проблем в коллективе взвода, роты. Вопрос изучения отношений в воинских коллективах при помощи социометрии представляет интерес для современной военной социологии и социальной психологии.

Социометрия – метод описательного анализа межличностных отношений в малых группах, разработанный в США в начале 1930-х австрийским эмигрантом психиатром Дж. Морено. Первые свои наблюдения о значимости межличностных внутригрупповых отношений и необходимости их специального исследования он сделал ещё в 1920-х гг. Термин «социометрия» был использован Морено в 1916 г. в письме в Министерство внутренних дел Австро-Венгерской империи, однако исследовательские публикации относятся к 1931-1936 гг.

Подлинную стройность социометрические методы приобрели с привлечением формального математического аппарата. В частности, психолог Д. Картрайт и математик Ф. Харари применили для анализа социометрических данных мат-

ричную алгебру и теорию графов.

В нашей стране социометрические исследования становятся известными психологам и социологам в начале 1960-х гг., главным образом из работ Морено. Отчасти это было связано с тем, что Морено дважды приезжал в СССР – в 1959 и 1966 гг. Ведущие отечественные школы были основаны в Минске (Я. Л. Коломинский), Ленинграде (И. П. Волков), Эстонии (Ю. Орн).

В последние десятилетия появилось значительное число исследователей, чья научная деятельность и сформировала теорию о социометрии.

Теоретико-методологическую основу исследования составили труды отечественных и зарубежных классиков в области социальной психологии: Дж. Морено [1, 2], Е. С. Кузьмина [3, 4], Л. Д. Столяренко [5], Я. Л. Коломинского [6, 7], Л. Десева [8], и других ученых [9].

Методы исследования

Для сбора информации в данном исследовании использована методика диагностики межличностных и межгрупповых отношений («Социометрия») Дж. Морено. Полученные данные обработаны при помощи программ Microsoft Word и Microsoft Office Excel.

Эмпирическая база исследования

Для психологической диагностики взаимоотношений военнослужащих автором совместно с курсантом Решетиловым Н. Н. было проведено исследование на базе батальона обеспечения учебного процесса РВВДКУ среди военнослужащих, проходящих военную службу по призыву, в январе 2011 г.

В исследовании приняли участие солдаты ремонтной роты (РР) и роты десантного обеспечения (РДО) призыва 2010-2011 гг., в звании рядовые. Объём выборочной совокупности составил 27 человек.

Методика исследования включает в себя стандартную методику, на которой мы подробно останавливаться не будем, расчеты социоматриц и построение социограмм.

Результаты исследования и их обсуждение

Полученные в ходе реализации исследования эмпирические данные были подвергнуты компьютерной обработке при помощи программ Microsoft Word и Microsoft Office Excel. и тщательно изучены.

В рамках исследования выявилось следующее общее количество выборов:

- в *ремонтной роте* общее количество выборов составило 65; в среднем по 3 выбора на человека в подразделении. В подразделении были выявлены военнослужащие, которые не сделали выборов. Это рядовые №№ 4, 8, 10 и 13. Положительных выборов в подразделении - 45, а отрицательных - 20. Из этого можно заключить, что в подразделении преобладает благоприятная обстановка. По итогам исследования наиболее популярным в подразделении оказался рядовой №14, наибольшее число отрицательных выборов получил рядовой № 6;

- в роте *десантного обеспечения* количество выборов составило 29; в среднем по три выбора на человека. Так же как и в ремонтной роте, в роте десантного обеспечения был выявлен военнослужащий, не сделавший ни одного выбора, проявив тем самым нейтралитет. Наиболее популярным в подразделении по итогам выборов стал рядовой № 3, который является командиром отделения. Наибольшее количество отрицательных выборов получил рядовой № 4.

В рамках исследования был произведен расчет по стэновой шкале в каждом из подразделений.

Таблица 1

Расчеты социоматрицы ремонтной роты (РР)

Кто выбираст		Кого выбирают																Количество сделанных выборов		Всего
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	(+)	(-)	
испытуемый № 1										+3						+1		+2	3		3
испытуемый № 2										+2									1		1
испытуемый № 3							-3								+1		-2	+3	2	2	4
испытуемый № 4																					0
испытуемый № 5															+3				1		1
испытуемый № 6				+3									-3		+2			+1	3	1	4
испытуемый № 7				+2			-3								+3				2	1	3
испытуемый № 8																					0
испытуемый № 9		+3		-3		-2						-1						+1	2	3	5
испытуемый № 10																					0
испытуемый № 11		+2			+2								+1		+3	-3			4	1	5
испытуемый № 12															+3				1		1
испытуемый № 13																					0
испытуемый № 14							+3												1		1
испытуемый № 15																					0
испытуемый № 16		+3	-1			-2				+2			+1						3	2	5
испытуемый № 17				+3			-3								+1				2	1	3
Сумма баллов	(+)	+8		+8	+2		+3			+7			+2		+16	+1		+7	45		
	(-)		-1	-3		-4	-9					-1	-3			-3	-2			20	
	Всего	**+8**	**-1**	**+5**	**+2**	**-4**	**-6**			**+7**		**-1**	**-1**		**+16**	**-2**	**-2**	**+7**			**65**

Таблица 2

Расчеты социоматрицы роты десантного обеспечения (РДО)

Кто выбирает		Кого выбирают										Количество сделанных выборов		Всего
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(+)	(-)	
испытуемый № 1										+3	+1	2		2
испытуемый № 2				+3					+2	+1	-3	3	1	4
испытуемый № 3			+3		-1			-2	+2			2	2	4
испытуемый № 4														0
испытуемый № 5		+1	+3		-3			+2				3	1	4
испытуемый № 6			+2	+3								2		2
испытуемый № 7				+3					+2			2		2
испытуемый № 8		+2		+3	-1		+1				-2	3	2	5
испытуемый № 9			+3	+1								2		2
испытуемый № 10		+2				-3		-1		-1		1	3	4
Сумма баллов	(+)	+5	+11	+13			+1	+2	+6	+4	+1	20		
	(-)				-5	-3		-3		-1	-5		9	
	Всего	**+5**	**+11**	**+13**	**-5**	**-3**	**+1**	**-1**	**+6**	**+3**	**-4**			**29**

Таблица 3

Стэновая шкала значений социометрического статуса

Значение статуса	0,57 и >	0,4-0,56	0,27-0,39	0,16-0,26	0,07-0,15	0-0,06	-0,11 - -0,06	-0,12 - -0,3	- 0,3 – - 0,49	-0,5 и <
Стэны	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

Таблица 4

Ремонтная рота

Кто выбирает	Количество полученных стэнов
испытуемый № 1	9
испытуемый № 2	4
испытуемый № 3	8
испытуемый № 4	6
испытуемый № 5	3
испытуемый № 6	2
испытуемый № 7	5
испытуемый № 8	5
испытуемый № 9	9
испытуемый № 10	5
испытуемый № 11	4
испытуемый № 12	4
испытуемый № 13	5
испытуемый № 14	10
испытуемый № 15	3
испытуемый № 16	3
испытуемый № 17	9

Таблица 5

Рота десантного обеспечения

Кто выбирает	Количество полученных стэнов
испытуемый № 1	9
испытуемый № 2	10
испытуемый № 3	10
испытуемый № 4	1
испытуемый № 5	2
испытуемый № 6	6
испытуемый № 7	4
испытуемый № 8	10
испытуемый № 9	8
испытуемый № 10	2

Условное обозначение знаков	
	Положительный выбор
	Обоюдный положительный выбор
	Отрицательный выбор
	Обоюдный отрицательный выбор

Анализируя результаты проведенного исследования по количеству полученных стэнов, мы построили социограмму каждого из подразделений.

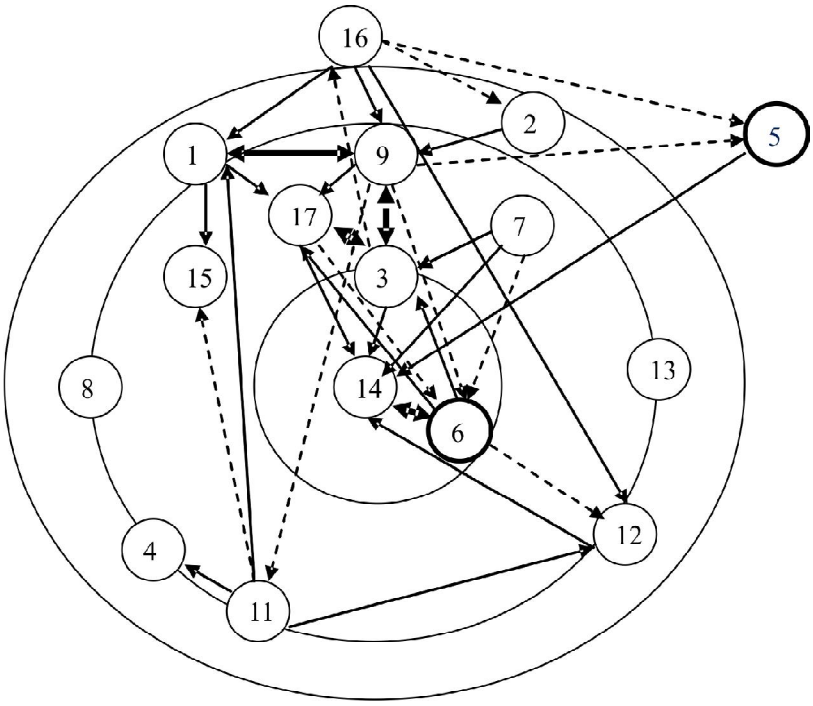


Рисунок 1 - Социограмма ремонтной роты

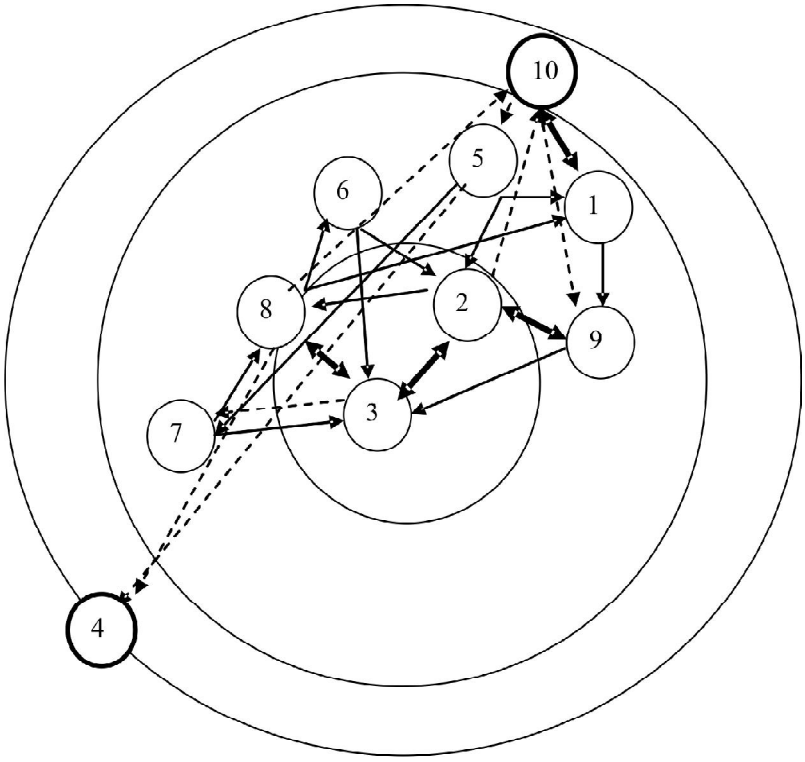


Рисунок 2 - Социограмма роты десантного обеспечения

Итоги исследования:

– в ремонтной роте личный состав подразделения стремится к общению с рядовым № 14, который, в свою очередь, хорошо общается с рядовым № 6. К рядовому № 6 коллектив в основном относит-

ся отрицательно. На данной социограмме прослеживаются сложившиеся группы из нескольких человек; некоторые из них за счет своего общения с другими, пытаются привлечь к общей группе и остальных. В подразделении наблюдаются военнослужащие-«изгои», такие как рядовые №№ 4 и 8, не проявляющие никакого интереса к коллективу подразделения. Рядовой № 5, находящийся в аналогичной ситуации, стремится к «вливанию» в коллектив, но данного военнослужащего в коллективе большинство не любит.

– в роте десантного обеспечения мы наблюдаем более сплоченный коллектив. Наиболее популярными военнослужащими в данном коллективе являются двое - рядовой № 3 и № 6, к которым стремится большая часть военнослужащих данного подразделения. В подразделении так же сохраняются военнослужащие-«изгои», такие как рядовой № 4, даже не стремящийся наладить отношений в коллективе, и рядовой № 10, который общается только с рядовым № 1.

Рекомендации:

1. Для повышения сплоченности коллектива ремонтной роты и роты десантного обеспечения необходимо провести мероприятия как спортивно-развлекательного, научного, технического характера, так и любого другого, в зависимости от возможностей данных военнослужащих. Цель: осуществить возможность военнослужащих, получивших меньшее количество выборов, проявить себя и зарекомендовать с хорошей стороны, повысить свой авторитет и заслужить уважение товарищей.

2. Рекомендуется использовать методику «Доверие». Двум солдатам предлагается выйти и постараться продемонстрировать своим товарищам уровень доверия друг другу. С этой целью один солдат закрывает глаза, старается расслабить мышцы, а затем ему предлагается падать на спину. Второй участник должен, находясь сзади поймать его, не дав дотронуться до пола. Чем ниже будет пойман товарищ, чем менее зажато будет вести себя первый участник, тем более доверительные отношения сложатся у испытуемых. После таких упражнений, когда на человека возлагается ответственность за товарища, даже мало общающиеся между собой солдаты будут чувствовать между собой эмпатию, что приводит к пересмотру взаимоотношений. Цель: изменение, улучшение и совершенствование межличностных и межгрупповых отношений.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Морено Д. Л. Социометрия. – М., 1958.
2. Морено Д. Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Пер. с англ. А. Боковикова. – М.: Академический Проект, 2001.
3. Кузьмин Е. С., Семенов В. Е. (ред.) Методы социальной психологии. – Л.: ЛГУ, 1977.
4. Психология личности и малых групп. Экспериментальная и прикладная психология. Вып. 8. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1977.
5. Самыгин С. И., Столяренко Л. Д. Социальная психология. – М.: Феникс, 2009.
6. Коломинский Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах: Учебное пособие. – М.: Издательство АСТ, 2010.
7. Коломинский Я. Л., Реан А. А. Социальная педагогическая психология. – М.: Издательство Прайм-Еврознак, 2008 .
8. Десев Любен. Психология малых групп. Социальные иллюзии и проблемы. – М.: Прогресс, 1979.
9. Чернышёва О. В. Профилактика стрессовых и кризисных ситуаций у военнослужащих, проходящих военную службу по призыву // Российский научный журнал. – 2011. – №1(20). – С. 182-193.

РЯЗАНСКОЕ ВЫСШЕЕ ВОЗДУШНО-ДЕСАНТНОЕ КОМАНДНОЕ УЧИЛИЩЕ (ВОЕННЫЙ ИНСТИТУТ) ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. Ф. МАРГЕЛОВА

УДК 37.035.6
ББК 74.200.513.3
Общая педагогика

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ РАБОТЫ ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ МОЛОДЕЖИ ПРИЗЫВНОГО ВОЗРАСТА

Е. А. Андреев

Статья посвящена исследованию критериев и показателей результатов работы по формированию у молодежи призывного возраста готовности к военной службе в армии в процессе патриотического воспитания в образовательных учреждениях. Определены основные критерии, являющиеся главным инструментом анализа и оценки работы по патриотическому воспитанию и формированию готовности молодежи к военной службе в армии. Представленные в целостном виде, они вместе с раскрывающими и характеризующими их показателями образуют единую систему и инструментарий оценки результатов, характеризующих готовность молодежи к военной службе.

Ключевые слова
Патриотическое воспитание, анализ и оценка результатов готовности молодежи к военной службе

Системный подход к изучению, анализу и оценке критериев и показателей работы по патриотическому воспитанию молодежи, в том числе молодых людей, готовящейся к военной службе в армии является важнейшей составной частью учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях различных уровней. В современных условиях проблема формирования патриотизма осознается как одна из актуальных задач в духовно-нравственном становлении и развитии личности будущих защитников Отечества.

Эта проблема исследуется в работах А. К. Быкова, А. Н. Вырщикова, М. Б. Кусмарцева, С. Н. Климова, В. И. Лутовинова, В. Ю. Микрюкова, С. П. Полякова, О. Г. Прохорова и др.

Анализ научных работ в области патриотического воспитания и формирования готовности к военной службе в армии показал, что большинство исследований сосредоточено на изучении отдельных, причем не самых важных аспектов определения и обоснования критериев и оценки результатов этой работы. Рассмотрение их в целостном виде осуществляется крайне редко, вследствие чего до сих пор не сформированы теоретические основы этой проблемы. Соответственно, снижается действенность и эффективность патриотического воспитания, которое выступает в качестве одного из инструментов решения сложных и долговременных социально-педагогических задач

в отношении молодежи призывного возраста.

Таким образом, проблема отбора критериев, оценки эффективности патриотического воспитания в значительной степени практической, поскольку без нее невозможно правильно ориентироваться в процессе выполнения задач по патриотическому воспитанию и последующей оценки конкретных результатов готовности молодежи к военной службе.

В. И. Лутовинов рассматривает критерии и показатели такой деятельности в качестве главных инструментов анализа и оценки состояния и результатов работы по патриотическому воспитанию, отмечая, что они предназначаются не только для осуществления оценочной функции, но и для определения достижений, позитивных сторон, тенденций этой работы, ее неиспользованных возможностей, направлений их реализации и т. д. [4. С. 78].

В. Ю. Микрюков под показателем эффективности патриотического воспитания понимает числовую характеристику, которая позволяет оценить степень достижения поставленной цели. При этом эффективность военно-патриотической работы образовательного учреждения он характеризует несколькими показателями, для определения которых используются критерии (правила) оценки ее эффективности. В настоящее время методы решения многокритериальных задач недостаточно разработаны, поэтому на практике данные задачи сводят к однокритериальным. Основными методами решения данного типа задач являются: метод выбора главного показателя; метод выбора обобщенного показателя; метод лексикографического выбора [5. С. 146].

А. Н. Вырщиков и М. Б. Кусмарцев, следуя общепринятым в отечественной педагогике подходам к структуре содержания образования, выделяют следующие критерии оценки работы по патриотическому воспитанию: знания о действительности в ракурсе патриотизма; опыт подражания патриотической деятельности героев; опыт служения Отечеству; эмоционально-мотивационное отношение к собственной деятельности, детерминированное осознанием интересов личности, коллектива, общества и государства. Они же полагают, что содержательные характеристики патриотического воспитания основываются, в первую очередь, на понимании патриотизма [3. С.127].

Анализ деятельности образовательных учреждений по формированию готовности молодежи призывного возраста к военной службе в армии в процессе военно-патриотического воспитания показал целесообразность использования всех перечисленных выше подходов к определению критериев оценки этой проблемы.

Понятие «критерий» в словаре русского языка определяется как основной признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо [7. С. 130].

В словаре иностранных слов авторы несколько иначе трактуют это понятие. Они определяют «критерий», как то, что удостоверяет объективную истинность познания [6. С. 262].

Брокгауз Ф. Я. и Ефрон И. А. полагают, что «критерий» – это правило, признак, на основании которого можно судить о достоверности или ценности чего-либо [2. С. 314].

В качестве критерия могут выступать лишь такие специфические признаки исследуемого явления, которые отвечают следующим требованиям: во-первых, критерий должен быть объективным; во-вторых, им может быть лишь наиболее существенный, устойчивый и повторяющийся признак; в-третьих, критерий должен отвечать требованию необходимости и достаточности; в-четвертых, он должен позволять оценивать свойства, атрибуты рассматриваемого объекта.

Выступая в роли мерила, нормы, такие критерии служат своего рода образцом, эталоном, выражают высший, наиболее

совершенный уровень исследуемого явления, процесса, устанавливают степень его соответствия, приближения к норме, идеалу. Но для этого критерии должны включать в себя определенные компоненты, единицы измерения, позволяющие как бы «замерять» грани действительности, сопоставляя их с нормой.

Так, В. А. Беляева в качестве критериев патриотизма как одной из высших ценностей молодого человека рассматривает «наличие высокого духовного идеала; стремление отстаивать свой духовный идеал и следовать ему; жизненную установку на самопожертвование, на служение Отечеству и ближнему; стремление к саморазвитию и самосовершенствованию» [1. С.117-120].

Методологической основой для определения критериев оценки результатов работы по военно-патриотическому воспитанию является деятельность как процесс формирования патриотизма, готовности к достойному служению Отечеству и его защите в сознании, ценностях, действиях, поступках и поведении призывника. При этом деятельностная сторона данного процесса, т. е. реальные действия и практические дела, выступают критерием сформированности патриотического сознания и патриотических чувств у молодежи призывного возраста.

Диалектикой соотношения этих двух наиболее важных компонентов – сознания и деятельности, и обусловливается вычленение основных критериев оценки результатов работы по формированию готовности к военной службе в процессе патриотического воспитания.

В этой связи следует отметить, что критерии должны соответствовать определенным методологическим требованиям, то есть:

1) являться инструментом определения реальных результатов работы по формированию готовности к военной службе в процессе патриотического воспитания;

2) обеспечивать соответствие оценки результатов работы по патриотическому воспитанию с ее реальным состоянием;

3) объективно оценивать субъективную сторону деятельности по формированию готовности молодежи призывного возраста к военной службе в армии, т. е. тех, на кого направлено воспитательное воздействие (личность призывника).

Для оценки результатов деятельности образовательных учреждений по формированию готовности молодежи призывного возраста к военной службе в армии в процессе патриотического воспитания важно определить соотношение критериев и показателей. При этом представляется важным отметить следующее: «показатель» многими исследователями понимается как эмпирическое понятие (чаще статистическое), на основании которого судят о состоянии рассматриваемого объекта. В научной литературе встречается даже отождествление понятий «критерий» и «показатель». Но большинство авторов считают, что критерии включают в себя показатели, которые концентрируются в содержании критериев.

Таким образом, обобщая исследования ученых по проблеме определения критериев готовности молодежи призывного возраста к военной службе в армии в процессе патриотического воспитания в образовательных учреждениях, представляется необходимым сделать вывод о том, что каждый критерий – это совокупность отдельных показателей, отражающих те или иные признаки, конкретные характеристики работы по патриотическому воспитанию и формированию готовности к военной службе в армии. Это – количественно-качественные параметры достигнутых результатов в процессе формирования патриотизма, готовности к защите Отечества и военной службе у конкретной личности призывника

Критерии оценки работы по формированию у молодежи призывного возраста готовности к военной службе в процессе патриотического воспитания в образова-

тельных учреждениях можно разделить на две группы.

В первую группу включены процессуальные критерии, отражающие деятельность, направленные на формирование и развитие патриотизма у учащихся.

Во вторую группу входят критерии результата, оценивающие степень сформированности важнейших сторон, свойств, качеств той или иной конкретной личности призывника, являющиеся результатом работы по развитию у него патриотического сознания, готовности и способности достойного служения Отечеству в армии.

Основными критериями, входящими в первую группу, являются:

1) реализационно-целевой – определяет готовность субъектов патриотического воспитания правильно вычленять и творчески решать его задачи и находить конкретные пути повышения эффективности этой деятельности по достижению желаемого результата, совпадающего с ее целью и соответствующего основным интересам и устремлениям молодежи призывного возраста;

2) практически-результативный – определяет действенность работы по патриотическому воспитанию в плане обеспечения реального влияния ее субъектов на сознание молодежи, вследствие чего в деятельности и поведении моодых людей происходят конкретные позитивные изменения в ценностных ориентациях, характеризующихся возрастанием самореализации на благо Отечества, особенно в военной сфере.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что эти критерии и показатели являются в своей совокупности основой для определения результатов работы по формированию готовности к военной службе в процессе патриотического воспитания. С помощью этих критериев результаты этой работы могут быть определены следующими основными способами:

а) через конечный результат патриотического воспитания (определение эффективности данной деятельности в плане реализации взаимодействия между ее субъектами и объектом);

б) через конкретные особенности работы по формированию готовности к военной службе с точки зрения оптимального использования в процессе этой деятельности инновационных технологий.

Таким образом, критерии и показатели работы по формированию готовности молодежи призывного возраста к военной службе в армии в процессе патриотического воспитания позволяют определить не только результаты этой деятельности в целом, но и отдельных ее сторон.

Основными критериями, входящими во вторую групп являются:

1) когнитивный (познавательный), определяющий уровень развития патриотически-ориентированных знаний, представлений, являющихся основой понимания патриотизма и целостного самоопределения личности призывника как субъекта социально значимой деятельности, осуществляемой на благо Отечества в период подготовки и прохождения военной службы в армии;

2) ценностный, характеризующий степень сформированное системы ценностных ориентаций, приоритетов, интересов общества и государства, позволяющих уяснить роль, место и значение личности в развитии патриотизма, усилении его позитивного воздействия на все стороны жизни и деятельности, связанной со служением Отечеству и обеспечением военной безопасности России;

3) потребностный, характеризующий уровень военно-патриотической направленности личности призывника, его целей, установок, определяемых духовно-нравственными и социально значимыми потребностями и интересами, высшими побуждениями и устремлениями, другими компонентами, формирующими целеполагание субъекта в качестве гражданина – патриота и защитника Отечества;

4) деятельностно-поведенческий, определяющий готовность личности к полноценной самореализации в качестве гражданина – патриота и защитника Отечества, прежде всего в воинской деятельности, конкретные результаты, достигнутые в процессе ее осуществления, основные качества, проявляемые на поведенческом уровне.

К числу основных показателей, включенных в структуру критериев второй группы, относятся:

1) когнитивный (познавательный): знание истории семьи, рода, фамилии; знание о малой родине; знания о своем Отечестве, его истории, культуре, этносе, героических свершениях, военной истории, достижениях, проблемах; понимание сущности и особенностей российского патриотизма; знание содержания таких понятий и категорий, как «Отечество», «патриотизм», «патриот», «долг», «служение Отечеству», «национальные интересы», «защита Отечества» и др.; понимание роли, места и, самобытности и уникальности нашего общества и государства, процессов и явлений, проблем и противоречий, присущих им, понимание их причин и путей решения в интересах динамичного развития, обеспечения национальной и военной безопасности России.

2) ценностный: осмысление Отечества как высшей социально значимой, духовно исторической и интегрированной ценности; осознание неразрывности с Отечеством, неразрывной сопричастности с тем, что его составляет (природа, история, язык, культура, национальная принадлежность, родословие, религия, территория, менталитет и др.); гордость за принадлежность к истории, традициям, культуре, героическим свершениям и достижениям Отечества; убеждение в необходимости защиты национальных интересов России, возрождения ее силы и могущества.

3) потребностный: потребность в познании исторического прошлого и современного этапа развития России; проявление устойчивого интереса к истории России, к проблемам и особенностям развития современного общества, государства, Вооруженных Сил; наличие патриотических идеалов, духовных, нравственных и культурных образцов жизнедеятельности личности; позитивное отношение и интерес к Вооруженным Силам, другим войскам, воинским формированиям и органам, желание выполнить гражданский и воинский долг по защите Отечества; проявление смыслообразующих ценностных мотивов жизнедеятельности по созиданию и защите Отечества; следование патриотическим принципам, проявление гражданской и патриотической позиции, прежде всего в обеспечении национальной и военной безопасности России.

4) деятельностно-поведенческий: готовность к военной службе в армии; совокупность навыков, умений, качеств, необходимых для реализации функции защиты Отечества; социальная активность личности в качестве субъекта воен-но-патриотической деятельности; самореализация в качестве субъекта военно-патриотической деятельности; реальный вклад в развитие и укрепление России воинской деятельности; отстаивание и утверждение патриотизма, достойного служения Отечеству как жизненно важного принципа как высшей ценности.

На основании проведенного нами обзора критериев первой и второй групп можно сделать следующие выводы

Во-первых, все критерии и показатели взаимосвязаны и взаимообусловлены. В процессе патриотического воспитания в образовательных учреждениях они могут использоваться в комплексе как единое целое.

Во-вторых, в связи с тем, что работа по формированию готовности молодежи призывного возраста к военной службе в армии в процессе патриотического воспитания характеризуется сложной внутренней структурой, необходима оптималь-

ная совокупность обобщенных критериев, которая дополнялась бы конкретизирующими их составными показателями.

В-третьих, стержневым признаком каждого критерия является полное и точное соответствие интересам обеспечения обороны и безопасности государства.

Таким образом, применение предложенных нами группы критериев и показателей в целях комплексной оценки работы по формированию готовности молодежи призывного возраста позволит наиболее объективно и конкретно оценивать эффективность и результативность деятельности по патриотическому воспитанию молодежи в целом.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Беляева В. А. Инновационная система духовно-нравственного воспитания специалиста в образовательном пространстве вуза // Российский научный журнал. – 2007. – №1. – С. 117-120.

2. Брокгауз Ф. Я. и Ефрон И. А. Энциклопедический словарь. Современная версия. – М.: Изд-во «Эксмо», 2002. – 672 с.

3. Вырщиков А. Н., Кусмарцев М. Б. Патриотическое воспитание молодёжи в современном российском обществе. Монография. – Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006. – 172 с.

4. Лутовинов В. И. Критерии и показатели патриотического воспитания (системный анализ) // Вестник ВГЭУ. – 2008. – №1 (33). – С. 78.

5. Микрюков В. Ю. Военно-патриотическое воспитание и начальная военная подготовка в школе: Учебно-методическое пособие. – М.: ВАКО, 2009. – С. 146.

6. Словарь иностранных слов. – 14-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1987. – 608 с.

7. Словарь русского языка: В 4-х т. /АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А. П. Евгеньевой. – 3-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1985-1998. – Т. 2. К. – О. 1986. – 736 с.

СЕВЕРО-ЗАПАДНАЯ АКАДЕМИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ
г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

УДК 159.923
ББК 88.373

ПСИХОЛОГИЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК СТАБИЛИЗАТОРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ СФЕРЫ СУПРУЖЕСТВА

О. Э. Бакланова

Представлены результаты исследования взаимосвязи личностных особенностей супругов и степени согласованности их представлений о распределении семейных функций между ними в эмоционально-психотерапевтической области брака. Выполнен корреляционный анализ между уровнем согласованности эмоционально-психотерапевтической сферы и структурой ценностных ориентаций, базовыми потребностями, стратегиями поведения в конфликте, реакциями на фрустрации, агрессивностью и механизмами психологических защит супругов с разной степенью согласованности ролевых установок в браке. Установлены половые различия в характере поведения супругов при создании психотерапевтической атмосферы в стабильных браках (N=176): у женщин гармонизирующим влияние инициируется ориентацией на индивидуальные ценности и потребностями, связанными с самоактуализацией личности, у мужчин – применением регрессии, как психологической защиты.

Ключевые слова
Личностные особенности, ролевая согласованность в браке, межличностное взаимодействие, психологическая совместимость, агрессивное поведение в семье

Проблемы сохранения и укрепления семьи всегда занимали по значимости одно из первых мест среди социальных проблем общества. Особенно важным является исследование вопросов межличностного взаимодействия супругов, затрагивающих сферу доверительных отношений в семье, обеспечивающих психотерапевтическую помощь ее членам и выполняющих защитную и адаптивную функции в нивелировании стрессоров из агрессивного внешнего мира. Несогласованность представлений супругов о мере ответственности каждого их них за создание и поддержку благоприятного психологического климата в семье ведет к деструктивным отношениям, конфликтам и угрозе формирования психических расстройств личности членов семьи, особенно детей [4].

Получение дополнительных научных знаний о влиянии на уровень психологической сплоченности семьи личностных детерминант ее членов составляет актуальность данного исследования. Изучение характеристик личности в контексте со-

гласованности семейных ролей в эмоциональной сфере брака позволит обозначить факторы, способствующие стабилизации гармоничных взаимоотношений в современной семье, а также причины, затрагивающие мотивацию рассогласованного поведения (потребности, ценности личности) супругов.

Роль – нормативно одобряемая модель поведения, ожидаемая от человека, занимающего определенную социальную позицию в межличностных отношениях. Ролевая структура семьи характеризуется распределением ролей, т. е. тем, какие обязанности выполняет в семье каждый ее член. Принятие ролей осуществляется в соответствии с социокультурными нормами и стандартами, определяющими критерии оценки успешности выполнения ролей [1]. Традиционно роль психологического лидера в семье отводится женщине, что связано с гендерными особенностями задач личностного развития женщин – успехом в любви и замужестве. Женщины, более чем мужчины нуждаются в интимности и доверительности отношений и потребность в честном и открытом общении с мужем [9].

В современной семье на смену традиционным (патриархальным) отношениям приходят эгалитарные, основанное на равноправном распределении семейных обязанностей [12]. Это ведет к увеличению числа исполняемых женщиной внутрисемейных ролей, что способствует возникновению нервно-психического напряжения и усилению тревоги (как следствие своей неуверенности справиться с ролью), которые могут выступать факторами конфликтности между супругами [13].

Психология личностных черт является достаточно развитой областью исследований, но мало разработанными остаются представления об их структурном соотношении в ситуации устойчивого брака. Современные исследования указывают на несогласованность ролевых ожиданий как на одну из наиболее частых причин супружеских конфликтов и семейных кризисов. Недостаточно изученными остаются представления о взаимном влиянии личностных черт (таких как агрессивность и ее репрезентация при фрустрациях, ценности личности, базовые потребности, механизмы психологических защит) и согласованностью ролевых установок в браке в эмоционально-психотерапевтической сфере отношений супругов, анализ взаимосвязей которых позволит раскрыть компенсаторные механизмы личности и ее адаптивные ресурсы в условиях супружества.

Целью данного исследования является сравнительный анализ взаимосвязей уровня согласованности эмоционально-психотерапевтической сферы брака и личностных особенностей супругов, характеризующихся высокой и низкой степенью ролевой согласованностью в браке.

В процессе исследования решались следующие **задачи:**

1) осуществить диагностику уровня согласованности ролевых установок супругов;

2) определить различия в выраженности ролевой адекватности, ролевых ожиданий и притязаний супругов в эмоционально-психотерапевтической сфере отношений, с учетом степени их ролевой согласованности;

3) установить характер взаимосвязей между уровнем ролевой согласованности супругов в эмоционально-психотерапевтической области отношений их личностными особенностями по следующим параметрам: агрессивность и реакции на фрустрации, базовые потребности и ценностные ориентации личности, тип поведения в конфликтной ситуации и механизмы психологических защит.

Гипотезы исследования:

1. В группе женщин, отличающихся высокой степенью согласованности ролевых представлений в браке, стабилизация эмоционально-психотерапевтической сферы взаимосвязана с удовлетворенностью потребностей в признании и само-

выражении.

2. В группе женщин, отличающихся низкой степенью согласованности ролевых представлений в браке, ориентация на коллективные ценности традиции и конформность дестабилизирует эмоционально-психотерапевтическую сферу.

3. В группе мужчин, отличающихся высокой степенью согласованности ролевых представлений в браке, эмоционально-психотерапевтическую сферу стабилизируют потребность в признании.

4. В группе мужчин, отличающихся низкой степенью согласованности ролевых представлений в браке, ориентация на ценность самостоятельность и материальные потребности дестабилизируют эмоционально-психотерапевтическую сферу.

Методологическую основу исследования составили концепции З. Фрейда (S. Freud) и А. Фрейд (A. Freud) о механизмах психологических защит и агрессивности, теория А. Маслоу (A. H. Maslow) о доминировании и иерархии потребностей, концепция С. Розенцвейга о взаимосвязи фрустраций и потребностей, теория двухмерной модели регулирования конфликтов К. Томаса (C. Thomas), теория мотивационных типов С. Шварца – В. Билски (S. Schwartz, W. Bilsky), разработки ролевых взаимодействий в семье отечественных исследователей (Н. Н. Обозов, А. Н. Волкова, Т. А. Гурко, Т. В. Андреева), а также принципы комплексного подхода к изучению индивидуальности как целостной системы.

Предметом исследования является характер взаимосвязей психометрических показателей адекватности ролевого поведения в браке, агрессивности, реакций на фрустрации, механизмов психологических защит, типов поведения в конфликтной ситуации, базовых потребностей и ценностных ориентаций личности.

Объектом исследования выступили 176 респондентов, состоящих в стабильных браках: 88 мужчин и 88 женщин.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Тип исследования – квазиэксперимент, был осуществлен в 2009-2011 гг.. Испытуемыми являлись жители Санкт-Петербурга и Минска. Всего обследовано 176 человек (88 мужчин и 88 женщин) в возрасте от 24 до 56 лет (средний возраст респондентов составляет 36.98±5.58 лет (Me=36)), 93.18% опрошенных имели высшее образование. Все респонденты имели детей и состояли в удовлетворяющем их браке. Продолжительность совместной супружеской жизни составила 12.13±5.96 лет. Выборка сформирована через рандомизацию.

Исследование проводилось анонимно и на добровольной основе в очной форме. Полученные результаты формировали матрицу первичных данных, статистическая обработка которых осуществлялась с помощью прикладной программы «SPSS Statistics», версия 17.0. Для характеристики ролевых установок респондентов применялись выборочное среднее (Хср.) и выборочное стандартное отклонение (σ). Достоверность различий оценивалась по непараметрическому критерию Манна-Уитни; при $p \leq 0.05$ различия считались достоверными. Для оценки тесноты связи между признаками использовался корреляционный анализ с применением непараметрического коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Значимым считался коэффициент корреляции $p \leq 0.05$.

В процессе исследования использовались следующие методы и методики: организационный-сравнительный метод; эмпирический-тестирование и интерпретация-структурная интерпретация. Независимой переменной в сравнительном исследовании служила адекватность ролевого поведения, зависимыми переменными – ролевые адекватность, ожидания и притязания в эмоционально-психотерапевтической сфере. За Н1 принималась гипотеза о существовании различий; Н0 – гипотеза об их отсутствии (при уровне значимости α=0,05). В корреляционном

исследовании зависимыми были все рассмотренные переменные, а также показатели агрессивности, типы реакций на фрустрации, выраженность механизмов психологических защит, типы поведения в конфликтной ситуации, базовые потребности и ценности личности.

Для оценки адекватности ролевого поведения (или степени ролевой согласованности) использовался опросник А. Н. Волковой «Определение согласованности семейных ценностей и ролевых установок в супружеской паре» [2]. На основании результатов, полученных с использованием данного метода, все респонденты были поделены на четыре группы (табл. 1).

Таблица 1

Распределение респондентов по группам в зависимости степени адекватности ролевого поведения

Группы	Индекс ролевой адекватности	Кол-во
"Согласованные" мужчины	[5-10]	43
"Несогласованные" мужчины	[11-21]	45
"Согласованные" женщины	[5-10]	46
"Несогласованные" женщины	[11-24]	42

В группу «согласованных» в ролевых представлениях вошли респонденты, чей индекс ролевой адекватности находился в промежутках от 5 до 10 баллов включительно. Испытуемые этой группы характеризовались высокой степенью удовлетворенности своим браком в контексте распределения ролей между супругами при реализации семейных функций. Группа «несогласованных» в ролевых представлениях состояла из респондентов, демонстрирующих несогласие существующим в их браке распределением супружеских обязанностей; индекс ролевой адекватности располагался в интервале от 11 до 24 баллов.

Для выявления типичных форм поведения в конфликтной ситуации использовался тест К. Томаса (C. Thomas), адаптированный Н.В. Гришиной [2]. С целью определения форм проявления агрессии применялся опросник Басса-Дарки [2, 3]. Для диагностики реакций на фрустрацию применялась методика С. Розенцвейга, модифицированная Н. В. Тарабариной [2]. Диагностика механизмов психологических защит осуществлялась с помощью опросника «Индекс жизненного стиля» Плутчика-Келлермана [10]. Анализ ценностей личности проводился с помощью опросника ценностей Шварца (Schwartz Value Survey – SVS) [5], представленный шкалой для измерения 10 типов ценностей личности на уровне убеждений. Для выявления базовых потребностей личности применялась методика, выявляющая потребности-мотиваторы личности или группы [11].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Ролевые установки супругов в эмоционально-психотерапевтической сфере

При сравнении выраженности средних показателей ролевых ожиданий, притязаний и ролевой адекватности между «согласованными» и «несогласованными» группами мужчин и женщин в эмоционально-психотерапевтической сфере супружества достоверные ($p \leq 0.05$) межгрупповые различия были выявлены во всех исследуемых группах по фактору ролевая адекватность (рис. 1).

В сравнении с остальными группами, на уровне тенденций, следует отметить

относительно большую рассогласованность ролевых ожиданий «несогласованных» женщин с ролевыми притязаниями их супругов, что свидетельствует о большем риске возможной дестабилизации межличностных отношений в вопросах психологической близости между супругами [6]. Женщины указанной группы более ориентированы на оказание психотерапевтической помощи супругу в сравнении с исследуемыми группами респондентов.

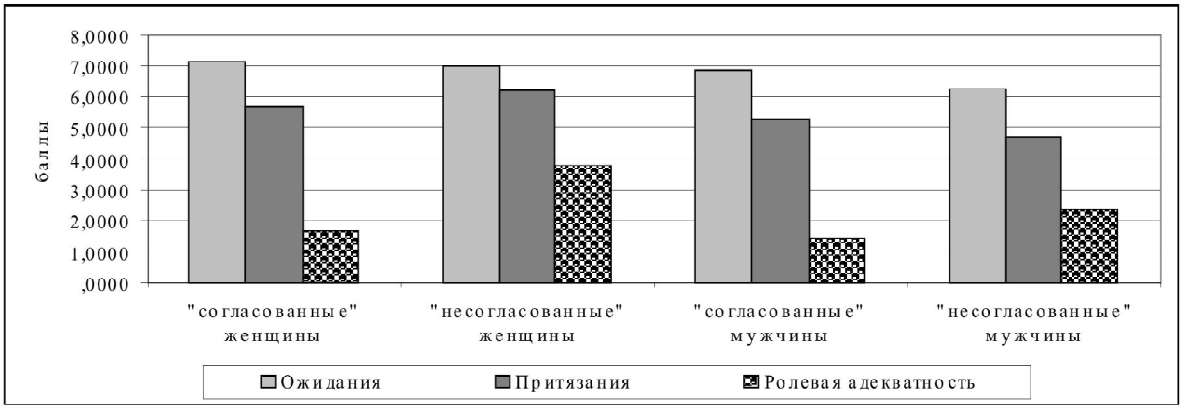


Рис. 1. Средние значения ролевых ожиданий, притязаний и ролевой адекватности в мужских и женских группах (N=88).

Взаимосвязь личностных особенностей женщин с различной степенью согласованности их ролевых установок в браке и уровнем ролевой адекватности в эмоционально-психотерапевтической сфере супружества.

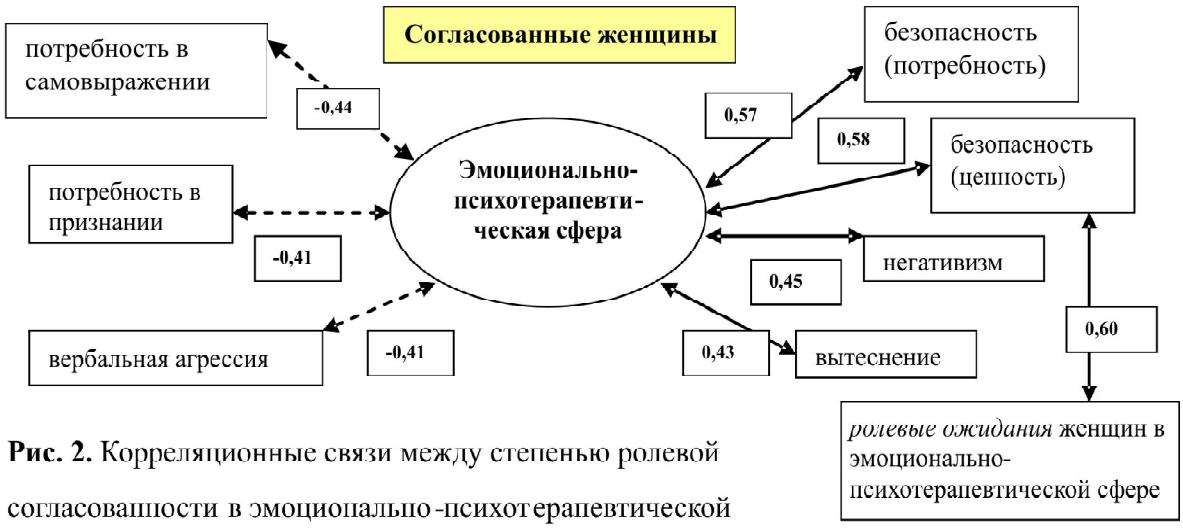
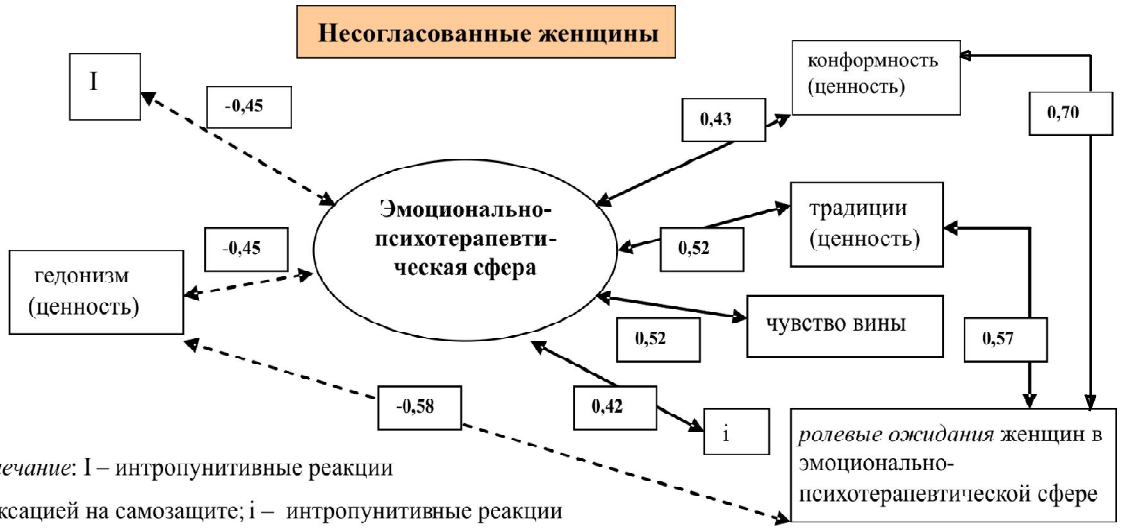


Рис. 2. Корреляционные связи между степенью ролевой согласованности в эмоционально-психотерапевтической сфере и личностными особенностями «согласованных» женщин.

В целях установления взаимосвязи между степенью ролевой согласованности в эмоционально-психотерапевтической сфере брака и личностными особенностями испытуемых был проведен корреляционный анализ между этими факторами в исследуемых группах женщин (рис. 2, 3).

В группе «согласованных» женщин (рис. 2) рост неудовлетворенности потребностей в признании и самовыражении, а также склонность к применению вербальных

форм агрессии отрицательно коррелируют с уровнем конфликтности в эмоционально-психотерапевтической сфере брака; положительные взаимосвязи обнаружены с ростом неудовлетворенности потребности в безопасности и усилением ее ценности, ролевыми ожиданиями в описываемой сфере отношений, усилением негативизма и применением вытеснения, как формой психологической защиты.



Примечание: I – интропунитивные реакции с фиксацией на самозащите; i – интропунитивные реакции с фиксацией на удовлетворении потребностей.

Рис. 3. Корреляционные связи между степенью ролевой согласованности в эмоционально - психотерапевтической сфере и личностными особенностями «несогласованных» женщин.

В группе «несогласованных» женщин (рис. 3) усиление ценности гедонизма и открытого признания своей вины в фрустрирующих ситуациях (интрапунитивные реакции с фиксацией на самозащите) отрицательно коррелируют с уровнем удовлетворенности в эмоционально-психотерапевтической сфере брака; положительные взаимосвязи обнаружены с конформностью и традициями, как личностными ценностями, чувством вины на уровне убеждений, фиксированными на удовлетворении потребностей интрапунитивными реакциями, ролевыми ожиданиями в описываемой сфере отношений.

Т. о., в группе женщин, отличавшихся «согласованным» ролевым поведением в супружестве, неудовлетворенность потребностей в признании и самовыражении сопровождалось повышением согласованности в эмоционально-психотерапевтической сфере. Усиление разногласий в исследуемой сфере отношений сопровождалось повышением ролевых ожиданий и ростом неудовлетворенности потребности в безопасности.

В группе женщин, характеризующихся «несогласованным» ролевым поведением в супружестве, обострение разногласий в эмоционально-психотерапевтической сфере сопровождалось повышением соответствующих ролевых ожиданий. Коллективные ценности конформность и традиции способствовали снижение согласованности в данной сфере отношений между супругами, что инициировало чувство вины у женщин «несогласованной» группы. Данные факты подтверждают первую и вторую выдвинутые нами гипотезы Н1 и Н2. Кроме того, уровень согласованности ролевых установок эмоционально-психотерапевтической сферы супружества у женщин связан, в большей степени, с уровнем удовлетворенности их базовых потребностей и проявленностью ценностных ориентаций.

Взаимосвязь личностных особенностей мужчин с различной степенью согласованности их ролевых установок в браке и уровнем ролевой адекватности в эмоционально-психотерапевтической сфере супружества.

В целях установления взаимосвязи между степенью ролевой согласованности в эмоционально-психотерапевтической сфере брака и личностными особенностями испытуемых был проведен корреляционный анализ между этими факторами в исследуемых мужских группах (рис. 4, 5).

В группе «согласованных» мужчин (рис. 4) усиление регрессии, как психологической защиты, рост неудовлетворенности потребности в признании и коэффициент групповой конформности отрицательно коррелируют с уровнем удовлетворенности в эмоционально-психотерапевтической сфере брака; положительная взаимосвязь обнаружена с импунитивными реакциями с фиксацией на самозащите.

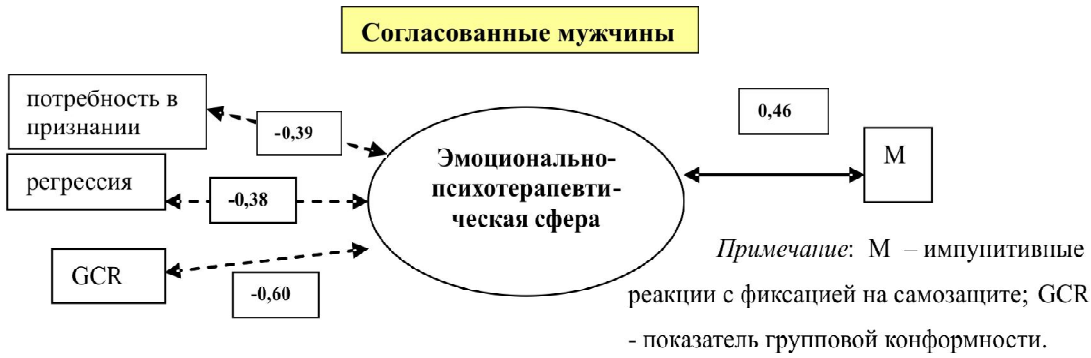


Рис. 4. Корреляционные связи между степенью ролевой согласованности в эмоционально - психотерапевтической сфере и личностными особенностями «согласованных» мужчин.

В группе «несогласованных» мужчин (рис. 5) усиление регрессии, как психологической защиты, отрицательно коррелирует с уровнем удовлетворенности в эмоционально-психотерапевтической сфере брака; положительные взаимосвязи обнаружены с ролевыми ожиданиями исследуемой сферы, проекцией, как психологической защитой, ценностью самостоятельность, компромиссным поведением в конфликте.

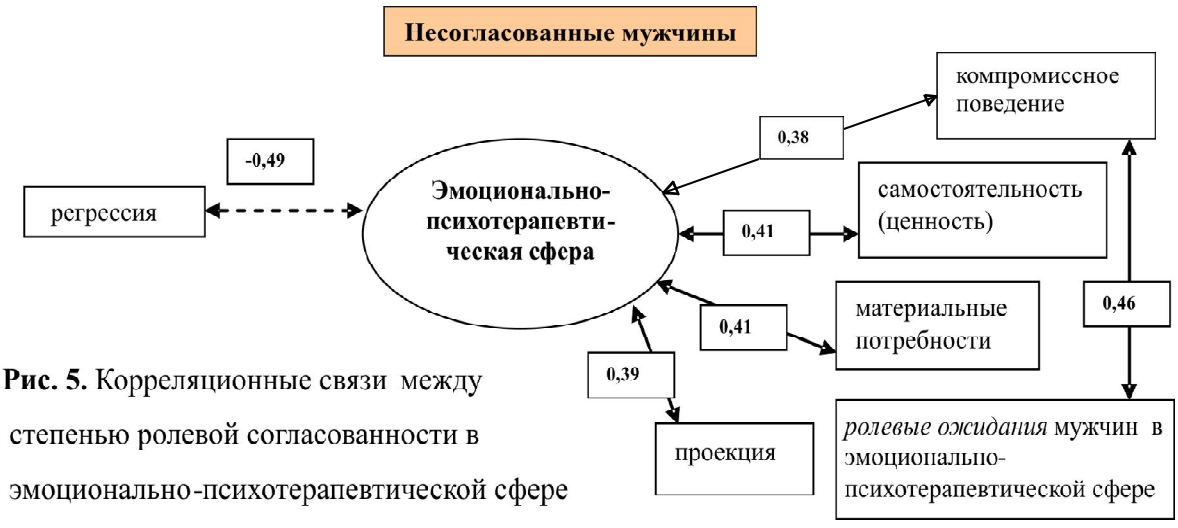


Рис. 5. Корреляционные связи между степенью ролевой согласованности в эмоционально-психотерапевтической сфере и личностными особенностями «несогласованных» мужчин.

Т. о., в группе мужчин, отличавшихся «согласованным» ролевым поведением в супружестве, неудовлетворенность потребности в признании и рост уровня групповой конформности повышали согласованность в эмоционально-психотерапевтической сфере. Усиление разногласий в исследуемой сфере отношений сопровождалось ростом реакций имунитивно-защитной направленности.

В группе мужчин, характеризующихся «несогласованным» ролевым поведением в супружестве, обострение разногласий в эмоционально-психотерапевтической сфере сопровождалось повышением соответствующих ролевых ожиданий. Усиление самостоятельности, как ценности личности, рост материальных потребностей, применение проекции, как психологической защиты, способствовали снижению согласованности в данной сфере отношений между супругами. Данные факты подтверждают первую и вторую выдвинутые нами гипотезы Н3 и Н4. Кроме того, стабилизации эмоционально-психотерапевтической сферы супружества у мужчин способствует применение регрессии, как защитного механизма психики. В группе «согласованных» мужчин рассмотренные психологические особенности проявлены, в основном, как стабилизаторы исследуемой сферы отношений, в группе «несогласованных» мужчин личностные особенности играют, в большей степени, деструктивную роль в доверительных отношениях между супругами. Эмоционально-психотерапевтическая область взаимоотношений является необходимым условием не только успешного брака, но и основой любых близких дружественных отношений. Об этом наглядно свидетельствует обилие корреляционных связей с этой сферой отношений показателей психологических особенностей испытуемых.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

В результате исследования с помощью методов тестирования и последующей структурной интерпретацией результатов были определены характерные взаимосвязи личностных особенностей испытуемых и степени благополучия их эмоционально-психотерапевтических отношений в браке:

- для мужчин стабилизирующим действием обладает применение регрессии, как психологической защиты;

- у женщин гармонизирующим влиянием обладают ориентация на индивидуальные ценности и потребности, имеющие отношение к самоактуализации личности.

Ролевая согласованность в эмоционально-психотерапевтической сфере определяется согласием супругов с тем, кто берет на себя роль эмоционального лидера в вопросах коррекции психологического климата, оказании моральной и эмоциональной поддержки и создании среды, способствующей психологической разрядке и стабилизации членов семьи [2].

Применение регрессии, как защитного психологического механизма, являясь маркером уровня тревожности индивида [10], свидетельствует о травмирующем влиянии на индивидуума рассогласованности доверительных отношений между супругами, а также указывает на способ достижения эмоционально-близких отношений в браке, определяемых характерным сценарным репертуаром свойственным регрессивному поведению (проявления беспомощности, свойственное инфантильным личностям, соматизация и пр.) [7], вследствие чего регрессия может поощряться супругами, имеющим установку на эмоциональный симбиоз в отношениях.

Базовые потребности, как и ценности, входят в мотивационную структуру личности. Ориентация на индивидуальные ценности и самоактуализацию не только дают возможность индивидууму продемонстрировать свою индивидуальность, человеческие качества и психическое здоровье [8], но и могут служить мишенью для расширения эмпатии и доверия в браке, сближая женщин с мужчинами в общности жизненных целей, лежащих в об-

ласти личностных достижений и признания.

ВЫВОДЫ

1. Группы, различающиеся по уровню согласованности ролевых установок в браке, имеют следующие личностные особенности:

- в группе женщин, отличавшихся «согласованным» ролевым поведением в супружестве, неудовлетворенность потребностей в признании и самовыражении сопровождалось повышением согласованности в эмоционально-психотерапевтической сфере. Усиление разногласий в исследуемой сфере отношений сопровождалось повышением ролевых ожиданий и повышением потребности в безопасности;

- в группе женщин, характеризующихся «несогласованным» ролевым поведением в супружестве, обострение разногласий в эмоционально-психотерапевтической сфере сопровождалось повышением соответствующих ролевых ожиданий. Коллективные ценности конформность и традиции способствовали снижению согласованности в данной сфере отношений между супругами, что инициировало чувство вины у женщин «несогласованной» группы;

- в группе мужчин, отличавшихся «согласованным» ролевым поведением в супружестве, рост потребности в признании и групповой конформности повышали согласованность в эмоционально-психотерапевтической сфере. Усиление разногласий в исследуемой сфере отношений сопровождалось учащением реакций иммунитивно-защитной направленности;

- в группе мужчин, характеризующихся «несогласованным» ролевым поведением в супружестве, обострение разногласий в эмоционально-психотерапевтической сфере сопровождалось повышением соответствующих ролевых ожиданий. Усиление самостоятельности, как ценности личности, увеличение материальных потребностей, применение проекции, как психологической защиты, способствовали снижению согласованности в данной сфере отношений между супругами.

2. Полученные результаты указывают на принципиальные половые различия в характере ролевого поведения супругов в сфере эмоционально-психотерапевтических отношений: у женщин гармонизирующим влиянием обладают ориентация на индивидуальные ценности и потребности, имеющие отношение к самоактуализации личности; для мужчин стабилизирующим действием обладает применение регрессии, как психологической защиты.

3. На основании полученных данных и сделанных выводов, можно сформулировать ряд рекомендаций для работы психологов, занимающихся проблемами семьи. В работе практикующих семейных психологов необходимо учитывать профили личностных особенностей супругов, как для улучшения проводимой психодиагностики, так и для коррекции уровня конфликтности в семье. Выявленные в исследовании закономерности могут быть использованы как инструмент для выбора психотерапевтической стратегии при работе с супружеской парой.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Алешина Ю. Е.* Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины / Ю. Е. Алешина, А. С. Волович // Вопросы психологии. – 1991. – №4. – С. 74-82.

2. Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Эксмо, 2008. – 416 с.

3. *Бурлачук Л. Ф.* Словарь-справочник по психодиагностике. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 688 с.

4. *Захаров А. И.* Детские неврозы (психологическая помощь родителей детям) /А. И. Захаров. – СПб.: Респект, 1995. – 190 с.

5. *Карандашев В. Н.* Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.

6. *Кон И. С.* Психология половых различий // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 47-57.

7. *Мак-Вильямс Н.* Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / Пер. с англ. – М.: Независимая фирма «Класс», 2007. – 408 с.

8. *Маслоу А. Г.* Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 2001. – 478 с.

9. *Обозов Н. Н.* Женщина + мужчина = ?! / Междунар. акад. психол. наук. Авт. шк. практ. психологии. – СПб., 1995. – 68 с.

10. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля: Пособие для врачей / Под ред. Л. И. Вассермана, О. Ф. Ерышева, Е. Б. Клубовой и др. – СПб.: СПб НИПИ, 2005. – 51 с.

11. *Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

12. *Шнейдер Л. Б.* Психология семейных отношений: курс лекций / Л. Б. Шнейдер. – М.: Апрель- Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2000. – 498 с.

13. *Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М.* Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. – Изд-е 3-е. – СПб.: Речь, 2007. – 352 с.

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

УДК 37.013.46
ББК 74.00
Теория педагогики



ТРАДИЦИИ КАК ТРАНСЛЯТОР ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ К МИРУ

Н. Е. Борисова

Данная статья посвящена традициям как транслятору ценностного отношения подрастающего поколения к современному миру. Здесь раскрывается понятие «ценность», являющейся основой внутренней составляющей формирования отношения людей к жизни и к окружающему миру. В исследовании делается акцент на систему ценностных ориентаций, которые ориентируют подрастающее поколение в современной жизни. Система образования является важнейшим транслятором ценностного отношения к миру, хранителем культурных ценностей, традиций. Опыт должного ценностного отношения к окружающей действительности, закрепленного в традициях, передается от поколения к поколению, является органичной составляющей воспитательной деятельности. В статье рассматривается роль традиций в образовательной сфере при формировании ценностей молодого поколения, раскрыта их значимость, а также показана ее психологическая функция стабильности для развития личности.

Ключевые слова
Традиции, ценность, ценностные качества, воспитательная деятельность, воспитательное воздействие, психологическая роль

Во всех сферах жизни нашего современного общества, в том числе и в сфере образования формируется новая стратегия развития школьной системы, которая должна организовать целенаправленное включение подрастающих поколений в освоение и преобразование мира человеческой культуры. Это связано с тем, что во всем мире происходит искажение системы ценностей современной молодёжи.

Формирование чувств, ценностей, заполнение духовного мира образами, впечатлениями, переживаниями, мыслями, идеями, идеалами впрямую относится к сфере воспитания. Опыт должного ценностного отношения к миру, закрепленного в традициях, передается от поколения к поколению, является органичной составляющей воспитательной деятельности. Смена системы ценностей, пробуждение духовного начала – одна из ключевых задач образовательной сферы.

Эффективным условием реализации концепции национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» дол-

жно явиться развитие современной школы, школьной системы жизнеобеспечения, где источником выступают результаты репродуктивного изучения имеющегося в отечественной истории образования продуктивного опыта, закрепленного и сохранившегося в традициях и последующего его «выхода на современность» [4. С. 4]. Живой интерес и обращение к традициям доказывают их значимость, т. к. они являются важным источником «жизненно-творческого потенциала для современности» [4.С.26], помогая открыть неиспользованные возможности в деле воспитания молодого поколения и создать основы устойчивого духовного развития подрастающего поколения.

Ценности значимы для человека, направляют его в мире, регулируют отношения с ним, являются критериями оценки результатов деятельности и взаимодействия с природой и людьми. В философском энциклопедическом словаре понятие «ценность» объясняется как человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности, предметов и общественных отношений, все многообразие которых может оцениваться в плане добра и зла, истины и не истины, красоты и безобразия, допустимого и запретного, справедливого и несправедливого [10. С. 765]. Ценности составляют глубинную внутреннюю основу формирования отношения людей к жизни и к окружающему миру. Упорядоченная система ценностей составляет систему ценностных ориентаций, которые направляют подрастающее поколение в мире, регулируют отношения с ним, являются критериями оценки результатов деятельности и взаимодействия с природой и людьми. Проблема ценностей, сохраненных в традициях, как показывает исторический опыт, свидетельствует о его важном нравственном значении в системе образования.

По словам волгоградского ученого В. В. Серикова, «самые совершенные ценности человеческого рода должны как бы заново родиться в ее (личности) опыте, иначе они просто не могут быть адекватно присвоены, т. е. обрести личностный смысл» [3. С. 19]. Задача современного образовательного процесса заключается в том, чтобы научить современное поколение избирать такие ценности, которые несут в себе объективную пользу для него самого и для общества. Эту роль призваны решить традиции. Традиция предстает перед каждым новым поколением как готовый образец ценностей, отношений, деятельности. В ней представлен опыт, выверенный поколениями. Это – «материал мира», осуществляющий «чудесное преображение» [6. С. 94]. Традиция по своей сущности является естественной и первичной «территорией» накопления, хранения, возвышения и трансляции (передачи) экзистенциальных ценностей человека: жизни, любви, семьи, свободы, гражданского поведения. Она обретается и осознается. Воспринимая традицию, подросток насыщает свою память бесценным опытом и обогащает жизненные и духовно-нравственные ценности, необходимые для формирования правильной гражданской позиции.

Система образования была и остается важнейшим транслятором ценностного отношения к миру, хранителем культурных ценностей, традиций. Следовательно, в XXI веке назрела необходимость взглянуть по-новому на отечественную систему образования и оценить эффективность воспитательной работы в российской школе, обращая внимание на обучающую, воспитывающую и развивающую функции, которые заложены в традициях [1. С. 117]. Воспитательная деятельность педагога, опираясь на традиции в образовательной сфере, может привнести в педагогическую систему творческое, гуманистическое начало и целенаправленно помочь молодому человеку в проявлении своего потенциала, в его становлении и развитии как хозяина своей жизни и правильному

выбору общечеловеческих моральных ценностей.

Интенсивный поиск идейно-теоретических основ современного отечественного образования стимулирует переосмысление опыта, накопленного в данной области за длительный период ее существования, т. к. формы организации воспитания, оставленные нам в наследство мировой педагогической культурой, поистине многообразны. Каждая последующая эпоха приращивала педагогические знания, обобщала практический опыт, вводила и развивала новые методы воспитания, трансформировала и создавала свой тип воспитания, постепенно формируя устойчивые и поистине действенные педагогические традиции воспитательного воздействия.

Идеи, теоретические подходы, традиции, сохранившиеся в Российской образовательной сфере составляют «золотой фонд педагогической системы» [4. С. 79]. Традиции на протяжении веков играли значительную роль в воспитании подрастающего поколения, демонстрировали определенные возможности школы, помогая раскрыть духовный потенциал личности, потому что по своей природе они гуманны и обращены к человеку.

Профессор З. И. Равкин справедливо отмечает: «Познание объективной исторической реальности невозможно без неразрывной связи истории прошлого с современностью. Только она и может обеспечить верный взгляд» [4. С. 3] на ценности в обществе.

Современная система отечественного образования стремится разработать новые формы и содержание обучения, а также направление воспитательной работы, которые отражают кардинальные перемены в социально-экономической и духовной жизни нашего общества. Школа – это не только культурный центр, проводник новых идей, методов, новых культурных завоеваний, но и наследница традиций. В традициях присутствует опыт, который имеет уникальный и рецептурный характер. Они помогают оттранслировать в наше время те ценности, которые так необходимы в глобальный кризис гуманизма общества.

По мнению многих видных отечественных педагогов, среди которых можно выделить философа и теоретика русской школы В. В. Зеньковского, цель школы – не обучать, а помочь ребёнку в том, в чем он сам себе помочь не в силах. Школа должна в своем воспитательном воздействии на детей использовать те социальные связи, которые создаются у учащихся в школе. Не «воспитывающее обучение, а обучающее воспитание» [4. С. 22] главная задача школы для формирования гражданских качеств и идеалов у юношества, развития у него высокой нравственности, чувства чести и благородства. Эти качества воспитывались вековыми традициями русского народа, являясь важным фактором регуляции жизнедеятельности людей. Они же и составляют основу воспитания. По убеждению В. В. Зеньков-ского, нужно развивать и обогащать эмоциональную жизнь детей, формировать у них умения сопереживать, сочувствовать, проявлять милосердие, любовь, творить добро, для «противодействия разнообразным проявлениям зла в мире» [3. С.15]. Без наличия определенной системы духовно-нравственных ценностей и методов их формирования у подростков старшего возраста любые попытки воспитания потерпят поражение [8. С. 215].

В традиции человек осмысливает свою жизнь, обнаруживает цель, т. е. находит объединяющий центр жизни (прежде всего духовной), каковыми являются для него верование, ценности и идеалы своего народа. Это становится эталоном должного гражданского поведения. Они неосязаемы, но могут восприниматься другими людьми и оказывать на них влияние. Как форма осмысления и упрочнения определенного способа человеческого существования традиция возникает и существует в контексте духовно-мировоззренческой и

материально-социальной реальности. Благодаря взаимодействию с окружающим миром и другими людьми она способна опосредованно влиять на изменение способа жизнедеятельности, преобразование духовной сферы человека, формирование ценностных качеств.

Преобразование духовной сферы молодого поколения невозможно без духовной составляющей традиции, которая определяет исторический и духовный процесс, и согласно Г. Лебона, французского ученого, обуславливает психологию народа, «без традиций не может быть ни национальной души, ни цивилизации» [5. С. 65].

Традиция является многослойным образованием, так как включает множественность компонентов познавательной, нравственной, художественной, религиозной, педагогической и других культур. В качестве духовной составляющей традиции могут выступать определенные культурные образцы, институты, нормы, ценности (гражданские, нравственные, эстетические), обычаи, обряды, стили, отношения, идеи, идеалы, образцы поведения, смыслы, церемония, этикет, язык. Они, по мнению современного исследователя традиций М. В. Савина, являются основными элементами традиции [9. С. 70]. Каждый из указанных элементов традиции имеет собственную уникальную природу, собственную специфическую рациональность и собственные, присущие только ему функции, но, вместе с тем, они всегда выступают в единстве, в качестве единой системы. Традиции присущи также образовательной сфере. В педагогике традиции – эффективный стимул освоения ценностей, которые выражаются в культуре народа или жизненных смыслах. Исследователь М. В. Савин выделяет следующую структуру педагогической традиции, включающую:

• духовный компонент, представленный внутренней слаженной системой функций педагогических традиций, закрепленных предписаниями, нормами и уставами, оправдывающими данный институт и соотносящими его с другими сферами;

• материальный компонент, представленный действующими, долговременными, устойчивыми и упорядоченными средствами развития и деятельности педагогической традиции;

• личность или группа личностей, являющихся носительницами педагогических традиций в современном обществе;

• результат деятельности субъекта педагогической традиции в виде объективированного педагогического опыта, выраженный в содержании данной традиции [9. С. 72].

Автор статей, посвященных изучению и анализу традиций, Н. П. Юдина отмечает, что в содержании и структуре педагогической традиции диалектически взаимодействуют старое и новое. «Следовательно, традиция – не только продолжение инноваций, но и основа и ориентир новаторского поиска» [11. С. 38] современных духовных ценностей.

Традиции имеют место во всех сферах духовной и материальной жизни. В любой традиции (педагогической, воспитательной) наиболее базисным его свойством является повторяемость того, что становится содержанием традиции в случае, если оно повторяется более чем одним поколением. Благодаря этому любое из таких содержаний может стать традицией (обычай, ритуал, обряд, акт, оценка, отношение, представление, способы познания и воздействия на различные материальные объекты). Единственное условие: они должны быть полезны множеству индивидов, служить и способствовать удовлетворению потребностей, делать их жизнь более легкой и безопасной.

Человек не творится извне, а становится неповторимой индивидуальностью благодаря переработке внешних влияний в соответствии с внутренне присущими ему закономерностями развития, а воспитание – это процесс переработки внешних воздействий во внутренние от-

ношения [3. С. 4].

Традиция устойчива, стабильна и поэтому она может помочь в решении сложных проблем воспитания. Согласно концепции Л. С. Выготского, психологическая роль традиций заключается в культурно-историческом развитии психологии личности. Они структурируют и стабилизируют жизнь, не сопровождают его жизнедеятельность излишним и постоянным психическим напряжением, а входят естественным путем, наполняя собой без специальных усилий с их стороны.

В свое время еще Карл Густав Юнг, швейцарский психолог, подразумевал базисные, устойчивые содержания психики, находящиеся в «бессознательном», и оттуда – неосознаваемо влияющие на его поведение. По его мнению, в поведении любого из современных людей в основе имеют место давно сложившиеся параметры, отражающие «сумму психического опыта всех предыдущих поколений», в форме неких общечеловеческих «изначальных образов», прошедших «консолидацию как психических реальностей вне индивидуальной психики» [2. С. 139]. Бессознательное находится в постоянной активности и при этом, по К. Г. Юнгу, обладает возможностями, которые закрыты для сознания, ибо в его распоряжении находятся все подпороговые психические содержания, все забытое и упущенное из виду … и к тому же мудрость опыта бесчисленных тысячелетий.

Французский биолог Жан Батист Ламарк выдвинул идею наследования приобретенных при жизни индивида свойств его потомством и создал учение об эволюции живой природы именно путем наследования лучшего из того, что появляется в ходе индивидуальной жизни. Традиции являются носителями картин окружающего мира, образцов поведения, которые оправдали себя в той или иной ситуации. Они не угасают, а передаются из поколения в поколение, осуществляя тем самым связь поколений и поддерживая целостность человечества на всем протяжении его истории, отражая дух народа и национального самосознания.

Немецкий физиолог и психолог В. Вундт утверждал, что «народная душа» является той же реальностью, как и индивидуальная душа» [7. С. 62], французский социолог Ш. Монтескье полагал, что «людьми управляют многие факторы: … примеры прошлого, нравы, обычаи; в результате всех этих факторов образуется общий дух народа» [7. С. 62].

Традиция – это способ выживания сообщества и эффективного его функционирования. К ним необходимо бережно относиться, заботиться о сохранении и жизнеспособности, т. к. многие традиции оправдали себя на протяжении существования человечества и не раз доказывали свою эффективность многим поколениям. По утверждению известного польского социолога Петера Штомпка, любая традиция предлагает готовые рецепты решения современных проблем [9. С. 72], т. к. имеет статус особой ценности.

В образовательной сфере Р. Б. Вендровская рассматривает педагогическую традицию как закон, фиксирующий устойчивые связи между педагогикой, социумом и культурой [11. С. 35]. В процессе своего развития педагогическая традиция превратилась в духовно-нравственную ценность, став неотъемлемой частью общественного самосознания.

Ценности определяют направление педагогического поиска. В них в концентрированной форме выражены основные интересы и потребности человека. Педагогический процесс всегда выступает как воспитательная деятельность носителей каких-либо ценностей и установок с целью передать их (предложить) другим людям, и тем самым обеспечить социально-культурное становление человека. Для достижения необходимой цели традиция может стать инструментом передачи молодому поколению ценностного отношения к миру.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Борисова Н. Е. Актуальные проблемы формирования традиций в системе школьного образования // Российский научный журнал. – 2009. – № 3 (10). – С. 117 - 123.

2. Бондырева С. К., Колесов Д. В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. – Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 280 с.

3. Воспитательная деятельность педагога / Под ред. В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой. – М.: Академия, 2007. – 336 с.

4. Историко-педагогические основания стратегии развития отечественного образования / Под ред. З. И. Равкина. – М.: ИТП и МИО РАО, 1994. – 88 с.

5. Лебон Г. Психология народов и масс. – СПб.: Макет, 1995. – 311 с.

6. Модернизация образования: проблемы, подходы, решения / Под ред. Л. П. Крившенко. – М.: Издательство МГОУ, 2010. – 97 с.

7. Платонов Ю. П. Этническая психология. – СПб.: Речь, 2001. – 320 с.

8. Роль и место краеведения в гражданско-патриотическом воспитании учащихся в образовательных учреждениях: материалы Международной научно-практической конференции, 24-26 марта 2010 г. / Ред. Л. К. Гребенкина, А. В. Прохоров; Ряз. гос ун-т им. С. А. Есенина. – Рязань, 2010. – 228 с.

9. Савин М.В. Сущностное значение традиций как педагогической реальности // Вестник ОГУ. – 2004. – № 6. – С. 69-73.

10. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. Л. Ф. Ильичев, Н. П. Федосеев. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

11. Юдина Н. П. Традиция: социокультурные и педагогические аспекты // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 35-38.

АКАДЕМИЯ ПРАВА И УПРАВЛЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЯ РОССИИ
Г. РЯЗАНЬ

УДК 378
ББК 74.58
Общая педагогика



ОБЩЕКУЛЬТУРНЫЕ И СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА

И. В. Васильева

Статья посвящена проблеме развития общекультурных и социально-личностных компетенций студентов вузов. На основе сравнительного анализа понятий общекультурных и социально-личностных компетенций, феноменологической сущности культуры обоснована актуальность их развития, выявлена их взаимосвязь и определены наиболее значимые социально-личностные компетенции, обеспечивающие эффективное взаимодействие личности с другими людьми, как в профессиональной, так и в межличностной сфере.

Ключевые слова
Социально-личностные компетенции, общекультурные компетенции, общая культура личности, взаимосвязь, взаимодействие, социальная идентичность, аутентичность, рефлексия, антиципация, коммуникабельность, эмпатия, толерантность.

Интеграция России в единое европейское образовательное пространство обусловила необходимость реформирования системы высшего образования в контексте компетентностного подхода. Во ФГОС ВПО третьего поколения сформулированы новые требования к результатам освоения основных образовательных программ обучающимся в вузе, поскольку в современном «мире непрерывного всеобъемлющего новаторства необходимы творческие люди, преодолевающие границы средних возможностей, активные и предприимчивые» [7. С. 79]. Поэтому после завершения курса обучения выпускник вуза должен обладать не только профессиональными, но и общекультурными компетенциями, так как современные условия на рынке труда требуют от вузов подготовки специалиста с глубокими профессиональными знаниями, которого отличают психологическая устойчивость, готовность к перегрузкам, готовность к стрессовым ситуациям, умение из них выходить, способность работать в команде, принимать самостоятельные решения, инициативность, способность к инновациям, умение делать выбор, эффективно использовать ограниченные ресурсы, сопоставлять политические декларации с политической практикой, способность вести переговоры и т. п.

Одна из важнейших миссий образовательной системы есть передача от поколения к поколению социокультурного наследия как совокупности ценностей, норм,

идеалов, характерных для социальной общности. В системе высшего образования развитие общей культуры должно сочетаться с профессиональной подготовкой. Поэтому наряду с широкими и системными профессиональными компетенциями в условиях девальвации общечеловеческих ценностей, утраты нравственных идеалов и ориентиров особую актуальность на данном этапе приобретают общекультурные компетенции выпускника, поскольку именно их сформированность предопределяет нравственное поведение личности во всех сферах жизнедеятельности. Дилетант в профессии, но человек нравственный имеет шанс стать хорошим профессионалом, однако безнравственный профессионал представляет собой серьезную опасность как для отдельной личности, так и для общества в целом. Именно поэтому особую актуальность в сфере высшего профессионального образования наряду со специальной подготовкой приобретает развитие общекультурных компетенций.

Анализ утвержденных ФГОС ВПО по различным направлениям подготовки позволяет констатировать, что количественный состав блока общекультурных компетенций варьируется от 15 до 21. Соответственно, это не могло не отразиться на содержании данного блока компетенций. Однако инвариантными общекультурными компетенциями для различных специальностей являются способность и готовность к:

- пониманию значения гуманистических ценностей для сохранения и развития современной цивилизации; совершенствованию и развитию общества на принципах гуманизма, свободы и демократии;

- пониманию и анализу мировоззренческих, социально и личностно значимых философских проблем;

- владению культурой научного мышления, обобщением, анализом и синтезом фактов и теоретических положений;

- логически верному выстраиванию устной и письменной речи;

- взаимодействию с коллегами, работе в коллективе;

- использованию нормативных правовых документов в своей деятельности;

- овладению средствами самостоятельного, методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья;

- использованию знания иностранного языка в профессиональной деятельности и в профессиональной коммуникации;

- овладению основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, навыками работы с компьютером как средством управления информацией;

- профессионально профилированному использованию современных информационных технологий и системы Интернет [10].

Отметим, что в процессе разработки проектов ФГОС ВПО третьего поколения исследователи оперировали термином «социально-личностные и общекультурные компетенции». В утвержденных ФГОС ВПО представлены только две группы компетенций – общекультурные (ОК) и профессиональные (ПК), что, по всей видимости, было обусловлено попыткой избежать, по выражению В. И. Байденко, «расширительных интерпретаций и компетентностной избыточности». В этой связи возникает вопрос, утратила ли свою значимость проблема развития социально-личностных компетенций обучающихся в свете ФГОС ВПО? Если же нет, то в каких отношениях находятся эти виды компетенций друг с другом, являются ли они синонимичными, равнозначными, взаимопроникающими или их взаимосвязь имеет характер соподчинения?

Эти вопросы требуют обращения к понятию общей культуры, а также к существующим подходам к определению общекультурных и социально-личностных компетенций.

Так, И. А. Зимняя, следуя этой же ло-

гике и опираясь на определение феноменологической сущности культуры как совокупности ценностей, норм, идеалов, характерных для социальной общности (этноса, нации, общества), зафиксированных и закрепленных в текстах, преданиях, обычаях, традициях и обеспечивающих смысл существования человека и общества, присвоенной и используемой человеком в процессе его активной жизнедеятельности и во взаимодействии с другими людьми, выделяет следующие общекультурные характеристики, ожидаемые современным обществом от взрослого человека, которые на современном этапе правомерно обозначить термином «общекультурные компетенции». К ним относятся: уважение достоинства другого человека и сохранение собственного достоинства в разнообразных ситуациях социального взаимодействия; адекватность человека (внешний вид, манера поведения, общение) различным ситуациям межличностного взаимодействия; соблюдение этносоциокультурных традиций, обычаев, норм, этикета в моно- и кросскультурном взаимодействии; актуальная готовность использования общекультурного индивидуального фонда знаний, сформированного содержанием полного среднего и высшего образования в процессе решения задач социального взаимодействия, т. е. культура интеллектуальной и предметной деятельности, культура интеллекта; ненасыщаемость потребности удовлетворения и продолжения личностного социокультурного (нравственного, интеллектуального, эстетического и т. д.) развития и саморазвития; социальная ответственность за себя, свое поведение, ответственность за благополучие других, т.е. культура социального бытия» [6]. Кроме того, автор подчеркивает, что все компетенции относятся к личности и социальны, ибо они вырабатываются, формируются в социуме, они социальны по своему содержанию, они и появляются, и функционируют в этом социуме.

Ю. Г. Татур, определяя общую культуру личности как владение социокультурным наследием определенной социальной общности, т. е. совокупностью ценностей, норм, идеалов и опираясь на положение психологии о том, что личность человека проявляется в виде совокупности отношений к миру, обществу, в котором он живёт, осуществляемой им деятельности и самому себе, разделяет компетенции общей культуры на компетенции человека в области его представлений и взаимодействия с окружающим его естественным и рукотворным миром, компетенции культуры социального взаимодействия, компетенции культуры деятельности и компетенции личной (внутренней) культуры [9].

С точки зрения А. В. Хуторского, под общекультурными компетенциями понимаются спектр качеств, позволяющих личности ориентироваться в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов; культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения личностью научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира [11. С. 113].

Обобщая характеристики общекультурных компетенций, представляется возможным обозначить их как совокупность усвоенных в процессе развития личности духовно-нравственных основ жизни человека и человечества, актуализирующихся в виде способности ориентироваться на общечеловеческие ценности и детерминирующих поведение человека во всех сферах жизнедеятельности.

Решение вопроса о соотношении общекультурных и социально-личностных компетенций невозможно вне рассмотре-

ния уже имеющихся в научной литературе дефиниций данных понятий.

Так, в рекомендациях ЮНЕСКО под социально-личностной компетенцией понимается «умение жить и работать с людьми, с близкими, в трудовом коллективе, в команде» [3. С. 37].

В. И. Байденко рассматривает социально-личностные компетенции как способность личности к позитивному интеллектуальному, психологическому и волевому саморазвитию и изменению, а также готовность ее к жизнедеятельности во многих контекстах ее социального взаимодействия, достижения согласия с другими [2. С. 114].

В понимании Э. Ф. Зеера, социально-личностная компетенция – «готовность личности к жизнедеятельности во многих контекстах ее социального взаимодействия, достижения согласия с другими» [4. С. 39].

По мнению И. А. Зимней, социальные компетенции «характеризуют взаимодействие человека с обществом, социумом, другими людьми» [5. С. 13].

Ю. В. Ахметшина обозначает социально-личностную компетенцию как «развивающуюся способность, структуру которой в самом общем виде представляют три основных умения: распознавать ценности социальной действительности и ориентироваться на них в выборе и самореализации (социальная идентичность); понимать и принимать Другого (толерантность); понимать и слышать себя (аутентичность)» [1. С. 36].

С позиции Е. М. Сартаковой, социально-личностные компетенции – это «совокупность компетенций, относящихся к самому человеку как к личности и к взаимодействию личности с другими людьми, группой и обществом» [8].

Итак, анализ имеющихся дефиниций социально-личностных компетенций позволяет обозначить их как совокупность личностных свойств человека, формирующихся в деятельности и общении, детерминированных ценностно-смысловым отношением к самому себе, окружающему миру и деятельности, которые призваны обеспечивать эффективное взаимодействие человека с социумом, другими людьми в различных сферах жизнедеятельности. Исходя из этого, важнейшими социально-личностными компетенциями представляются социальная идентичность как способность и готовность к пониманию и принятию гуманистического идеала – «Человек – наивысшая ценность», способность распознавать истинные ценности социальной действительности и готовность ориентироваться на них в процессе жизнедеятельности, включающая в себя аутентичность, т. е. способность понимать и слышать себя, поскольку, не понимая себя, невозможно ориентироваться в ценностях человеческого бытия, а также рефлексию и антиципацию и диалогичность как способность и готовность строить уважительные, равноправные и конструктивные отношения с другим субъектом межличностного взаимодействия, включающая в себя коммуникабельность, эмпатию и толерантность.

Таким образом, опора на определение понятия «культура», сравнительный анализ различных подходов ученых к рассматриваемой проблематике позволяют сделать следующий вывод.

Поскольку культура есть феномен, раскрывающий сущность, природу, жизнедеятельность человека, являющийся фактором развития человека как общественного существа, выступающий как ценностно-нормативный регулятив жизнедеятельности человека и общества, поскольку ее феноменологическая сущность состоит в совокупности ценностей, норм, идеалов, характерных для социальной общности и выражает человеческую сущность общества, пронизывает все без исключения элементы, стороны, состояния общественной жизни и вбирает их в себя, одновременно являясь и детерминантом формирования человека и формой его са-

мовыражения, то соотношение между общекультурными и социально-личностными компетенциями имеет характер соподчинения. Общекультурные компетенции, как более широкое понятие, по сути, представляют собой квинтэссенцию социокультурного наследия, в основе которого лежат духовно-нравственные ценности социума, и включают в себя, и переплетаются с социально-личностными компетенциями, в значительной мере определяя их качество. Особенно это касается такой основополагающей общекультурной компетенции как «способность и готовность к пониманию значения гуманистических ценностей для сохранения и развития современной цивилизации; совершенствованию и развитию общества на принципах гуманизма, свободы и демократии».

При этом социально-личностные компетенции, являющиеся неотъемлемой частью общекультурных, составляют именно тот сегмент блока общекультурных компетенций, который позволяет личности эффективно устанавливать контакты во многих сферах профессионального и личного взаимодействия. Именно социально-личностные компетенции предопределяют продуктивное сотрудничество, умение работать в команде, решать конфликты ненасильственно, переплетаясь с профессиональными компетенциями выпускника вуза и способствуя успешному выполнению профессиональных задач, особенно в сфере «Человек - Человек».

Не случайно, опросы работодателей в различных сферах профессиональной деятельности показывают, что одно из основных требований к соискателю на определенное рабочее место состоит в наличии у него способности к позитивному взаимодействию, сотрудничеству с коллегами, умению общаться и договариваться с людьми, высокие требования предъявляются также и к организаторским способностям. При этом работодатели прямо заявляют, что они готовы обучать выпускника, корректировать и развивать его профессиональные компетенции, но стараются не иметь дела с людьми, не обладающими способностью к бесконфликтному взаимодействию, партнерским взаимоотношениям [12].

Таким образом, вопрос о необходимости развития социально-личностных компетенций в процессе профессиональной подготовки никогда не утратит своей актуальности, так как культура пронизывает все без исключения элементы, стороны, состояния общественной жизни и вбирает их в себя, а общекультурные компетенции переплетаются и включают в себя социально-личностные, которые детерминируют эффективное взаимодействие человека с другими людьми во всех сферах жизнедеятельности. Поэтому мы считаем, что рассматриваемая проблематика представляет интерес для специалистов, работающих в сфере высшего профессионального образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Ахметшина, Ю. В. Развитие социально-личностной компетенции студентов экономического вуза / Ю. В. Ахметшина // Высшее образование сегодня. – 2009. – №2. – С. 35-38.

2. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие / В. И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

3. Делор, Ж. Образование: сокрытое сокровище / Ж. Делор. – Париж: UNESCO, 1996. – 53 с.

4. Зеер, Э. Ф. Реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков, Е. Г. Лопес. – Екатеринбург: Рос. гос. проф. ун-т, 2007. – 129 с.

5. Зимняя, И. А. Компетенция и компетентность / И. А. Зимняя // Студенчество. Диалоги о воспитании. – 2004. – № 6. – С.13-17.

6. Зимняя, И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 4 мая. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm.

7. Митина, Л. М. Психология профессиональной деятельности учителя: теория, эксперимент, практика / Л. М. Митина // Российский научный журнал. – 2010. – №2(15). – С. 79-90.

8. Сартакова, Е. М. Социально-личностные компетенции и условия их развития [Электронный ресурс] / Е. М. Сартакова. – Режим доступа к статье: http://www.jurnal.org/articles/2008/ped23.html

9. Татур, Ю. Г. Предложения к составу и описанию компетенций в области общей культуры (ОК – компетенций) в формате двухуровневой системы высшего образования / Ю. Г. Татур / [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://technical.bmstu.ru/umo/mer/1/tatur.doc

10. Федеральные государственные стандарты ВПО. – Москва. – 2009-2010 гг. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/spe_new_list.plx?substr=040400&st=2010

11. Хуторской, А. В. Современная дидактика. Учебное пособие, 2-е изд., перераб. / А. В. Хуторской. – М.: Высш. шк., 2007. – 639 с.

12. http://www.jobsmarket.ru/?get_page=239&content_id=3714301

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

УДК 159.947.2
ББК 88.352
Психология

ПСИХОЛОГИЯ

ВОЛЕВАЯ СИСТЕМА КООРДИНАТ В КОНТЕКСТЕ РАЗЛИЧНЫХ ТЕОРИЙ ВОЛИ

В. В. Гордеев

В статье рассмотрены существующие теории воли, проанализированы различные определения воли и выделены те акценты, через призму которых рассматривал волю тот или иной ученый, предложена авторская гипотетико-теоретическая модель волевой системы координат, описана ее структура и формы проявления.

Ключевые слова
Теории воли, воля, время, психологическое время, волевая система координат

Со времен Античности воля приковывала к себе внимание великого множества ученых. В сложном современном мире изобилующим различного рода кризисами человеку необходима способность гибкого и быстрого реагирования на изменение ситуации, а это без мобилизации своих внутренних ресурсов, мобилизации воли, сделать сложно. Именно поэтому актуальность изучения воли человека в настоящее время выступает на первый план. По мнению В. В. Никандрова, автором «наиболее полного и серьезного за последние десятилетия труда, по психологии воли» является доктор психологических наук, профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Ильин Е. П. Его фундаментальный труд – «Психология воли» [9. С. 470].

В предисловии уже ко второму изданию сам Е. П. Ильин отмечает, что: «За время, прошедшее после первого издания этой книги (2000 г.), существенных сдвигов в исследовании психологии воли не произошло. По-прежнему некоторые физиологи с нескрываемой иронией спрашивают: «А что такое воля?» По-прежнему количество публикаций о воле можно пересчитать по пальцам одной руки, а само понятие «воля» является редким гостем в фундаментальных трудах не только российских, но и западных психологов» [5. С. 9]. Вместе с тем он отмечает, что «есть и признаки возрождения интереса к этой проблеме. Так, в переиздании книги Х. Хекхаузена «Мотивация и деятельность» (2003) появилась глава «Волевые процессы: реализация интенций» [6. С. 9].

По мнению В. А. Иванникова, положение о неудовлетворительном состоянии проблемы воли в современной психологии, является общепризнанным. Он отмечает, что «Место понятия, занимавшего длительное время центральное место в психологических концепциях, в настоящее

время весьма неопределенно, впрочем, как и само содержание этого понятия: среди исследователей нет единства в определении воли и связанных с ней понятий волевого действия, волевой регуляции, волевого усилия; отсутствует единство в выделении реальности, которая обозначается термином «воля»; практически не отрефлексирована та ситуация, в рамках которой ставится проблема воли». Трудности усугубляются тем, что понятия воли в философии, психологии, медицине, юриспруденции совпадают лишь частично, создавая почву для «споров о словах» [4. С. 18].

Понять, что такое воля, по мнению Е. П. Ильина, «можно только в том случае, если удастся свести воедино крайние точки зрения, каждая из которых абсолютизирует одну из … сторон воли» [6. С. 49]. Он выделяет и рассматривает следующие теории воли: Воля как волюнтаризм (Эпикур, Блаженный Августин, И. Д. Скотт, Ф. Тённис, А. Шопенгауэр, Э. Гартман),воля как свободный выбор (Спиноза, Дж. Локк, В. Виндельбанд, Н. Ах, У. Джемс, Г. И. Челпанов, Ф. Лерш, В. Е. Франкл, Л. С. Выготский, В. М. Аллахвердов, П. В. Симонов, М. Б. Арнольд, Х. Хекхаузен, Ю. Куль, В. К. Калин), воля как произвольная мотивация (Аристотель, Гален, Р. Декарт, Т. Гоббс, Д. Гартли, Д. Пристли, А. Коллинз, Г. Спенсер, В. Виндельбанд, В. Вундт, Э. Мейман, К. Левин, И. М. Сеченов, Г. И. Челпанов, К. Н. Корнилов, Н. Н. Ланге, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, К. М. Гуревич, Л. И. Божович, В. А. Иванников, Б. В. Зейгарник), воля как долженствование (Д. Н. Узнадзе, Ш. Н. Чхартишвили), воля как особая форма психической регуляции (М. Я. Басов, Л. С. Выготский, В. И. Селиванов, А. Ц. Пуни, Б. Н. Смирнов, П. А. Рудик, Н. П. Рапохин, М. Брихцин, Р. Мэй, В. К. Калин), воля как контроль за действием (Ю. Куль), воля как механизм преодоления внешних и внутренних препятствий и трудностей (К. Н. Корнилов, В. И. Селиванов, Б. Н. Смирнов, П. В. Симонов) [6. С. 17-46]. Сам Е. П. Ильин считает, что «причисление того или иного автора к какому-либо направлению становится чисто условным, так как в излагаемой им точке зрения можно встретить моменты, относящиеся к разным направлениям» [6. С. 16].

Понятие воли является многогранным и одним из самых древних в психологии. Интерес в изучении произвольной активности личности вызывает рассмотрение детерминант, обуславливающих ее формирование [1. С. 103]. Многообразие существующих ныне определений воли позволяет выделить в каждом из них те акценты, через призму которых рассматривал волю тот или иной ученый. И первое, что привлекает внимание – это ***разум человека*** и сам ***человек***.

Так по Аристотелю, «Воля сводится к управлению посредством *разума* побудительной силой желания (предмета стремления) *человека*: либо путем придания исходному желанию дополнительного побуждения (стремления) к предмету, либо посредством торможения побуждения, когда *разум* подсказывает, что нужно избежать стремления к тому или иному объекту».

По И. М. Сеченову, «Воля – *деятельная сторона разума* и морального чувства, управляющая движением во имя того и другого, и часто наперекор даже чувству самосохранения» [6. С. 28,31].

По Е. П. Ильину, «Воля – это, во-первых, реальное психическое явление, представляющее собой произвольное управление; во-вторых, она неразрывно связана с *разумом* (конечно не подменяя его), поскольку произвольное управление – всегда сознательное и преднамеренное, т. е. разумное».

«Воля (или произвольность), – считает Е. П. Ильин, – это самоуправление своим поведением с помощью сознания, которое предполагает *самостоятельность человека* не только в принятии решения (пресловутая «свобода воли»!), но и в ини-

циации действий, их осуществлении и контроле. … главной сущностью воли является самость» [6. С. 56, 59].

Поэтому второе, что предстает очевидным акцентом в определениях воли – это ***действия*** человека.

Так, по Аристотелю, «воля не только инициирует, но и выбирает *произвольные действия*, а также регулирует их осуществление» [6. С. 28].

По Гегелю, «Воля есть *деятельность человека*». По У. Джемсу, «Воля – это самостоятельная сила души, обладающая способностью к принятию решений о *действии*». По Р. Декарту, воля есть способность души формировать желание и определять побуждение к любому *человеческому действию*, которое нельзя объяснить на основании рефлекса. По Т. Гоббсу, «Воля – это последнее желание, возникающее в акте обдумывания и размышления, которое примыкает непосредственно к *действию*». По Д. Гартли, «Воля есть не что иное, как желание или отвращение, достаточно сильное, чтобы вызывать *действие*, не являющееся изначально или вторично автоматическим».

Для Н. Н. Ланге «Деятельная воля – это хотение. Хотения в свою очередь – это влечения, переходящие в *действие* и сопровождаемые чувством активности этих действий». ПоД. Локку, «Воля – это особая способность, которая наряду с мотивациейпозволяет осуществлять *действия*». Воля, преодолевая неудовольствие, может выступать, по мнению Д. Локка, и против желания, формируя у человека хотение или воление. По Л. С. Выготскому, «Воля является одним из механизмов, позволяющих человеку управлять *собственным поведением*, психическими процессами, мотивацией». По В. И. Селиванову, «Воля – это способность человека сознательно регулировать свое *поведение*» [6. С. 23-39].

Е. П. Ильин считает, что «Воля, как и многие другие психологические термины (восприятие, мышление, память) – это обобщенное понятие, обозначающее определенный класс психических явлений, процессов и действий, объединенных единой функциональной задачей – сознательным и преднамеренным управлением *поведением и деятельностью человека*». «Воля, – пишет он далее, – это система механизмов сознания, обеспечивающая самоуправление функциональной структурой психики и уровнем ресурсных затрат в *деятельности и поведении*, в о*тдельных действиях и поступках*» [6. С. 55, 56]. Поэтому волю можно рассматривать и как – способность человека, проявляющуюся в самодетерминации и саморегуляции им своей деятельности и различных психических процессов».

Третьим значимым критерием в определениях воли является способность человека преодолевать ***препятствия*** как ***внешние***, так и ***внутренние***.

Так, по мнению Е. П. Ильина, «В сознании большинства людей, не сведущих в психологии, слово «воля» выступает как синоним волевой регуляции, т. е. *способности человека преодолевать возникающие затруднения*. … Однако и многие психологи понимают волю только как психологический механизм, способствующий *преодолению препятствий*» [6. С. 42].

По М. В. Гамезо и И. А. Домашенко «Воля это – форма психического отражения, проявляющегося в способности к выбору действий, связанных с *преодолением внешних или внутренних препятствий*».

«Воля – это не что иное, как присущее в зачатке уже высшим животным устремление *преодолевать препятствия* на пути удовлетворения какой-либо потребности, первично инициирующей поведение. На уровне человека внутренней преградой на пути к достижению целей, препятствием, активизирующим механизм воли, зачастую оказывается конкурирующий мотив», – считает В. Е. Дружинин [3. С. 4].

По П. А Рудику, воля – это не что иное как «способность человека действовать в направлении сознательно поставленной

цели, *преодолевая* при этом *внутренние препятствия*».

По П. В. Симонову, «Воля есть потребность *преодоления препятствий*» (рефлекс свободы). «Воля в единстве с разумом и чувствами регулирует *поведение и деятельность в затрудненных условиях*». Он полагал, что филогенетической предпосылкой волевого поведения является «рефлекс свободы», описанный И. П. Павловым [6. С. 42].

Четвертым критериальным акцентом в определениях воли являются значимые для человека ***цели***.

Так, по Эрнсту Мейману, «Воля представляет собой не что иное, как особое течение интеллектуальных процессов, посредством которого наше согласие с определенной *целью* переходит в действие и благодаря которому наша интеллектуальная душевная жизнь перестает быть чисто внутренней и оказывает воздействие на окружающий мир».

В. В. Никандров считает, что «Воля – это способность человека к саморегуляции, заключающаяся в умении выбирать *значимые цели* и направлять физические и психические усилия на их достижение» [9. С. 469]. Более того, «Воля есть способность человека направлять свои усилия на *достижение поставленных целей*. Достичь любой *цели* можно только активно действуя и двигаясь по пути к ней.Следовательно, проявляется воля в *целенаправленных действиях*. Так же как и другие психические процессы, воля имеет свой результат» [9. С. 468].

По В. К. Калину, «Волевая регуляция (процессуальный аспект воли) есть сознательное, опосредованное целями и мотивами предметной деятельности создание состояния оптимальной мобилизованности, оптимального режима активности и концентрирование этой активности в нужном направлении, т. е. выбор и реализация субъектом деятельности наилучшего способа (формы) преобразования исходной актуальной функциональной организации психики в необходимую, адекватную целям и условиям деятельности, позволяющую достичь наибольшей ее эффективности». Это, говоря другими словами, процесс самоорганизации психики для достижения *цели* наиболее эффективным способом [6. С. 40].

По Р. Мэй, «Воля – категория, определяющая способность личности организовывать свое поведение таким образом, чтобы совершалось движение к *заданной цели*, в заданном направлении. В отличие от желания, воля подразумевает возможность выбора, несет в себе черты личностной зрелости и требует развитого самосознания» [6. С. 39].

Заслуживает особого внимания определение воли, которое вводит еще один критерий – критерий ***времени***.

«Способность начинать и исполнять *действие* определенным образом, в данном ***времени*** и пространстве, преодолевая при этом *внутренние препятствия* (т. е. свои непосредственные желания и стремления); способность субъекта к сознательному управлению своим *поведением*, мобилизация сил на *преодоление трудностей*, стоящих на пути к *цели*» – это, по мнению Г. М. Коджаспировой, и есть воля [8. С. 26].

В. А. Иванников считает, что «О воле начинают говорить всякий раз, когда обнаруживается недостаток побуждения к заданному действию: при борьбе мотивов, при наличии внешних и внутренних препятствий, при неопределенности последствий действия и т. д. Да и само внешнее проявление воли состоит в том, что человек оказывается способным менять объем, *скорость, длительность, интенсивность действия*, включая его инициацию, окончание или торможение воли» [10. С. 263].

Как видно из приведенных выше определений ни в одном из них, кроме последнего, нет указания на продолжительность волевого действия.Ни для кого не секрет, что любое действие совершается

не только в пространстве, а и во времени. И такие категории как скорость, длительность, интенсивность содержат в себе время изначально.

«Время» – это одна из ключевых составляющих предложенной нами ***«волевой системы координат»*** (См. Рис 1), в которой объединены «цели», «мотивы» и «действия» человека.

Находящийся в центре «волевой системы координат» человек в состоянии контролировать свои цели, совершаемые им действия, анализировать возникающие препятствия (как внутренние, так и внешние) и самое главное – он способен контролировать, анализировать и осознавать течение времени. Время, соединяя цели и действия человека, позволяет сформировать модель его собственной «волевой системы координат» представить свое местоположение, в этой системе координат, осознать наличие у него отдельных целей в жизни, соизмерить свой собственный вклад в их реализацию, а так же воспринять ценность факто-

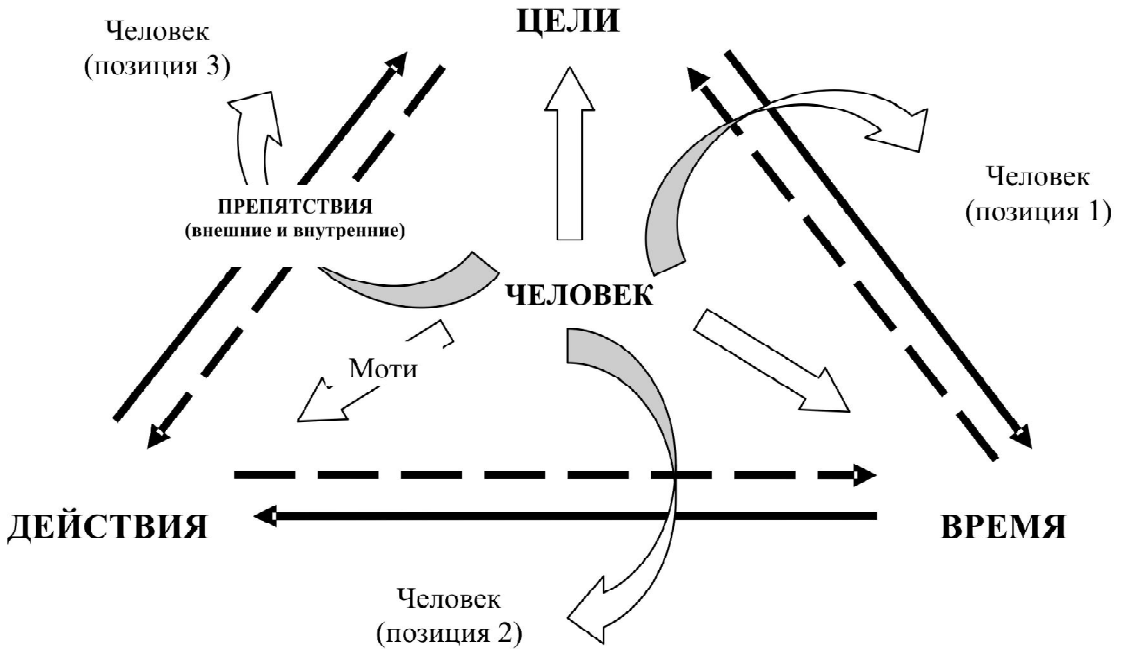


Рис. 1 Волевая система координат

ра времени в его собственной жизни – воспринять ценность настоящего.

Те или иные, совершаемые человеком действия в направлении сознательно поставленной цели приводят его к результату(достижению им соответствующей цели). Любая цель предполагает наличие у человека времени на её достижение. И именно, имеющееся в распоряжении человека время он расходует на совершение тех или иных действий. Это прямой круг вращения «волевой системы координат» (См. Рис. 1).Обратный круг позволяет человеку осознать, что любая поставленная им перед собой цель предполагает действия для её достижения. Планируя необходимые действия, человек анализируетвозможные препятствия, как внешние,так и внутренние, понимая при этом, что любое действие предполагает выделение времени на совершение этого действия. И время, затраченное на совершение действий, приводит человека к достижению цели [2. С. 83].Оказавшись за пределами «волевой системы координат» (См. Рис. 1) человек, в одном случае, не осознавая какие действия ему необходимо совершать, может бездействовать и предаваться мечтам, (Позиция 1), в другом случае, может действовать, не осознавая зачем он

эти действия совершает, (Позиция 2), а иногда активно действуя, пытаясь одновременно достичь нескольких результатов, в конечном счете, понимает, что у него не хватает на все это времени и он ничего не успевает сделать (Позиция 3). В первом случае выпадает блок «действия», во втором случае – блок «цели», в третьем случае – блок «времени» [2. С. 83].

Воля – не врожденное явление. Воля формируется в процессе всей жизни человека [5. С. 71]. Восприятие времени человеком есть процесс психического отражения объективно протекающих в его жизни событий. Время жизни, воспринимаемое человеком, напрямую связано с его целями, мотивами и действиями. По В. И. Селиванову, «Воля – это основная целенаправленность человека, определяемая его жизненным идеалом, в соответствии с которым он организует всю свою деятельность» на протяжении всей жизни [6. С. 39].

На две важнейшие волевые сущностные характеристики человека – «произвольность и опосредованность, которые проявляются не только в процессе активного взаимодействия человека с окружающим миром, но и в процессе его конструктивного диалога с самим собой, то есть когда объектом и предметом рефлексии становится внутренний мир, собственная субъективная реальность», указывает и И. М. Ильичева [7. С. 37, 38]. Отражение в психике человека системы временных отношений в понятиях «прошлое», «настоящее», «будущее» представляет собой время психологическое, а намеренное действие, отстаивающее убеждение человека и совершаемое именно в настоящем – это, по мнению Ф. Зимбардо и Дж. Бойда, и есть свободная воля. Настоящее включает в себя и реконструкцию времени, которое уже прошло, и мысленное построение возможного будущего [4. С. 115].

Воля многогранна. Время «связав воедино» самого человека, его цели, мотивы, препятствия (внешние и внутренние) и действия образует «волевую систему координат», которая на наш взгляд позволяет «свести воедино крайние точки зрения, каждая из которых абсолютизирует одну из … сторон воли» и открывает новые перспективы в исследовании воли через призму времени.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Алексеева Л. Ф., Шабаловская М. В. Связь характеристик ментальности с произвольной активностью личности в юношеском возрасте на начальном этапе профессионального становления / Л. Ф. Алексеева, М. В. Шабаловская // Российский научный журнал. – 2011. – № 1 (20). – С. 102-108.

2. Гордеев В. В. Время в структуре воли человека // Практическая психология образования 21 века: проблемы и перспективы: Сб. науч. статей и материалов 8-ой научно-практической конференции. – Коломна, 2009. – С. 81-84.

3. Дружинин В. Е. Психология эмоций, чувств, воли. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 96 с.

4. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит Вашу жизнь. – СПб.: Речь, 2010. – 352 с.

5. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции: Учебное пособие. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 208 с.

6. Ильин Е. П. Психология воли. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.

7. Ильичева И. М. Духовность как психологическая проблема: теоретические и эмпирические аспекты исследования. – М.: Прометей МПГУ, 2002. – 195 с.

8. Коджаспирова Г. М. Словарь психолого-педагогический: Безопасность образовательной среды. – М.: Экон-Информ, 2010. – 208 с.

9. Никандров В. В. Психология: учеб. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2008. – 912 с.

10. Хрестоматия по психологии: Учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / Сост. В. В. Мироненко; Под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – 447 с.

**РЯЗАНСКИЙ ВОЕННЫЙ АВТОМОБИЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ
ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. П. ДУБЫНИНА**

УДК 378
ББК 74.58

педагогика

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ ПРЕДМЕТНОЙ СРЕДЕ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

И. Г. Ежик

В статье представлена реализация информационного взаимодействия между участниками учебного процесса в информационно-коммуникационной предметной среде на базе локальной сети в мультимедийном сетевом классе Net Class для организации учебной деятельности при обучении иностранному языку.

Ключевые слова
Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ), реализация информационного взаимодействия, обучение иностранному языку, информационно-коммуникационная предметная среда (ИКПС), учебная деятельность, информационный ресурс (ИР), локальная сеть

Профессиональная направленность изучения дисциплины «иностранный язык» в военном вузе предполагает организацию подачи учебной информации определенным образом, ее систематизацию и структурирование с учетом тематического содержания. Актуальность нашей публикации определяется спецификой условий обучения иностранному языку в военном вузе. Ограниченное количество учебных часов, выделяемое на изучение иностранного языка, несение военной службы, часто отсутствие самоподготовки приводят к тому, что аудиторное практическое занятие является основной формой организации учебного процесса. Практика преподавания иностранного языка показывает, что при довольно большой наполняемости групп обучаемых с разным уровнем языковой подготовки и индивидуально-психологическими особенностями личности, на занятии трудно достигается действенное взаимодействие преподавателя с каждым обучаемым, а предоставление дополнительных материалов более подготовленным обучаемым почти исключено. Эти факторы предопределяют выбор новых педагогических подходов и методических принципов организации учебной деятельности при обучении иностранному языку.

Цель данной статьи – показать пути реализации информационного взаимодействия между участниками учебного процесса (преподаватель, обучаемый, интерактивное средство) при использовании информационного ресурса (ИР) в информационно-коммуникационной предметной среде на базе локальной сети в процессе обучения иностранному языку.

Вслед за И. В. Роберт определим информационно-коммуникационную предметную среду (ИКПС) для формирования грамматических навыков как совокупность условий, обеспечивающих осуществление деятельности с информационными ресурсами, предназначенных для обучения иностранному языку с помощью интерактивных средств информационных и коммуникационных технологий, а также информационное взаимодействие, между преподавателем, курсантами и средствами ИКТ, взаимодействующих с пользователями как с субъектами информационного общения и личностью.

Поясним, что информационное взаимодействие – это процесс передачи-приема информации, представленной в любом виде (символы, графика, анимация, аудио-видео информация) при реализации обратной связи, развитых средств ведения интерактивного диалога (например, возможность задавать вопросы в произвольной форме, с использованием «ключевого» слова, в форме с ограниченным набором символов, возможность выбора вариантов содержания информации, режима работы с ней) при обеспечении возможности сбора, обработки, продуцирования, архивирования, транслирования информации [1].

Любая педагогическая методика информационна по своей сути, поскольку связана с передачей обучаемому информации. Следовательно, вполне правомерно рассматривать учебную деятельность в процессе обучения иностранному языку как информационный процесс, осуществляемый на основе информационного взаимодействия (ИВ) между участниками учебного процесса: обучающим (преподавателем), обучаемыми (курсантами) и интерактивными средствами обучения, направленного на решение педагогических задач обучения иностранному языку. Под учебной деятельностью будем понимать деятельность обучаемого осуществляемую в информационно-коммуникационной предметной среде (ИКПС) на основе информационного взаимодействия с информационным ресурсом локальной сети и интерактивными средствами обучения, которое позволяет реализовать целенаправленное воздействие на обучаемого, ориентированное на достижение учебных целей, а именно – на формирование знаний, умений и навыков при обучении иностранному языку.

Обосновывая реализацию информационного взаимодействия между участниками учебного процесса в ИКПС на базе локальной сети в мультимедийном сетевом классе Net Class, мы опирались на концептуальные положения основоположников психологии и педагогики (Беспалько В. П., Дж. Брунер Зимняя И. А., Лернер И. Я., Сластенин В.А., Пидкасистый П. И.).

Реализацию информационного взаимодействия в ИКПС на базе локальной сети в мультимедийном сетевом классе Net Class представим как совокупность мер по обработке информации и управлению информационными потоками в локальной сети и по каналам телекоммуникаций за счет каналов прямой и обратной связи между участниками учебного процесса (преподаватель, курсанты, средства ИКТ) в ходе учебной деятельности на основе информационного взаимодействия, в результате которого реализуется целенаправленное педагогическое воздействие, обеспечивающее достижение конкретных учебных целей.

В нашем исследовании мы основываемся на том, что дидактика рассматривает обучение как специфический процесс познания, управляемый педагогом, как широкое взаимодействие между обучающим и обучаемым, как способ осуществления педагогического процесса посредством использования организационных форм и методов обучения [2]. Рассматривая процессы информационного взаимодействия (далее по тексту – ИВ) между обучаемым, обучающим и интерактивным

средством обучения, будем учитывать тот факт, что процесс обучения с использованием средств ИКТ – это направленный информационный процесс. При направленном информационном процессе информация от источника (средство ИКТ) направляется к определённому объекту - обучаемому – с учётом особенностей и возможностей конкретного обучаемого. Следовательно, в процессе ИВ между обучающим, обучаемым (обучаемыми) и интерактивным средством при использовании ИР локальной сети правомерно говорить о направленном педагогическом воздействии, ориентированном на достижение конкретных учебных целей в обучении иностранному языку. ИВ между участниками учебного процесса в ИКПС обеспечивает необходимое сопряжение управляющего и управляемого звеньев процесса, обмен информацией, обратные связи. В процессе ИВ со средством обучения, функционирующим на базе ИКТ, обучаемый может самостоятельно осуществить систему познавательных действий, позволяющих ему получить и переработать необходимое количество информации для приобретения определённой суммы знаний и умений. ИВ дает возможность предоставить информацию о предстоящей учебной деятельности и о том, какими знаниями и навыками необходимо овладеть, что ведёт к осознанности всего процесса обучения и приобретаемого опыта.

В ИКПС ИВ между участниками учебного процесса осуществляется в информационном пространстве локальной сети и по каналам телекоммуникаций в процессе: обеспечения коммуникаций между участниками учебного процесса на основе передачи и обработки информации; использования ИР локальной сети; визуализации информации с использованием элементов компьютерной графики, технологии мультимедиа; моделирования и интерпретации информации. ИР является центральной информационной системой для хранения и использования учебной информации.

В число основных функций информационного пространства локальной сети входят: информационная и коммуникативная функции.

Информационная функция – это обеспечение получения информации по изучаемым темам, программным средствам, методические рекомендации, об учебном процессе, сведения о результатах выполнения заданий входе работы со средствами ИКТ с помощью автоматизированного группового журнала и т.п. ИВ в ИКПС реализуется в процессе управления информационными потоками на этапе «информация».

Информирование – необходимое условие для введения в опыт обучаемого новых знаний и умений. Этап информации может быть реализован самим преподавателем или предъявлением учебного материала с помощью необходимых средств ИКТ, или непосредственно средством ИКТ. Преподаватель и курсанты получают необходимую информацию за счет ИВ со средством ИКТ и с ИР локальной сети. Получаемая информация воздействует на восприятие, память и мыслительную деятельность курсантов. Итогом этапа «информация» является накопление сведений в непосредственной (оперативной) памяти и создание соответствующей ориентировочной основы для дальнейшей познавательной деятельности.

Для обеспечения реализации информационной функции необходима единая база данных, которая содержит учебную и методическую документацию по организации учебного процесса, ИР локальной сети.

Коммуникативная функция – это реализация виртуального общения на основе ИВ в ИКПС, которая обеспечивает целенаправленную обработку информации обучаемыми на этапе «операция» для выявления свойств полученной информации (например, формализованные грам-

матические признаки), и приобретения необходимых навыков.

Включение речевых и практических действий на этапе «операция» – необходимый переход к полному усвоению учебного материала. Этап «операция» обеспечивает активное ИВ обучаемого с интерактивным средством обучения, позволяющее прочно и осознанно закрепить получаемую информацию в памяти. На этапе «операция» обучаемый получает возможность корректировать каждый шаг своей учебной деятельности и достигать оптимального усвоения знаний и приобретения определенных навыков и умений. Эту особенность этапу «операция» в обучении придаёт ИВ за счет установления незамедлительной обратной связи. Неразрывное единство на этапе «операция» действия и проверки его правильности, подтверждения истинного значения информации способствует стимуляции обучения и ускоряет процесс сознательного приобретения обучаемыми необходимых навыков.

Поскольку управление обучением представляет собой процесс воздействия на обучаемого извне, для осуществления управления обучением необходимо следить за его ходом, оценивать его результаты и корректировать его, когда это необходимо [3]. В ИКПС такое воздействие может осуществляться на основе ИВ между обучающим, обучаемым(и) и интерактивным средством обучения, в условиях функционирования мультимедийного сетевого класса Net Class. ИВ происходит как в реальном подпространстве, так и в виртуальном, через сервер локальной сети (через файл-сервер для промежуточного накопления ИР) за счет обеспечения канала прямой связи между средством ИКТ и обучаемым, и канала обратной связи. По каналу прямой связи передается информация о необходимых действиях обучаемого в соответствии с алгоритмом функционирования. По каналу обратной связи средству ИКТ постоянно передается информация о действиях обучаемого в процессе работы со средством обучения. На основе информации обратной связи возникает корректирующее воздействие, которое по каналу обратной связи передаётся обучаемому.

Уточним, что обратная связь – механизм, который реализует систему взаимодействия преподавателя, средства ИКТ и обучаемого, и направляет процесс обучения в направлении, заданном самой программой. Обратная связь в обучении представляет собой органическую часть информационных потоков, функционирующих в управляемой системе процесса обучения. Прослеживается движение информации от объекта деятельности к субъекту, ее преобразование на границах сред, по которым она проходит, показывается место и роль обратной информации во всем информационном потоке, в его циклах (общем и автономных).

Таким образом, реализуемая на основе каналов прямой и обратной связи модель осуществления информационного взаимодействия между участниками учебного процесса в ИКПС позволяет организовать оптимальную последовательность учебных действий, обеспечивающих результативность обучения иностранному языку и развитие определенных навыков и умений в соответствии с поставленными целями занятия. Мы рассматриваем ИВ в процессе обучения иностранному языку в ИКПС как систему организации, движения и определенной переработки информации в ходе учебной деятельности. Информация представлена в виде ИР локальной сети, ориентированного на информационное и информационно-методическое обеспечение учебной деятельности при формировании языковых навыков.

Выделим цели ИВ в организации учебной деятельности в процессе обучения иностранному языку:1) организация информационных потоков в ходе движения информации (передачи, получения и обработки); 2) передача информации о со-

стоянии процесса обучения иностранному языку; 3) корректирование учебной деятельности; 4) оказание помощи обучаемым в случае необходимости; 5) осуществление постоянного индивидуализированного контроля при формировании навыков.

Для организации ИВ в процессе обучения иностранному языку должны быть определены задачи информационно-методического обеспечения в соответствии с целями обучения; разработана структура учебной, справочной информации, а также оценочной информации о выполнении учебной деятельности обучаемыми на основе единой технической и технологической базы; разработана структура взаимосвязей и организации информационных потоков для обеспечения ИВ между участниками учебного процесса и с ИР в ИКПС на базе локальной сети. ИВ дает возможность предоставить информацию о предстоящей учебной деятельности и о том, какими знаниями и навыками необходимо овладеть, что ведёт к осознанности всего процесса обучения и приобретаемого опыта.

ИВ участников учебного процесса в ИКПС на базе локальной сети, должно обеспечить:

1. Движение и обработку информации при общении – трансляцию, восприятие, понимание, продуцирование речи, перевод компьютеризированных мультимедийных коммуникационных материалов, начиная с текста и заканчивая звуком и видео.

2. Поддержку общения, как в реальном подпространстве, так и в виртуальном,

3. Предоставление справочных лексических, терминологических и энциклопедических средств, грамматической и фразеологической помощи, в продуцировании высказывания, а также осуществления посреднической роли (письменный и устный перевод) на базе ИКТ.

4. Поддержку изучения языка – доступ к информационному блоку.

Таким образом, реализация ИВ в ИКПС на базе локальной сети должно обеспечиваться информационным блоком и операционным блоком.

Информационный блок содержит учебную, справочную информацию, информационно-методическое обеспечение, ИР локальной сети.

Операционный блок обеспечивает движение и обработку информации (сбор, хранение, передача и вывод данных), а также предоставление пользователю комфортных условий доступа к информационному ресурсу в процессе ИВ. Для каждой категории пользователей система должна обеспечивать: доступность учебно-методических, информационных и справочных материалов, систематизацию, хранение, поиск по запросу, передачу в оперативном режиме необходимой информации, в том числе получение твердых копий; автоматизацию создания методических материалов (контрольных, тестирующих, раздаточных и т. д.) на основе заранее определенных и созданных шаблонов. Для решения задач учебно-методического и информационного характера ИР ИКПС на базе локальной сети включает обучающие курсы по грамматике, тексты, лексические тесты, страноведческий материал, презентационные программные средства, ЭСУН по грамматике, видеоматериалы.

ИВ между участниками учебного процесса в ИКПС на базе локальной сети в условиях функционирования мультимедийного сетевого класса Net Class осуществляется в информационном пространстве локальной сети и по каналам телекоммуникаций, за счет канала прямой связи и канала обратной связи между преподавателем, средствами ИКТ и обучаемыми в процессе: обеспечения коммуникаций между участниками учебного процесса в ходе передачи и обработки информации; управления информационными потоками на этапе «информация»; исполь-

зования ИР локальной сети; визуализации информации с использованием элементов компьютерной графики, технологии мультимедиа; моделирования и интерпретации информации.

Постоянное ИВ между участниками учебного процесса, осуществляемое средствами ИКТ, функционирующими в ИКПС, обеспечивает получение информации о содержании, правильности и быстроте выполнения действия.

Пооперационный контроль, осуществляемый на этапе «операция» в процессе ИВ обучаемого со средством ИКТ в ИКПС, дает обучаемому возможность корректировать каждый шаг своей учебной деятельности за счет установления незамедлительной обратной связи.

В заключение отметим, что пути реализации ИВ в организации учебной деятельности в ИКПС позволяют применять следующие методические подходы для решения учебных задач в процессе обучения иностранному языку в ИКПС на основе ИВ с ИР локальной сети в условиях функционирования мультимедийного сетевого класса Net Class:

– подход к обучаемому как активному участнику учебного процесса в процессе самостоятельного ИВ с ИР в ИКПС на базе локальной сети;

– дифференциацию по уровню языковой подготовки и направлению интересов обучаемого на основе использования разветвленной системы поиска, организации индивидуальной траектории, обеспечивающейся гипертекстовыми свойствами ИР, возможностью ведения интерактивного диалога с ИР в процессе ИВ;

– применение различных способов организации учебной деятельности (индивидуальных и групповых форм обучения) на основе ИВ участников учебного процесса между собой и с ИР в ИКПС на базе локальной сети в мультимедийном сетевом классе Net Class в целях активизации учебной деятельности и создания условий для ее реализации при обучении иностранному языку;

– постоянное внимание к анализу и оценке работы обучаемых, побуждающих к осознанию не только результатов, но и учебной деятельности в процессе организации ИВ между участниками учебного процесса (преподавателем, и обучаемыми, а также со средством обучения) за счет обеспечения обратной связи.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Роберт, И. В Информационное взаимодействие в информационно-коммуникационной предметной среде // ИИО РАО. Ученые записки, выпуск 5. Информационные и коммуникационные технологии в системе непрерывного образования. Сборник статей. – М., 2001. – С. 3 -30.

2. Сластенин, В. А. Педагогика [Текст]: учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Б.И. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – 2-е изд. стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 576 с.

3. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В. П. Беспалько. – М.: Изд-во ИОСО РАО, 1995. – 336 с.

УЧРЕЖДЕНИЕ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ, г. МОСКВА

УДК 159.922
ББК 88.373+88.5
Социальная психология

ПСИХОЛОГИЯ

ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ И ИХ РОЛЬ В ОСНОВНЫХ СФЕРАХ ОБЩЕСТВЕННОЙ ЖИЗНИ

А. И. Кабалевская

Статья посвящена анализу влияния гендерных стереотипов на различные сферы общественной жизни. Рассматриваются проявления гендерной асимметрии в таких сферах жизни социума как семейно-бытовая сфера, сфера профессиональной самореализации. Специально рассматривается сфера межличностных взаимоотношений групп мужчин и женщин. Особое внимание уделяется вопросам власти и влияния, а также области дорожного движения, что понимается в качестве социального контекста межгруппового взаимодействия.

Ключевые слова
Гендерный стереотип, культура патриархата, гендерная роль, гендерная асимметрия, гендерный договор, аутостереотип, субъект стереотипизации, группы, мужчины, женщины

Гендерные стереотипы являются разновидностью социальных стереотипов, складываются в процессе общественной коммуникации, интериоризируются в процессе социализации. Гендерные стереотипы имеют важную роль в поддержании гендерной стратификации. При этом, «классическая» гендерная стратификация именуется вертикальной (мужчина «выше» на социальной лестнице, женщина – «ниже»). Горизонтальной гендерная стратификация именуется тогда, когда социальные отношения мужчин и женщин строятся на основе гендерного равенства [9].

Бинарные оппозиции, «встроенные» в социальные отношения мужчин и женщин, предопределяют положение человека в обществе, его профессию, его стремления, цели и ценности. Идеи «мужественности» и «женственности» в социально-культурном смысле становятся архетипами поведения и взаимодействий людей с другими людьми, отражением их социальных ожиданий и оценок [2]. Гендерные стереотипы становятся внутренними регуляторами социального межгруппового поведения индивида и начинают детерминировать его взаимодействие во всем социальном контексте, наполняя особым содержанием большинство сфер общественной жизни человека [6].

Именно гендерная роль, продуцирующая большинство гендерных различий, поддерживающих или подавляющих со-

циальное поведение мужчин и женщин, нередко приводит к образованию социальных и генедерных стереотипов [2]. Гендерные стереотипы в свою очередь приводят к сексизму – тенденции навязывать подчинённое положение одному из полов и институциональной практике (даже если она не мотивирована предрассудком), основанной на индивидуальных предвзятых установках. Это в целом приводит к дискриминирующему поведению по отношению к представителям того или иного пола. Закрепляясь на уровне индивидуального сознания, подобное поведение проявляется сегодня в существующей гендерной поляризации уже на институциональном уровне и способствует и поощряет воспроизводство власти мужчин на уровне руководства всем обществом.

Таким образом, обществом продуцируется гендерная дихотомия: с одной стороны, выделяется маскулинная сфера оплачиваемого труда, а с другой стороны – феминная сфера быта и воспитания детей. Тем самым социально поддерживается гендерное разделение труда. На социально-психологическом уровне гендерная поляризация дихотомически помещает по разные стороны женскую и мужскую индивидуальность и личность. Этим и поддерживается идея психологической маскулинности и феминности, к которой культура с готовностью приспосабливает свои андроцентричные концепции силы и бессилия.

Этот альянс андроцентризма (центрированность на мужском, его превосходство) и гендерной поляризации позволяет мужчинам формировать культурную идентичность всего общества. При этом, основным стержнем этой гендерной идентичности мужчин является их социальное доминирование, а гендерная идентичность женщин формируется на фундаменте психологического уважения. Тех же, кто не вписывается в данные взаимоисключающие типы идентичности, культура воспринимает как «ненормальных», да и сами они считают так же [2].

Итак, вся социально-гендерная система общественных отношений регулируется так называемыми гендерными контрактами, априори заключаемыми между мужчинами и женщинами. Соответственно поддерживается иерархия ролей гендерной системы, в феминистской теории обычно называемой «патриархатной», в которой все примеры неравенства полов рассматриваются как половые различия [6]. При этом, гендерные стереотипы как нельзя лучше поддерживают выстраивание подобного культурного дискурса и служат одним из ключевых механизмов поддержания существующей «гендерной асимметрии». Задача данной статьи в этом плане заключается в том, чтобы отобразить некоторые из значимых сфер общественной жизни людей, где в опоре на гендерные стереотипы выстраивается общение и взаимодействие индивидов.

Семейно-бытовая сфера как ядро воспроизведения патриархальных гендерных стереотипов ставит женщин в более сложное положение, отводя им второстепенную роль в жизни общества и его институтов. Признаки всего этого «гендерного беспредела» прослеживаются практически во всех сферах жизнедеятельности общества.

Поло-ролевая стереотипизация и образ «женственности» предписывают женщине быть пассивной, эмоциональной, слабой, жертвенной и занимать подчинённое положение по отношению к мужчине [1, 3; 11]. Мужчине же, напротив, предписано быть самодостаточным, рискованным, агрессивным, независимым, всегда компетентным и рациональным. К примеру, мужчины в целом чаще, чем женщины, оказывают помощь, а женщины чаще её получают [1]. «Гендерная социализация» влияет и на выбор профессий, и на личностные приоритеты, даже в отношении собственного здоровья [3; 7].

Несоответствие человека социально-

гендерным ожиданиям вызывает порицание и непонимание окружающих, а самое главное – негативизм у индивида по отношению к самому себе.

Гендерные стереотипы маркируют социальное пространство таким образом, что любые социальные взаимодействия вынуждены подстраиваться под них. Так, например, к числу наиболее распространённых гендерных стереотипов относится разделение профессий на «мужские» и «женские», а также представления работодателей о том, что женская рабочая сила менее выгодная и более затратная, нежели мужская [9]. Это, в свою очередь, напрямую негативно отражается и на уровне зарплаты, и на социально-профессиональном стабильно низком статусе женщин по сравнению со статусом мужчин.

Стереотипы по типу: «мужчина-кормилец», «женщина-хранительница очага» оборачиваются соответствующими моделями поведения и самореализации в семье, когда вся тяжёлая, потому что нудная и ежедневная, домашняя работа, в подавляющем большинстве случаев выполняется женщинами. Данное культурно-социальное явление прямо отражается и на рынке труда, что приводит к сегрегации рынка труда и феминизации социальной сферы [3].

Общество строит для женщин «стеклянные потолки» [2], ограничивая их вертикальную мобильность. Общество построено таким образом, что достижение женщиной высокостатусного положения в социуме неизбежно ведёт к отказу от её роли как «матери и хранительницы домашнего очага». Причём, это социальное явление не столько порицается окружающими, сколько затрудняет выстраивание ожиданий и «прозрачного и понятного» поведения в отношении социально успешных женщин.

Гендерное неравенство является как бы самовоспроизводящимся: так, по данным Егоровой Л. С., 67% мужчин и женщин склонны признавать наличие у мужчины каких-то специфических черт, которые обуславливают более высокую эффективность его работы как руководителя [3]. Мужчины же, преобладающие среди руководителей, заинтересованы в сохранении своего статуса и готовы и далее распределять ресурсы общественного мнения в свою пользу. Это свидетельствует о том, что, разделяя этот миф, женщины априори не станут претендовать на высокие руководящие должности и предпочтут подчинённое положение, что в полной мере подтвердит данный гендерный стереотип. Как следствие, многие женщины оценивают весьма скептично собственные успехи в сфере профессиональной реализации, что формирует и воспроизводит определенную установку по отношению к себе (гендерный аутостереотип) [6]. В этом смысле, продолжением традиционной гендерной роли становится и восприятие профессиональной деятельности.

Подтверждение влияния гендерных стереотипов и направленности их в сторону поддержания «гендерной асимметрии», мы находим и в такой сфере жизни общества как политика [10]. Представления о том, что «политика – это не женское дело», превращается в дискриминацию женщин в сфере политики и принятия решений.

Противостояние двух социально и культурно разных гендерных картин мира (традиционно-патриархальной и феминистской), представленных в сознании женщин, приводит к разнообразным моделям поведения и способам достижения власти и влияния в современном обществе [8].

Так, если для мужчин власть и все, что с ней связано, означает доминирование и господство, то для женщин это – способ избавления от доминирования мужчин, метод достижения социально-профессиональной независимости. Наряду с этим, женщины нарушают условия негласного общественного «гендерного договора»,

что феминизированному сознанию женщин особенно приятно. В этом смысле существуют типичные модели женского поведения при ситуации разрешения проблемы власти и доминирования [8]. Среди них представлены стратегии, позволяющие женщине существенно повысить свой статус в обществе.

Например, женщиной влияние осуществляется: через чем-либо близкого ей мужчину. При этом используются разные пути, наиболее распространённым из которых является приобретение женщиной статуса супруги социально значимого мужчины. Это стратегия внутрисемейного и социального влияния через статусную роль «жены», что наиболее приемлемо в патриархальной культуре. Для многих женщин так же характерно использование ими статуса «женщины-матери». Так же используется путь, основанный на демонстрации т. н. социальной независимости (например, отказ от деторождения). Имеет место путь манипуляции мужчиной на сексуальной почве через создание соответствующего образа. Ключевая особенность почти всех этих социальных женских стратегий заключается в том, что женщины получают возможность социально влиять на происходящее, пользуясь общественной властью мужчин. Женщина использует приобретённый ею косвенный властный статус и, таким образом, реализует свою потребность во власти, получая вполне прямые выгоды. Наряду с этим, женщина создаёт собою своему мужчине определённый социальный статус (мужа, любовника, обладателя и т. д.).

В целом, существуют различия в стилях межличностного взаимодействия между мужчинами и женщинами. В связи с доминирующими психологическими характеристиками (доминирование и чувство самореализации у мужчин и тенденция к подчинению и тревожность у женщин), участвующими в формировании гендерных ролей, реализуются соответственно доминантный и дружелюбный стили межличностных отношений [5; 6]. И, несмотря на как будто бы равную потребность в доминировании как у мужчин, так и у женщин, разница состоит в том, что у мужчин преобладает когнитивный компонент, тогда как у женщин – эмоциональный. Внутри малой группы (группы женщин и группы мужчин) показательным также является тот факт, что высокий иерархический статус для мужчин определяется высокой авторитарностью и чувством самореализации, тогда как для женщин – высокой авторитарностью и низкой тревожностью [5].

Отметим так же некоторые различия в поведении в конфликтных ситуациях у мужчин и женщин, в которых опять же будет прослеживаться влияние гендерных стереотипов. Так, для мужчин характерен скорее активный тип конфликтного поведения, для женщин – реактивный, пассивный и ситуативный. В отношении видов проявления конфликтности мужчины чаще демонстрируют различное силовое давление, применяют психологическое давление, используют какие-либо санкции. А женщины чаще демонстрируют только психологическое влияние и реже применяют санкции. И, наконец, по стилевым особенностям реагирования на конфликт, – мужчины демонстрируют доминирование, женщины же конформность и уступчивость. Женщина, в случае её высокого статуса, скорее будет конфликтовать с другими женщинами и реже - с мужчинами, тогда как мужчины, при высоком статусе, пойдут на конфликт в равной мере с теми и с другими [4].

Эти и другие социально-культурные гендерно обусловленные тенденции, в полной мере находят своё отражение и в такой неотъемлемой сфере общественной жизни и деятельности как дорожное движение. Гендерные стереотипы накладывает определённый отпечаток на процесс управления автомобилем [6]. Предпосылкой и, одновременно, неким пусковым механизмом здесь становится уже тот

факт, что управление транспортным средством в культуре патриархата рассматривается как традиционно мужская роль. В ситуации дорожного движения непосредственно реализуется межгрупповое взаимодействие двух групп водителей: водителей-мужчин и водителей-женщин. Кроме того, говоря о социально-психологической атрибуции успеха и неудачи в ходе управления автомобилем, успех женщины скорее будет истолкован как «нестабильный», а мужчины – как «стабильный», то есть ожидаемый результат [1]. В соответствии с этим может быть интерпретирована и аварийная ситуации на дороге и само дорожное движение.

Однако, обращаясь к предрассудкам, как к негативным последствиям гендерных стереотипов, которые непосредственно отражаются в поведении, следует так же сказать и о положительной роли гендерных стереотипов. Возможность гендерных стереотипов быть некоей почвой, оправдывающей существующие отношения, способность гендерных стереотипов отвечать на вопрос «почему?» для самих субъектов социальной стереотипизации, становится культурным поводом для повышения значимости аутостереотипов (стереотипизации себя) [6]. Именно гендерные аутостереотипы, в конечном счёте, поддерживают высокую самооценку индивида через «правильную», удобную в конкретной ситуации гендерную идентификацию.

Скажем, поведение женщины, попавшей в автомобильную аварию, различается в зависимости от пола водителя другой машины: это касается как самой стратегии взаимодействия (отношения доминирования/подчинения, например), так и ожиданий от поведения другого и интерпретации произошедшего [6]. Таким образом, взаимоотношения мужчин как социальной макрогруппы и женщин как социальной макрогруппы, – становятся решающими в контексте деятельностного (поведенческого) содержания гендерных стереотипов [10]. Поэтому, например, в случае аварийной ситуации молодая женщина может, испытывать большее чувство вины и ответственности за аварийный результат. Это возникает при наличии у этой женщины гендерной социальной идентичности с группой женщин-водителей и причислении себя к этой группе, а так же при наличии у неё стереотипа о том, что «вождение – не женское дело» и что «женщины не умеют водить». Важно заметить, что низкий статус социальной группы женщин-водителей приводит к тому, что женщины меньше идентифицируются со этой своей группой, у них ниже, чем у мужчин, согласованность своего аутостереотипа и менее высокая самооценка [1]. Наряду с этим, при интерпретации аварийной ситуации мужчина скорее оправдает другого мужчину, чем женщину, так как идентифицирует себя с высокостатусной группой мужчин-водителей. Для женщины интерпретация произошедшего будет зависеть от степени её идентификации с одной из названных групп и от имеющихся у неё аутостереотипов [6].

Таким образом, в настоящей статье мы рассмотрели некоторые из сфер общественной жизни людей, где очевидно прослеживается значительное влияние гендерных стереотипов. Гендерные стереотипы как внутренние регуляторы моральных суждений, поведения, оценок и ожиданий, являясь в целом отражением мировоззрения личности, ложатся в основу гендерной поляризации, которая, в свою очередь стала нормой жизни общества и поддерживается им (как мужской, так и женской его частью), претендуя на статус неизменной истины.

В итоге, все это приводит не только к тому, что женщины приписывают более положительные качества группе мужчин и недооценивают свои гендерные достоинства, но и к значительно более низкой самооценке женщин, что существенно влияет на их жизненные стратегии и воз-

можности самореализации, а главное – на социальные ожидания в этом отношении. Так, на сегодняшний день «представления о равенстве полов прекрасно уживаются в индивидуальном сознании с патриархальными стереотипами» [7]. Покамест, описанные в этой статье базовые гендерные общественно-культурные тенденции, остается основополагающими в жизни социума.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абалакина М. А. Анатомия взаимопонимания. – М., 1990.

2. Гендерная психология и педагогика: словарь-справочник / авт.-сост. С. Д. Липатова. – Екатеринбург, 2008.

3. Гендерные стереотипы в меняющемся обществе: опыт комплексного социологического исследования / Под ред. Н. М. Римашевской. – М., 2009.

4. Грошев И. В. Гендерные, половые и личностные различия в поведении в конфликтах // Мир психологии. – 2005. – №2. – С. 93-119.

5. Загуменов С. Н. Личностные и социально-психологические детерминанты гендерных различий в системе межличностных отношений: Автореф. ... канд. дис. – М., 2008.

6. Кабалевская А. И. Гендерные стереотипы участников дорожного движения // Российский научный журнал. – 2011. – №1(20). – С. 212-218.

7. Нилов В. М. Этнические аспекты проблемы гендера и здоровья // Гендерные стереотипы в современной России. – М., 2007. – С. 123-135.

8. Окладникова Е. А. Женские стратегии выживания: миф или реальность? // Гендерные стереотипы в прошлом и настоящем. – М., 2003. – С. 28-49.

9. Римашевская Н. М. Гендерные стереотипы и логика социальных отношений // Гендерные стереотипы в современной России. – М., 2007. – С. 7-22.

10. Рябова Т. Б. Пол власти: гендерные стереотипы в современной российской политике. – Иваново, 2008.

11. Хоткина З. А. Стереотипы и дискриминация на рынке труда // Гендерные стереотипы в современной России. – М., 2007. – С. 49-60.

ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 37.013
ББК 74.00

педагогика

РАЗВИТИЕ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Е. Э. Киркина

В статье предпринята попытка рассмотреть процесс развития проектной культуры школьников в контексте компетентностного подхода. Представлен опыт экспериментальной работы по выявлению педагогических условий эффективного развития проектной культуры, ее компонентного состава и уровневой характеристики.

Ключевые слова
Компетентностный подход, проектная культура школьника, компоненты проектной культуры школьника, уровни развития проектной культуры школьника, гуманитарное проектирование

Одной из основополагающих характеристик человека XXI века является его способность к проективной деятельности, то есть умение адаптироваться в меняющихся жизненных обстоятельствах, самостоятельно приобретая необходимые знания и применяя их в практике для решения возникающих проблем; умение рассматривать проблемную ситуацию как ситуацию развития – личностного и окружающего мира; способность генерировать новые идеи, критически и творчески мыслить; умение работать в различных социальных группах – все то, что лежит в основе проектной культуры личности. Школа, как и другие институты образовательной системы, реагируя на изменение социального заказа, стремится преодолеть нарастающее отставание от потребностей динамично развивающегося со второй половины XX века общества и включить проектную культуру в число наиболее важных образовательных результатов. Достижение этого результата (выпускник школы, овладевший определенным уровнем проектной культуры) обеспечивается, в числе прочих условий, и через организацию образовательного процесса в русле компетентностного подхода, который предполагает:

– личностную ориентацию образования (развитие индивидуальных способностей учеников, учет их интересов и склонностей, возможность выбора индивидуальной образовательной траектории на основе отбора содержания образования, форм, методов, темпа, диагностики и оценки результатов);

– культуросообразность содержания образования, включающего в свой контекст содержания структуры культуры в различных ее проявлениях, прежде всего духовной культуры, имеющей воспитательный потенциал;

– продуктивность и деятельностный

характер образования, ориентированного не столько на ретрансляцию прошлого, сколько на конструирование будущего, на усвоение детьми универсальных образовательных умений, ключевых компетенций, способов решения проблем и добывания знаний, применение полученных знаний в многообразных ситуациях изменяющейся действительности.

Именно в этом контексте была выстроена опытно-экспериментальная работа, организованная нами на базе МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 100» г. Перми, направленная на поиск эффективных условий развития проектной культуры школьника. Определив проектную культуру как сложное интегративное личностное качество, мы выявили ее компонентный состав (аксиологический, когнитивный, деятельностный, аффективный, коммуникативный компоненты) и сформулировали предположение о развитии проектной культуры как процессе продвижения с одного уровня на другой.

На **первом этапе ОЭР (1998-2000 годы, учащиеся 5-6 класса)** мы определяли роль и место проектной деятельности учащихся в образовательном процессе, механизмы включения ее в классно-урочную систему, методы организации этой деятельности на конкретном уроке. По сути, мы осваивали технологию «метода проектов», то есть использование проектной деятельности как дидактического средства. Детальный анализ содержания предмета «Литература» для 5-6 класса позволил включить проектные задания в систему уроков и организовать проектную деятельность учащихся в следующей логике: от вопроса, поставленного учениками, к сформулированному учителем проектному заданию; далее – к самостоятельной познавательной деятельности детей по изучению теоретического и художественного материала и на основе этого к построению творческого замысла; наконец, к практическому воплощению замысла и презентации продукта творческой деятельности. Наблюдая за учащимися в течение двух лет, мы отмечали, что системная организация проектной деятельности в уроке позволяет эффективно развивать когнитивный, коммуникативный и аффективный компоненты проектной культуры, а именно:

во-первых, коммуникативные навыки (после 2-3 проектов деление учителем класса на группы превратилось в самоорганизацию команд; постепенно выделялись лидеры, способные организовать деятельность в группе; каждый находил свою роль в группе; хаотичное обсуждение превращалось в последовательное планирование деятельности; совместная успешная деятельность укрепляла межличностные отношения; высвечивались новые качества одноклассников, что особенно было важно для «замкнутых» детей, никогда не проявляющихся на уроке; общение в ходе проектной деятельности формировало умения корректно излагать свои мысли, задавать вопросы и отвечать на них, возражать, отстаивать свою точку зрения и позицию, слышать собеседника, адаптироваться к меняющимся обстоятельствам);

во-вторых, элементы критического и творческого мышления (каждое проектное задание имело большую степень неопределенности, что требовало от учащихся самостоятельности в выборе средств, отборе художественного материала, а главное – в его творческой переработке и интерпретации);

в-третьих, волевые качества (ответственность, заинтересованность, эмоциональная приподнятость в работе над проектом сначала стимулировались учителем: выставление единой оценки всем членам группы, единый результат от всей группы, общее поощрение группе и т. п.; постепенно сам смысл (творчество) и условия (необычная форма урока) работы стали мотивами деятельности).

Наш интерес к гуманитарным аспектам проектирования заставил обратить внимание на проблему подлинности и ими-

тации в ученическом проектировании, что связано с развитием аксиологического компонента проектной культуры.

Именно поэтому продолжение **ОЭР (второй этап – 2000-2001 годы, учащиеся 7 класса)** мы связывали с введением таких педагогических условий, которые обеспечивали бы развитие личностной позиции учеников и движение от ситуативного самоопределения к следующему уровню, «когда действия становятся не только сообразными обстоятельствам, но и подчиненными внутренней, поставленной субъектом цели. А жизненная активность приобретает вид деятельности, описываемой схемой «цель-средство-результат» [3, с. 97]. То есть ученик овладевает следующим уровнем проектной культуры, когда рефлексия и анализ деятельности позволяют осознать собственные цели и ценности, выйти в отношение к другим системам ценностей.

Педагогический эксперимент разворачивался в рамках реализации нескольких образовательных проектов. Приведем в качестве примера работу над проектом «Барокко и классицизм: картина мира». Предметное содержание проекта было связано с «открытием» эстетических законов литературы разных стилей через анализ явлений художественной литературы, архитектуры и садово-парковой культуры соответствующей эпохи и реконструкцией эстетических законов через сочинение текстов в определенном художественном стиле с последующей постановкой на сцене. В процессе реализации проекта апробировались педагогические условия развития личностной позиции ученика, проявляющейся в самоопределении при выборе целей и ценностей и реализации их в деятельности:

– условием проблематизации и развития критического предметного мышления стал предметный материал повышенной сложности, который отбирался по принципу опережающего изучения: новые литературоведческие понятия; новая культурная эпоха; обращение к стилю и форме художественного текста; художественные тексты зарубежной литературы 17 века;

– условием для «проявления» собственных ценностных ориентаций стал анализ литературных текстов, произведений живописи и архитектуры, выстроенный как процесс реконструкции ценностей определенной эпохи;

– освоение новых эстетических понятий выстраивалось как самостоятельная продуктивная деятельность учащихся, сопрягающая их донаучный повседневный опыт с новым явлением и попыткой сформулировать «неясное», а затем дать ему объяснение; объяснительно-иллюстративный ресурс учителя включался только по «заявке» учеников, когда для понимания того или иного явления не хватало «наличных знаний»;

– условие многоконтекстного изучения проблемы: исторический и литературный контексты; эстетический и этический контексты; барокко и классицизм в живописи, литературе, архитектуре, театре – позволило организовать своеобразный полилог по проблеме проекта, в котором участвовали дети, педагог-филолог и филологи-ученые (лингвист и литературовед), педагог-историк, студенты-филологи и историки, методологи; полилог открывал дополнительные новые контексты в обсуждении и обнажал разные позиции участников;

– организация образовательного процесса как практики гуманитарного проектирования (неясное противоречие-позиционный конфликт-кризис-культурно-ценностное самоопределение).

Проект завершился самоопределением учащихся в рамках творческой деятельности по сочинению и постановке пьес в одном из стилей. Наблюдения за проектной деятельностью учащихся, изучение продуктных результатов этой деятельности позволили зафиксировать, что в данных условиях эффективно развиваются такие компоненты проектной культуры, как аксиологический и когнитивный, ко-

торые и обеспечивают движение в ценностном пространстве и восхождение к новому уровню овладения проектной культуры. Возможность продвижения к более высокому уровню овладения проектной культурой мы связывали с самоопределением в культурном пространстве, которое описывается схемой «замысел-реализация-рефлексия» (Н. Г. Алексеев) и отличается от самоопределения в социальном пространстве (движение от цели к цели) наличием собственных культурно ориентированных долговременных замыслов внутри определенной традиции. Такая динамика в ценностном пространстве может быть достигнута через организацию рефлексии соответствующего опыта жизни человека.

Именно поэтому **на третьем этапе ОЭР (2001-2003 годы, учащиеся 8-9 класса)** мы делали акцент в образовательном процессе на те условия, которые способствуют развитию рефлексии школьников: создание специальной атмосферы, «той «идеологии», которая лежит в основании всего образовательного процесса» [2, с. 160]: изживание «культа знаний» и внедрение «идеологии незнания», при которой «знание о своем незнании» становится большей ценностью, чем знание как таковое; поощрение «отрицательных» результатов поисковой деятельности, когда вместо «знания» в результате поисковой деятельности появляется проблема; устранение подмены познания «узнаванием», то есть когда в каждой новой ситуации ищется и находится уже известный набор знаний; внедрение «идеологии» критики и сомнения, в том числе и учителя и его деятельности, создание представления об отсутствии «истины в последней инстанции» и плюрализме мнений и позиций; приучение рассматривать окружающий мир не только как естественный, но искусственно созданный, когда за каждым предметом «стоит» творец, система ценностей, а сам предмет есть «знак», нечто, не равное себе самому; формирование установки на «отчетность» (что я делаю, почему я делаю так, где я нахожусь и т. п.).

Наблюдая за учащимися в течение 5 лет, диагностируя личностные новообразования, возникшие в процессе гуманитарно-проектной деятельности, мы смогли зафиксировать, что уровни развития проектной культуры школьника отличаются по содержанию ценностных ориентаций, способностью к культурно-ценностному самоопределению, глубиной коммуникации, проявлением настойчивости, заинтересованности в доведении проекта до завершения. **Репродуктивно-исполнительский уровень** характеризуется ситуативным самоопределением школьника, направленным на успех в данной ситуации, что проявляется в позиции «исполнителя»; отсутствием критического мышления и способности самостоятельно оценивать собственную деятельность; ведением диалога на ситуативном уровне; готовностью развивать деятельность по заданному алгоритму.

Вариативно-реконструктивный уровень развития проектной культуры характеризуется ценностной ориентацией на социальный успех, что выражается в позиции «ответственного деятеля», способного к пониманию и формулированию проблемы, критической оценке ситуации, но не в отношении личностного развития, а в направлении реализации заданных целей; при этом школьник-проектировщик может быть достаточно творческим и самостоятельным в поиске средств решения проблемы, активным инициатором творческой коммуникации, но подлинным мотивом, ведущим к полному завершению проекта, станет «внешний успех».

Творческо-рефлексивный уровень развития проектной культуры связан с самоопределением в культурном пространстве, направленным на решение противоречий в сфере личностного развития, что выражается в творческой позиции «автора» целей, средств и результатов проектной деятельности; данный уровень ха-

рактеризуется высоким уровнем понимания, критического мышления, способностью самостоятельно действовать на всех этапах проектирования, выстраивать глубокие, разнообразные, эффективные коммуникации; основная мотивация проектирования связана с желанием разрешения ценностного кризиса.

Таким образом, в процессе опытно-экспериментальной работы были выявлены следующие условия эффективного развития проектной культуры школьников:

1.Культурно-ценностное самоопределение педагога и учащихся относительно целей, содержания, форм и методов образовательного процесса, что обеспечивает понимание учения как процесса образования и порождения смыслов, рефлексивное освоение данными субъектами мира культуры и их собственное развитие.

2.Организация целостного педагогического процесса, направленного на развитие проектной культуры (овладение компонентами проектной культуры осуществляется в урочной и внеурочной деятельности); создание гуманитарно-проектной среды образования, в которой проектирование является системообразующей деятельностью.

3.Включение учащихся в образовательном процессе в деятельность порождения смысла сообщаемых знаний за счет предоставления возможности культурной самоорганизации (выход на собственную проблему, понимаемую как наличие нереализованных ценностей, и запуск процесса «самодостраивания»).

4.Ориентация проектирования на те изменения, которые должны произойти в субъектах проектирования и окружающем их социуме, а не на разрабатываемый проект, что фиксируется в уровне сформированности личностной позиции ученика и служит средством проблематизации в целях развития проектной культуры школьника.

Выявленные в процессе ОЭР педагогические условия эффективного развития проектной культуры были систематизированы и использованы в организации образовательного процесса при обучении литературе учащихся в 10-11классе. Наш опыт показал, что важным моментом в педагогическом процессе, направленном на развитие проектной культуры школьника, является фиксация уровня сформированности проектной культуры. Выделение уровней носит достаточно условный характер, так как они связаны между собой и процесс овладения проектной культурой есть восхождение от репродуктивного к вариативно-реконструктивному и далее – к рефлексивно-творческому. Именно поэтому продвижение школьников с одного уровня на другой мы выбрали в качестве основного критерия результативности нашей экспериментальной работы.

Диагностика показывает, что эксперимент обеспечил поступательное развитие проектной культуры у всех школьников экспериментальной группы. На начало эксперимента творческо-рефлексивным уровнем проектной культуры не владел ни один ученик, после экспериментального обучения – 33 %. По окончании эксперимента не было учеников, не владеющих никакими навыками проектной культуры, в то время как в начале это отмечалось у 40% учащихся. На репродуктивно-исполнительском уровне остались 20% школьников (двое из них не владели проектной культурой, поэтому овладение данным уровнем – результат поступательного развития); при этом отметим, что почти половина учащихся за время экспериментального обучения смогла продвинуться по двум уровням.

Анализ и обобщение ОЭР, имевшей на начальном этапе очень общие цели поиска адекватных, современных и эффективных способов преподавания гуманитарных дисциплин (в частности, литературы) и вылившейся в эксперимент по внедрению в образовательную практику идей гуманитарного проектирования, позволили сформулировать отличительные признаки об-

Таблица 1

Сравнительные результаты диагностики сформированности проектной культуры по уровням в экспериментальной группе

Уровни проектной культуры школьника	Количество учащихся, овладевших данным уровнем, в ЭГ на начало эксперимента (в %)	Количество учащихся, овладевших данным уровнем, в ЭГ на конец эксперимента (в %)
Творческо-рефлексивный уровень	0 %	33 %
Вариативно-реконструктивный уровень	13 %	47 %
Репродуктивно-исполнительский уровень	47 %	20 %
Проектная культура не сформирована	40 %	0 %

разовательного процесса, направленного на развитие проектной культуры школьников: ученики работают над реальными задачами, а не над искусственными ситуациями; они учатся не столько у преподавателя, сколько в процессе анализа реальных проблем, участвуя в их решении и обсуждении; работают с различными базами информации для выбора и принятия различных решений в контексте реальных ситуаций; они учатся мыслить критически и брать ответственность за сделанный выбор; роль педагога – ориентирующая, мотивирующая, содействующая развитию личностных качеств; результаты образовательной деятельности измеряются как личностными, так и предметными и надпредметными достижениями. Все это позволяет говорить о реализации компетентностного подхода в процессе решения задач развития проектной культуры школьников.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Алексеев, Н. Г.* Проектирование / Н. Г. Алексеев // Организация экспериментальной деятельности в образовательных учреждениях г. Москвы. – 2002. – Вып. 6. – С. 102-115.

2. *Богин, В. Г.* Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности / В. Г. Богин // Современная дидактика: теория – практике. Под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. – М., 1993. – С. 153-176.

3. *Каменский, Р. Г., Краснов, С. И.* Введение в проектную деятельность. Гуманитарный подход / Р. Г. Каменский, С. И. Краснов. – М., 2005. – 163 с.

4. *Колесникова, И. А., Горчакова-Сибирская, М. П.* Педагогическое проектирование / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. – М.: ACADEMA, 2005. – 288 с.

5. *Попов, А. А.* Социально-философские основания современных практик открытого образования: Автореф. дис. … д-ра филос. наук / А. А. Попов. – Томск, 2009.

6. *Филимонюк, Л. А.* Формирование проектной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис. … д-ра пед. наук / Л. А. Филимонюк. – Махачкала, 2008. – 49 с.

7. *Ческидова, О. А.* Формирование проектной культуры учащихся общеобразовательных школ на занятиях изобразительного искусства: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. А. Ческидова. – М., 2008. – 23 с.

8. *Щедровицкий, Г. П.* Система педагогических исследований (методологический анализ) / Г. П. Щедровицкий // Г. П. Щедровицкий, В. Розин, Н. Г. Алексеев, Н. Непомнящая. Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1993.

ПРАВОСЛАВНЫЙ СВЯТО-ТИХОНОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
г. МОСКВА

УДК 159.95/96
ББК 88.57
Психология

ПСИХОЛОГИЯ

ПРИНЦИП САМОАКТУАЛИЗАЦИИ В ТРАНСПЕРСОНАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ КАК ОСНОВА ПРЕЛЬЩЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Иеромонах Максим (Э. Г. Попов)

Статья посвящена проблеме самосовершенствования человека, разработанной в трансперсональной психологии. Отмечено, что применение психотехник восточных учений способно вызывать негативное влияние на психическое здоровье. Показано воздействие на сознание и подсознание человека компьютерных психотехник, приводящих к нарушению религиозных и культурных основ традиционных вероисповеданий, в частности, православия. Рекомендовано с позиции православного вероучения учитывать поражение души человека путём прельщения при воздействии на его душу и сознание негативного метафизического фактора.

Ключевые слова
Трансперсональная психология, самоактуализация, изменённые состояния сознания, прельщение

Трансперсональная психология – это раздел психологического знания, определяющий предметом своего исследования изменённые (надличностные, сверхличностные) состояния сознания и связанные с ними переживания. Трансперсональная психология (ТП), созданная в 60-х годах XX века, занимается вопросом изучения изменённых состояний сознания человека (ИСС), в которых возможно наиболее эффективное воздействие на его психику, сознание и душу, а также раскрытие резервных возможностей человека. Важным вкладом ТП, по мнению её апологетов, является открытие механизмов достижения расширенных состояний сознания, лежащих в основе традиционных религий. Поэтому пристальное внимание уделяется мистическим переживаниям, происходящим в ИСС, и их отражению в различных психокоррекционных, психотерапевтических практиках.

Одним из научно-психологических оснований трансперсональной психологии является гуманистическая психология, в которой определяющим моментом является учение А. Г. Маслоу о самосовершенствовании человека или его самоактуализации. Он пишет, что «самоактуализация – это переживание, переживание всепоглощающее, яркое, самозабвенное, с полной концентрацией и абсолютной погружённостью в него» [6. С. 57]. Отличитель-

ными чертами самоактуализации с точки зрения А. Г. Маслоу являются: 1) существование некой «самости», подлежащей актуализации; 2) наличие бесконечной череды выборов, которые постоянно необходимо совершать; 3) самоактуализация – это не только конечная станция нашего путешествия, но и само путешествие, его движущая сила, это осмысление того, на что способен интеллект человека [6. С. 57-59]. Говоря другими словами, самоактуализация – это полное использование способностей, талантов и возможностей, которое возможно при соблюдении следующих условий: 1) обладание человеком психическим здоровьем, 2) использование им своих талантов наилучшим образом.

С. Гроф, используя идеи А. Г. Маслоу, разработал для решения психотерапевтических задач методику актуализации архетипов коллективного бессознательного в сверхсознательную сферу психики человека, что в дальнейшем отразилось на всех направлениях современной психотерапии.

Изучение ТП показывает, что мы имеем дело с коварным врагом, обладающим достаточно чётким концептуально-терминологическим аппаратом, который имеет реальное влияние на общество и способствует развитию ряда направлений ложного знания в духовной сфере. Применение методик, вводящих человека в ИСС, способствует завлечению людей в сети тоталитарных сект и деструктивных культов [7. С. 233-243].

В случае целенаправленного воздействия на сознание человека (манипулирования или трансформации) возможно повреждение основ религиозного сознания, утрата значимости православного вероучения с дальнейшим программированием в нужном направлении.

В осмыслении феноменологии ТП необходимо учитывать деструктивное и трансформирующее воздействие её психотехник, которые вызывают нарушение религиозных и культурных основ традиционных вероисповеданий, в частности, Православия.

С этой точки зрения следует отметить аналогию деятельности тоталитарных сект и деструктивных псевдонаучных изысканий в методах воздействия на сознание и душу человека:

– секты – форма воздействия и прельщения в большей степени для простых, несведущих людей, мало духовных или находящихся в духовном поиске;

– деструктивная научная методология – для людей «продвинутых», творческой и научной интеллигенции, рассматривающих проблемы духовности и нравственности, в первую очередь, с позиции науки и интеллекта;

– результат воздействия обеих форм поражения душевного и психического здоровья показывает, что практика православных священников в реабилитации сектантов и последователей ТП – аналогична.

Самоактуализация может рассматриваться так же, как процесс, не имеющий конца, подобно буддийскому Пути просвещения. Важным моментом характеристики самоактуализации является факт испытания человеком «пик-переживаний». Люди религии описывали «пик-переживания», как мистические.

Утверждается, что человеку присуще высшее и трансцендентное состояние сознания, как часть его сущности, часть его биологической природы. Человек творит самого себя и является продуктом собственной воли, которая имеет ограничение. Устремление собственной воли человека необходимо выразить новым термином, но не через экзистенциализм сартровского типа, этот термин должен сочетать гуманистическое, трансперсональное и трансчеловеческое [6. С. 363-364]. Именно этот постулат явился основой нового направления – трансперсональной психологии.

Принципиальное значение для разви-

тия и разработки практических методик ТП в области ИСС послужило учение К.Г. Юнга об архетипах и коллективном бессознательном. Если в основе психологии А. Г. Маслоу лежит только принцип самоактуализации на уровне интеллекта человека, то аналитическая психология К. Г. Юнга основывается на его идеях о самопознании и «расширении сознания» человека. К. Г. Юнг рассматривал сущность «расширения сознания», как процесс погружения границы между сознанием и бессознательным в область бессознательного, придавая принципиальное значение психике человека перед другими формами получения знания. Он считал, что «психическое являет собой наиболее значительный фактор человеческой жизни» [10. С. 143]. Архетипы, как содержание бессознательного, с его с точки зрения, играют решающую роль в жизни всего человечества: они являются центрами и силовыми полями бессознательного. Отмечается, что в их характеристике проявляется двойственность: они имеют как позитивную строну, так и негативную, а в остальном – просто нейтральную [9. С. 308]. Существенным моментом в учении К. Г. Юнга является его идея об «актуализированных архетипах», так он называет архетипы, который стали доступными для восприятия и вторглись в область сознания [5. С. 425].

Религия, согласно К.Г. Юнгу, трактуется как продуманная и упорядоченная форма зависимости человека от бессознательного, поэтому религиозная вера для него означает подчинение человеческого «эго» нуминозной власти архетипа. В другом определении религии он трактует её, как отношение к высшим и сильнейшим ценностям, которые могут быть позитивными или негативными [8. С.184]. Итогом таких рассуждений является закономерный для него вывод о том, что абсолютных критериев нравственности не существует.

Представители ТП по-новому подошли к идеям К. Г. Юнга. Ярким представителем и пионером в развитии ТП следует отметить С. Грофа. Здесь следует остановиться на анализе некоторых проблем психологии в области ИСС.

ТП предлагает определённую форму психотерапии – «трансперсональное переживание». Этот феномен даёт новое рождение «я» на основе переживания чувства космического единства и космоса, как непрерывной целостности. Для прорыва в космос человеку необходим новый подход: выход за пределы тела и «эго» в сферу сознания, которое рассматривается как особая, основополагающая форма реальности. С. Гроф, анализируя философские, метафизические и духовные озарения, посетившие его во время исследования необычных состояний сознания, пришёл к выводу, что ему были открыты важные аспекты и измерения реальности, которые в повседневной жизни мы не замечаем. По его мнению, современные исследования сознания радикально меняют статус человеческой психики, которая в её самом широком диапазоне соизмерима со всем бытием и тождественна космическому творческому принципу [2. С. 13-14]. Поэтому в трансперсональных состояниях все аспекты бытия, как они проявляются на различных уровнях и в различных сферах реальности, могут стать потенциально доступными для осознанного переживания [2. С. 66].

С. Гроф, используя идеи А. Г. Маслоу и К. Г. Юнга, предлагает свой путь «расширения сознания», который, по его мнению, является более эффективным и продуктивным, как в решении проблем психосоматических расстройств, так и коррекции психики в различных видах психотерапии нового направлении – трансперсональной психологии. Отметим ряд особенностей подхода С. Грофа к решению указанных проблем.

1. Предлагается рассматривать сознание человека, как особую форму реальности.

2. Для описания и исследования этой формы реальности разрабатывается новый методологический прием: вход в сферу сознания с помощью психотехник, позволяющих достигнуть его изменённых состояний.

3. Для описания переживаний в ИСС, охватывающих все стороны психики человека С. Гроф создал картографию трансперсональных переживаний.

4. «Расширение сознания» понимается как выход через ИСС в сферу сверхсознания человека, в которой он может получать знания о новой реальности от общения с архетипическими сущностями – юнговскими архетипами.

5. В ТП было введено понятие духовности и мистических переживаний, связанных с этой духовностью. Мистика понимается, как нечто необъяснимое, таинственное и непонятное, связанное с Абсолютным Сознанием и психикой человека.

6. Путём отождествления с широким спектром существ и образов из «новой» реальности человек может получать прозрения, откровения, знания относительно многих сфер жизни и деятельности человечества, утолять жажду философских и духовных поисков.

7. При процессах отождествления и прозрения границы личности размываются, человек имеет возможность слиться или отождествиться с Абсолютным Сознанием, которое является творцом космоса и всего мироздания.

8. При всех указанных процессах не имеет никакого значения культурная, и, тем более религиозная принадлежность человека. Бога в религиозном смысле нет, Его заменяет Абсолютное Сознание. На этом вся духовность ТП исчерпывается.

С. Гроф. описывает переживание Безусловного, полностью удовлетворяющее духовную жажду людей, находящихся в философском и духовном поиске. Эти люди не видели никаких представляемых изображений, хотя выделяли некоторые своеобразные моменты в своих переживаниях: а) переживание Высшего включает в себя превосхождение всех границ ума, рассудочных категорий и ограничений обычной логики; б) данное переживание не связано с ограничением трёхмерного пространства и линейного времени; в) Безусловное в переживаниях воспринималось, как сияющий источник невообразимой силы, свет которого отличался замечательным качеством от света, наблюдаемого в материальном мире; г) попытка описать Безусловное, как свет, не увенчалась успехом, хотя все отмечали, что Оно является безмерным и бездонным полем сознания, обладающим бесконечной разумностью и творящей силой [3. С. 335-336].

Для достижения человеком ИСС используется широкий спектр психотехник, в том числе, техника холотрпного дыхания.

В 70-х годах XX века благодаря трудам Леонарда Орра и Станислава Грофа было основано движение «Свободное дыхание» (Free Breathing).Доказано, что применяемые психотехники основаны на вызове изменённых состояний сознания посредством гипервентиляции. С. Гроф совместно с супругой Кристиной в 1975 г. оформили методику новой техники, получившей название холотропной терапии (холотропного дыхания). Данный вид терапии способствует возникновению так называемых холотропных состояний. Слово «холотропный» буквально означает «обращённый к цельности» или «движущийся к целостности». С. Гроф считает, что в холотропных состояниях сознание видоизменяется качественно глубоко и основательно, но не становится сильно повреждённым и ослабленным.

Достигнув холотропных состояний, человек расширяет своё сознание до растворения границ личности и незаметно отождествляется с Безусловным Сознанием (Космической Пустотностью, Высшим космическим началом). Так как самым важным вопросом в мире религий явля-

ется вопрос о природе высшего начала вселенной, то человек в духовном измерении становится тоже частью духовного измерения бытия.

Авторы различных изданий по ТП часто пишут о самопознании человека, однако положительное решение проблемы отражения, переживания и понимания нравственно-духовных смыслов не так просто может быть реализовано на практике. А. А. Гостев подчёркивает актуальность данной проблемы: «Переживания потока образов затруднены не только для самосознания и вербализации, но и для передачи другим. Особенно сказанное относится к образам, возникающим в глубоких религиозных переживаниях, в мистических состояния сознания» [1. С. 14].

Наиболее объективно анализ методологии ТП может быть проведён с богословской точки зрения, которая основана, в частности, на святоотеческом учении о прелести. С этой позиции, все измененные состояния сознания в ТП и методы их достижения являются проявлением прелести, с вытекающими отсюда выводами и рекомендациями святых отцов.

- Путь самосовершенствования «эго» – это путь человека, который пытается прорваться в мистическое пространство, где нет Бога. В этом случае источник духовности «эго» пытается обрести в себе, а не в Боге. Методология ТП направлена на самоутверждение «эго» в сфере мистики. Мы понимаем, что душа каждого человека – христианка, и С. Гроф интуитивно ищет благодатных состояний – высших состояний души. Для него – это путь чувственных, эмоциональных переживаний, в основе которых лежит чувственная трансценденция «эго». А со святоотеческой позиции – это прелесть.

- Главная цель всех видов психотерапии – самоактуализация, предельным выражением которой являются «высшие переживания». Гуманистическая психология не рассматривает критериев ни нравственного, ни духовного аспекта самоактуализации, тем самым, предлагая нецерковный путь трансценденции.

- Идеи актуализации архетипа и самоактуализации человека послужили основанием для разработки в ТП методик введения архетипического материала в надличностную сферу сознания.

- Вследствие пренебрежения правилами православной аскетики люди, участвующие в психотехниках ТП, получают серьёзные душевные повреждения – прельщаются (обманываются). В результате «фантастических путешествий» попадают под власть бесов, вместо обещанного исцеления и достижения психологического комфорта.

- Применение такого подхода ТП показывает недостаточность осмысления духовно-нравственных последствий актуализации неосознаваемых сфер. Главное в проблематике изменённых состояний сознания – это взаимодействие человека с гипотетическими метафизическими измерениями реальности, в которых проявляются «ангельские» и «демонические сущности».

Оценка результатов исследования ИСС ТП имеет перспективу дальнейшего применения по следующим направлениям:

- реабилитация поврежденного религиозного сознания адептов в деструктивных сектах и культах;

- прогнозирование последствий от негативного влияния на сознание человека компьютерных технологий, в частности, виртуальной реальности;

- анализ психотехник ТП, используемых в различных курсах и школах «расширения сознания» и псевдодуховности;

- манипулирование и трансформация сознания человека под воздействием информационных систем, в частности, компьютерных психотехник;

- социальная адаптация личности, получившей повреждения сознания в результате воздействия в вышеуказанных случаях.

Использование результатов оценки

психотехник позволяет успешно применять их для решения следующих задач:

- психокоррекции лиц, пострадавших от воздействия деструктивных сект и культов;

- проведения адекватного анализа религиозного состояния сознания вследствие воздействия на человека психотехник ТП;

- выполнения критического анализа духовно-нравственных смыслов и образов картографии ТП.

Проблема изучения влияния процесса актуализации архетипов коллективного бессознательного в сверхсознательную сферу психики человека остаётся актуальной для психологии и в наше время. Значимым является рассмотрение негативных последствий этой методики, в частности адекватной оценки последствий духовно-нравственного прельщения, зашиты от влияния отрицательного метафизического фактора.

На основе разработок ТП второй половине XX в. появился, а в конце столетия практически сформировался новый тип культуры – виртуальный. Виртуальная реальность, создаваемая при помощи современных технических средств, превратилась в атрибут культурной действительности в квазиприродной среде обитания. Формы ИСС, выбираемые человеком в современной культуре, не регламентируются нормами поведения. При использовании технологий виртуальной реальности не учитываются необратимые последствия трансформации сознания и психики человека, происходящей с ним подобным образом в деструктивных культах и тоталитарных сектах. В XIX веке идея совершенствования человека без Бога была доведена до абсурда в теории «сверхчеловека» Ницше. В XX веке идея совершенствования внутреннего мира человека без Бога доведена до абсурда трансперсональной психологии

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Гостев А. А. Образная сфера человека в познании и переживании духовных смыслов. – М., 2001.

2. Гроф С. Космическая игра: исследование рубежей человеческого сознания / пер. с англ. О. Цветковой. – М., 2004.

3. Гроф С. Психология будущего: Уроки современных исследований сознания /пер. с англ. С. Офертаса; науч. ред. В. Майков. – М., 2001.

4. Гроф С. и др. Революция сознания: Трансатлантический диалог / С. Гроф, Э. Ласло, П. Рассел; пер. с англ. М. Драчинского. – М., 2004.

5. Карл Густав Юнг: Дух и жизнь: сборник / пер. с нем. Л. О. Акопяна; под ред. Д. Г. Лахуты. – М., 1996.

6. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / пер. с англ. А. М. Татлыбаевой; науч. ред., вступ. ст. и коммент. Н. Н. Акулиной. – СПб., 1993.

7. Попов Э. Г. (Иеромонах Максим). Вторичные образы: проблемы их рассмотрения и оценка значимости в трансперсональной психологии // Российский научный журнал. – 2010. – №4 (17). – С. 233-243.

8. Юнг К. Г. Архетип и символ / сост., вступ. ст. и пер. с нем. А. М. Руткевича. – М., 1991.

9. Юнг К. Г. Душа и шесть архетипов: пер. с англ. — Киев, 1997.

10. Юнг К. Г. Синхронистичность / пер. О. О. Чистякова, Г. А. Бутузова, С. Л. Удовик. – М., 1997.

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

УДК 159.9
ББК 88.372
Психология



ПРОБЛЕМА ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

И. В. Проталинская

Статья посвящена рассмотрению проблемы ответственности в современной российской психологии. Анализируются структура, виды и существенные характеристики ответственности. Показан переход внешней ответственности во внутреннюю. Предложено рассматривать проблему выбора как основу ответственности личности перед обществом и самим собой.

Ключевые слова
Субъект и объект ответственности, социальная ответственность, внутренняя и внешняя ответственность, мера ответственности

Современная социальная ситуация в нашей стране характеризуется неопределенностью, повышенной конкурентностью, суровостью требований к личности. Такие условия жизни заставляют каждого человека самому делать свой выбор и в основном рассчитывать только на самого себя. Именно поэтому актуальным является изучение способности человека занимать активную жизненную позицию, брать ответственность за свои поступки и свою жизнь [3. С. 4].

Ответственность является не просто одним из свойств личности, которые проявляются в какой-либо конкретной деятельности, она является внутренним условием организации жизнедеятельности человека, регулятором жизненных занятий, дел и целей. Кроме того, ответственность отражает общественную сущность личности, которая проявляется в социально-психологическом характере мотивации [6. С 4].

Термин «ответственность» употребляется для обозначения одного из самых общих свойств личности и включает в себя отражение аффективно-мотивационной, познавательно-интеллектуальной и деятельностно-поведенческой сферы субъекта как целостности [9. С. 4].

В большинстве источников появление понятия «ответственность» датируется концом 17-го столетия, что совпадает со временем появления соответствующего понятия в английском и французском языках. В научный обиход, это слово было введено А. Бейном в книге «Эмоции и воля» (1865).

За исключением отдельных оттенков, значение слова «ответственность» в русском, немецком, французском и английском языках совпадает. Во всех этих язы-

ках ответственность связана с понятиями совести, исполнением обязанности, долга и необходимости отчитаться [10. С. 7].

Рассмотрение проблемы ответственности необходимо начинать с философских позиций, в этом ключе она рассматривается в теснейшей связи со свободой, свободой воли, смыслом, выбором и судьбой.

Философские воззрения на проблему этих категорий тесно переплетаются с психологическими концепциями изучения ответственности [10. С. 28]. Так, философский словарь рассматривает ответственность как философско-социологическое понятие, которое отражает взаимоотношения между личностью, группой и обществом, с точки зрения осуществления предъявляемых к ним взаимных требований. Различные виды ответственности (индивидуальная, юридическая, моральная и т. д.) являются результатом внешних требований, предъявляемых человеку обществом. Воспринятые индивидом, они становятся мотивом его поведения, регулятором внешней и внутренней активности [5. С. 25].

Религиозное, теологическое осмысление ответственности представлено в ее теснейшей связи с виной, чувством вины, грехом и наказанием. Искренне верующие люди, в соответствии с религиозными воззрениями считают необходимым безусловное, безоговорочное, без тени сомнений следование догмам (положениям, принятым в качестве незыблемых истин) и выполнение религиозных предписаний. [4. С. 44]. Бог дал человеку свободу выбирать между добром и злом, поэтому человек обладает свободой такого выбора и отвечает за свой выбор перед Богом. Человек должен быть свободен, иначе он не будет отвечать за свои поступки. Эрих Фромм видит в таком навязывании свободы повод для того, чтобы человек понес ответственность, чтобы он был виновен и наказан. Согласно христианской традиции, человек изначально виновен, но грех «первого человека» был одновременно и актом свободного волеизлияния [10. С. 15].

В современной психологии ответственность рассматривается в качестве разных «ипостасей» – чувства ответственности, свойства личности, способности отвечать, готовности (установки) к ответу, черте характера и пр. [10. С. 45]. Так, в психологическом словаре (под редакцией А. Петровского, М. Ярошевского) она рассматривается как осуществляемый в различных формах контроль над деятельностью субъекта с точки зрения выполнения им принятых норм и правил. Ответственность как черта личности формируется в результате интериоризации социальных ценностей, норм и правил.

Ответственность рассматривается К. Абульхановой-Славской в тесной связи с проблемой активности, являющейся выражением и способом осуществления высших жизненных потребностей личности, в том числе и в самовыражении. В. М. Мельников описывает ответственность в тесной связи с дисциплинированностью. Последняя представляет собой сознательное и своевременное выполнение задач и обязанностей. Л. Дементий определяет ответственность как гарантирование личностью достижения результата собственными усилиями при заданном уровне сложности и ограниченном времени с учетом возможных неожиданностей, трудностей, т. е. овладение целостностью ситуации и построение оригинального контура деятельности. Ответственность как регуляция поведения на основе предвидения его последствий рассматривается К. Муздыбаевым.

К. Брихцин указывает на ответственность как на осознание зависимости своих действий и их последствий от собственного решения и управления, готовность отвечать за них в рамках социальной или организованной структуры. Таким образом, понятие ответственности носит как философский, так конкретно-

психологический характер [5. С. 26].

Ответственность характеризует личность с точки зрения выполнения ею каких-то социальных или нравственных требований. В её историческом развитии существует несколько векторов (или структур): от внешней к внутренней, психологической, от ретроспективной (ответственность за прошлое, вина) к перспективной (ответственность за будущее, обязанность), от коллективной к индивидуальной [2. С. 3].

Различаются внешняя и внутренняя структуры, причём в выделении элементов внешней структуры существует определённое единство у разных авторов, а элементы внутренней структуры отличаются большим разнообразием (К. Муздыбаев, В. Ф. Плахотный, В. П. Прядеин, Т. Н. Сидорова, Э. И. Рудковский, В. Ф. Сафин, Т. В. Сидорова и др.).

Так, Т. Н. Сидорова к внешней (формальной) структуре ответственности относит такую систему, как «субъект - объект - инстанция». Каждый элемент имеет определённое значение:

- субъект ответственности показывает «кто отвечает»;

- объект ответственности показывает «за что отвечает»;

- инстанция ответственности показывает «перед кем отвечает».

Объект ответственности – это то, за что субъект несет ответственность. Действие, направленное субъектом на объект, всегда осознанно и произвольно. Причем в таких отношениях между субъектом и объектом ответственности имеется некоторая особенность: субъект обладает способностью не только изменить объект, течение событий, но и одновременно измениться сам. Субъектом ответственности может выступать отдельная личность, группа, социальная общность, т. е. тот, чья деятельность подлежит оценке.

В течение жизни каждый человек усваивает общие правила: обычаи, законы, социальные нормы, ролевые обязанности, ценности, моральный долг, в соответствии с которыми он строит определенные общественные отношения. Такие отношения предполагают, что кроме субъекта ответственности существует ещё и другой субъект (или субъекты), перед которым необходимо держать ответ, отчитываться. К. Муздыбаев называет этого другого субъекта (или субъектов) «инстанцией» [1. С. 38, 39]. Инстанция оценивает деятельность субъекта ответственности и налагает санкции в зависимости от степени вины или заслуг [7. С. 10].

Внутренняя структура образуется из свободы воли, сознания долга и социальных мер воздействия на индивида в ответ на его социально значимые поступки, либо из социально значимого поведения, либо из самоконтроля и стереотипа.

Говоря об эволюции ответственности, центральной тенденцией этого процесса И. А Куренков считает возникновение внутреннего механизма контроля. Личность в своем развитии должна проделать путь от простого исполнителя к активному субъекту. Следствием этого является перенос инстанции, перед которой субъект держит отчет, с внешнего уровня на внутренний. Раннее такой инстанцией были только общество, разные социальные институты. Теперь, становясь активным субъектом деятельности, человек отвечает за свои действия, прежде всего перед самим собой. Формирование внутренней ответственности тесно связанно с социальной активностью, так как в социальной деятельности личность, добиваясь определенных результатов, мобилизует свои возможности [6. С. 4].

Сознание ответственности индивида формируется как результат тех внешних требований, которые к нему предъявляет общество, класс, данный коллектив или та или иная сложившаяся ситуация. Однако воспринятые индивидом они становятся внутренней основой мотивации его ответственного поведения вне деятельности. Но человек может выполнять различ-

ные социальные роли с той или иной степенью ответственности. Так, в процессе трудовой деятельности он может добросовестно выполнять те или иные обязанности, но эти обязанности не требуют от него никакой мобилизации творческих возможностей. Результаты работы будут отвечать тем требованиям, которые предъявляют к нему руководители, коллектив. Но сам человек знает, что степень реализации его возможности была минимальной. В то же время личность может совершать такие действия, которые не являются для нее обязательными, в случае их невыполнения никто ее не осудит, и только внутренняя ответственность не позволяет ей остаться безучастной или не мобилизоваться в такой степени, которая характеризует «сверхнормативную» ответственность.

Таким образом, если внешняя ответственность выступает как сумма требований, в которых выражается социальная ответственность в той или иной ее форме, предъявляемых коллективом, обществом, конкретной ситуацией к личности, то степень реализации этих требований с учетом всех внутренних возможностей и волевых усилий представляет собой внутреннюю ответственность личности любого субъекта ответственных действий [6. С. 5].

Однако процесс освоения социальных функций и адекватное осознание личностью своей ответственности, наступающее в результате того, что внешние веления усваиваются индивидом и становятся его внутренним законом и побуждением, определяется многими факторами: познавательными, мотивационными, характерологическими, ситуативными, средовыми [2. С. 3].

Следующими векторами ответственности, которые необходимо разобрать являются: ретроспективный (ответственность за прошлое, вина) и перспективный (ответственность за будущее, обязанность). К. Муздыбаев отмечает, что из связи субъекта и объекта ответственности возникает временная перспектива понятия: ответственность за совершённое действие – ретроспективный аспект; ответственность за то, что необходимо совершить, – перспективный момент, а это ответственность не только за прошлое, но и за будущее. В переходе ответственности от ретроспективного плана к перспективному как раз и проявляется прогрессивная тенденция ее эволюции. Появление ответственности за будущее – результат способности субъекта осознавать личную ответственность за осуществление своих обязанностей и предвидеть последствия собственной деятельности [7. С. 14].

В исследованиях ответственности различают целый ряд ее видов, выделенных на основе таких признаков, как принадлежность кому-то, какому-то субъекту (индивидуальная, персональная или коллективная, ответственность народа), как сфера деятельности человека, его функциональные обязанности (профессиональная), как морально-нравственная категория (моральная), как категория юридических отношений (правовая, гражданская, юридическая, уголовная) и пр.

Из всего многообразия видов ответственности наиболее актуальными на данный момент являются: социальная (К. Муздыбаев, Л. С. Мамут, С. Е. Пиняева, Н. В. Андреева, В. А. Розанова и др.), которая определяется, как склонность личности придерживаться в своём поведении общепринятых в данном обществе социальных норм, исполнять ролевые обязанности и её готовность нести отчёт за свои действия [7. С. 25]; коллективная (С. А. Багрецов, Л. С. Мамут и др.), которая выражается в совместной деятельности, способности к самоорганизации, к самостоятельности, в способности коллективно принимать решения и нести за них ответственность [10. С. 113]; индивидуальная (В. П. Прядеин, Ч. Тойч и др.), которая и есть собственно ответственность, база всех видов, она предполагает осоз-

нание собственной индивидуальности, единичности в выборе [10. С. 128].

Основной предпосылкой и условием ответственности является возможность выбора. Только выбор выявляет отношение субъекта к должному, а не простое исполнение необходимого. Личность несет ответственность не только за выбранное и осуществленное, но и за отвергнутое, нереализованное ею. Часто необходимость и ее реализация представляются в форме требований или запретов, жестко налагаемых обществом. Однако именно тогда, когда ломаются внешние запреты, бремя выбора перемещается «на плечи» личности [3. С. 27].

Как отмечалось выше, в основе ответственности лежит выбор принятия решения. По мнению В. Ю. Сафина это определяет ряд таких существенных характеристик ответственности, как риск, мера ответственности, «тяжесть». Ответственность связана с риском в том смысле, что субъекту приходится, с одной стороны, решать задачи типа: можно - нельзя, себе - значимым другим, рано - поздно, срочно - медленно, здесь - там, сейчас - потом и т. д.; с другой стороны, субъекту необходимо предусмотреть и способы, методы решения, которые без новизны подхода часто неразрешимы. Эти новые подходы могут нанести ущерб статусу личности (потерю лица), в субъективном плане могут привести к диссонансам. Риск может касаться материального положения субъекта, его интеллектуального, физического развития и т. д. Мера риска чаще определяется количеством и качеством неучтенных внешних и внутренних факторов. Чем больше субъект в процессе принятия решения допускает таких неучтенных факторов, тем больше он рискует и тем больше возрастает его ответственность [9. С. 147].

Другой стороной ответственности, тесно связанной с риском является уровень ее «тяжести». Она в субъективном плане определяется силой и продолжительностью внутренней борьбы мотивов преодоления внутренних препятствий, встречаемых в процессе ответственной деятельности. В объективном плане она определяется объемом и характером деятельности. Обычно, чем легче претворять в жизнь обязательства, тем менее ответственным чувствует себя человек. Тяжесть ответственности нередко обусловливает постоянную тревожность и озабоченность субъекта. При этом риск больше характеризует моменты принятия ответственного решения, а тяжесть – претворение его в жизнь.

Следующая синтетическая характеристика, вытекающая из названных двух – это мера ответственности. Под мерой ответственности понимается единоличная причастность субъекта к совершаемому и совершенному в диапазоне свободы его действий [9. С. 148]. Здесь также важно отметать, что субъект может нести ответственность в форме наказания, а точнее, наказание в виде ответственности (гражданской, административной и т. п.), если он связан условиями добровольно принятого трудового соглашения, определяющего условия ответственной зависимости, т. е. мера может быть определена юридически. Наказание может быть нравственным и моральным, если у субъекта есть совесть и он даёт отчет своим поступкам: между тем ответственность значительно шире, чем положенность к ответу. Также мера определяется, как степень добровольного, сознательного участия личности в преодолении порицаемого или осуждаемого поступка [8. С. 14].

По мнению А. А. Тюкова, поступок представляет собой целостное поведенческое проявление конкретной личности в той или иной системе обстоятельств и ситуаций межличностных отношений. Развитие поступков образуется развитием свободы, самостоятельности, ответственности. При этом свобода – это мера субъективности оснований выбора. Иными словами, мера независимости приня-

тия решения от действий в системе межличностных отношений, от влияния другого человека [11. С. 28].

Подводя итог, важно отметить, что трудность и деликатность проблемы ответственности немало обусловлены и ее психологическим подтекстом. Люди предельно чувствительны к тому, что является их собственным долгом и личной ответственностью, соучастием в коллективной ответственности и коллективной вине. В массе своей они ощущают таковые как дискомфорт. Однако ответственность (индивидуальная и коллективная) – один из первичных фундаментальных принципов человеческого бытия. Бегство от нее невозможно. Логикой общественной жизни люди, так или иначе, вынуждены отвечать за свои действия. Лучше, когда люди понимают эту логику и строят собственную судьбу, судьбу народа в соответствии с ней [2. С. 46]. Мы считаем, что проведенный теоретический анализ поможет и другим исследователям рассматривать ответственность через призму выбора и поступка.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Борцова М. В. Факторы становления начальных форм ответственности личности: теоретический аспект: Монография. – Славянск-на-Кубани: Издательский центр СГПИ, 2007. – 125 с.

2. Быков С. В. Проблемы психологии ответственности личности: Монография. – Тольятти: ВУиТ, 2004. – 213 с.

3. Дементий Л. И. Ответственность: типология и личностные основания: Монография. – Омск: Омск. гос. ун-т, 2001. – 192 с.

4. Игнатьев В. А. Религия и нравственность в представлениях Л. Н. Толстого и в зеркале науки // Российский научный журнал. – 2010. – № 6 (19). – С. 44-61.

5. Ильичёва И. М. Духовность как психологическая проблема: теоретические и эмпирические аспекты исследования. – М.: Прометей МПГУ, 2002. – 195 с.

6. Куренков И. А. Психология ответственности: Учебно-метод. пособие. – Балашов: Изд-во БГПИ, 2002. – 60 с.

7. Муздыбаев К. Психология ответственности / Под ред. В. С. Семёнова. – Изд. 2-е, доп. – М., 2010. – 248 с.

8. Прядеин В. П. Половозрастные особенности ответственности личности. – Екатеринбург: Урал. гос. пед.ун-т, 1998. – 291 с.

9. Сафин В. Ф. Самоопределение личности: теоретические и эмпирические аспекты исследования: Монография. – Уфа: Гилем, 2004. – 258 с.

10. Сахарова В. Г. Ответственность: психология и диагностика. – Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2004. – 217 с.

11. Тюков А. А. Пространство развития поступков как предмет психологии личности // Вестник практической психологии образования: Научно-методический журнал. – 2008. – № 3 (16).

ВЫСШАЯ ШКОЛА НАРОДНЫХ ИСКУССТВ (ИНСТИТУТ)
г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

УДК 378
ББК 74.58

педагогика

РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ НА ОПЫТЕ РАБОТЫ УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ В РЯЗАНСКОЙ ОБЛАСТИ

Е. А. Селиванова

В статье рассматриваются вопросы развития художественного образования на региональном уровне на примере использования опыта преподавания в учреждениях культуры Рязанской области.

Ключевые слова
Регион, традиция, народный костюм, стандарты, компонент, личностная социализация, образование, региональное образовательное пространство

Регион это пространственная структура, отличная от иных территориальных единиц, таких как город или нация [1] и характеризующаяся:

- социальной сплоченностью этнических, расовых, и языковых групп, проживающих совместно;

- экономическим объединением хозяйственных, финансовых и промышленных единиц, действующих в рамках данной структуры;

- наличием общих ценностей, связанных с культурой, религией, социальными установками, психическими установками, историческими традициями;

- политической и социопсихологической солидарностью [2].

Региональность, как особая составляющая общественной жизни, органически присуща и такой специфической форме социальной деятельности общества как образование. В России, с ее размерами, региональные различия более заметны и проявляются значительно четче и яснее, чем в сравнительно небольших европейских странах. Не случайно, что едва российское образование получило хоть кое-какое подобие свободы и самостоятельности, стали активно развиваться региональные системы образования.

В условиях провозглашаемого подхода к образованию как социально-педагогической системе, призванной оказывать населению образовательные услуги процесс формирования региональных систем образования ускорится. Ориентация на образовательные потребности и интересы населения неизбежно и объективно приводит к ускорению процесса регионализации. Раздел педагогики, изучающий региональное образовательное пространство, педагогические аспекты территориальной организации общества (его отношение к образованию) называется педагогическая регионология и рассматривает территориальное устройство общества как образовательно-территориальную организацию общества или территори-

альное образовательное пространство региона.

Педагогическое исследование регионального образовательного пространства предполагает:

- целостное изучение регионального пространства как сложноорганизованной образовательно-территориальной системы;

- изучение взаимосвязи региональных образовательных институтов с обществом, социальным целым на территориальном уровне;

- взаимовлияний и взаимодействий территориального пространства и образовательных институтов региона;

- региональную организацию образования.

Одним из способов определения наиболее оптимального сочетания регионального и общефедерального компонента в содержании общего образования представляется использование подхода, опирающегося на концепцию регионального образовательного пространства. Такой подход позволит, исходя из специфических образовательных особенностей конкретного региона, определить степень, уровень и направленность сочетания регионального и общефедерального компонентов содержания образования, избежать подмены единства содержания российского образования его унификацией и единообразием.

В настоящее время особое значение приобретает регионализация российской системы образования, освобождение ее от излишней централизации, усиление национальных и региональных компонентов содержания. В связи с этим возникает понятие «регионализация образования».

Регионализация образования – это продолжение его дифференциации, только на ином уровне. Регионализация объективно необходимый процесс, способствующий:

- решению задач модернизации российского образования;

- переходу к личностно ориентированной образовательной парадигме.

Развитие региональной системы образования, адекватной особенностям образовательных потребностей и интересов учащихся и специфике региона это шаг вперед в развитии российского образования.

В каждом регионе Российской Федерации существует образовательное пространство, своеобразно отражающее особенности и специфику конкретного региона, его традиции, культуру, национальный состав населения, уровень экономического развития.

«По сути – образовательное пространство – это все физические и юридические лица региона, весь регион, только взятый в определенном аспекте – отношении к образованию» [3. С. 149].

Образовательное пространство, совокупность природно-географических, экономических, социокультурных и политических характеристик территории, взятых в их отношении к образованию. Образовательное пространство представляет собой разновидность сложноорганизованной социальной системы, развивающейся согласно собственным закономерностям, имеющим как субъективный, так и объективный характер. В 80-е годы XX века стало очевидно, что образование нуждается в коренном, принципиальном реформировании.

Стала перспективна система образования, ориентирующаяся на образовательные потребности граждан региона. Климатические и географические условия, экономическое развитие региона, его финансовое положение, уровень доходов, национальные, культурные традиции и предпочтения – эти факторы образовательного пространства в значительной мере регулируют образовательные потребности конкретной личности.

Выбор будущей профессии уровень образования зависит не только от способностей и интересов личности, но также

от тех возможностей профессиональной и личностной социализации, которые существуют в конкретном регионе.

Система образования в регионе, включает в себя региональные предпочтения и потребности, возможности регионального образовательного пространства, образовательные интересы и способы их реализации. Это объясняется тем, что:

1) региональное образовательное пространство – это часть федерального образовательного пространства;

2) система образования это результат действия субъективных факторов:

- политика в сфере образования и сформулированные в ней цели и задачи;

- уровень финансовых, организационных и кадровых возможностей образовательной политики;

- уровень академических свобод и самостоятельности, предоставленный образовательным учреждениям.

3) образование выстраивается под соответствующую образовательную парадигму.

Эта парадигма включает:

- возрастание спроса со стороны регионального бизнеса, производства и управления на кадры;

- количество специальностей, необходимых регионам, в том числе уровня начального и среднего профессионального образования;

- спрос на многоуровневую подготовку специалистов на всех ступенях образования.

Тенденции развития педагогики привели к изменению отношения к образованию в регионах:

- пришло понимание значимости образования, для будущего отдельной личности, и для будущего региона в целом;

- образование воспринимается как определенная ценность;

- изменяется характер взаимодействия между образовательным пространством и системой образования региона.

Важнейшей тенденцией педагогического развития становится рост влияния образовательного пространства на систему образования региона, с одной стороны, и влияния системы образования на региональное образовательное пространство, с другой стороны. По мере роста этого взаимовлияния измениться характер взаимодействия образования и пространства, оно станет активным, заметным и влиятельным.

Огромное значение для регионализации образования имеет пространственно-территориальное устройство общества, которая была на протяжении всей истории, и остается таковой сегодня, важнейшим фактором развития человечества.

В ней отражается и такая сфера человеческой деятельности как воспроизводство культуры сообщества, то есть образование.

Региональное образовательное пространство охватывает территорию российского региона – субъекта Федерации. Выделение именно региона, как особой единицы образовательного пространства, представляется достаточно уместным:

во-первых, это соответствует традиционно принятому в отечественной регионологии подходу;

во-вторых, именно на уровне субъектов Российской Федерации особенно выпукло проявляются различия в развитии системы образования, ее адекватности потребностям населения, культуры и экономики;

в-третьих, региональный уровень системы образования формирует системообразующие связи, позволяющие рассматривать отечественное образование как социально-культурную систему, а не совокупность разнообразных образовательных учреждений.

Это мы можем увидеть на примере преподавания предмета «Народный костюм» в учреждениях культуры Рязанской области – это Рязанское художественное училище и филиал Московского государственного университета культуры. В этих учеб-

ных заведениях осуществляется подготовка кадров для учреждений культуры. Поэтому одним из учебных предметов является «Народный костюм».

Народный костюм – артефакт культуры, является особой системой, объясняющей многие явления человеческого бытия. Народ создавал костюм в соответствии с географическими и климатическими условиями, занятиями, бытом, которые сформировали эстетические представления о красоте. С помощью народного костюма мы можем рассмотреть явления и события, которые оказали влияние на формирование человеческой общности сложившейся в регионах.

Большое значение в народном костюме, имеют его региональные особенности. Региональный костюм, его традицию следует рассматривать как составную часть всеобъемлющего явления называемого «народный костюм».

Утрата региональной традиции может привести к исчезновению одной из составляющих понятия «этнос» – народа проживающего на данной территории. Человек с детства воспитывается на духовной и материальной культуре своего этноса, являющегося носителем региональных культурных особенностей получаемых на генетическом уровне. Он особенно тонко понимает природу культуры своего региона, и глубоко чувствует её в русле сохранения традиций, и естественно более выразительно использует её образцы в качестве источника вдохновения в своем творчестве.

Преподавание такого курса приводит к формированию чувства патриотизма, повышает уровень заинтересованности в сохранении, восстановлении и развития традиционной культуры.

Учебные программы художественных школ, секций народного творчества, среднего профессионального образования, учреждений дополнительного образования уже сейчас сориентированы на изучение местного материала. Эти организации пополняются работниками, подготовленными в средне-специальных и высших учебных заведениях культуры и искусства области.

В настоящий момент мы имеем достаточное количество научного материала, разнопланово освещающего традиционную культуру Рязанского края и позволяющего активно использовать в учебном процессе. Это:

- материалы этнографического фонда и научные архивы Рязанского историко- архитектурного музея-заповедника, которые рассказывают о разных сторонах традиционной культуры и быта различных групп населения Рязанщины;

- коллекция народных костюмов в РИАМЗ повествует о бытовании культур различных народов.

Рязанский костюм представляет собой сложное сочетание элементов культуры разных исторических эпох, отражает определенные связи, контакты между отдельными народами в различные периоды их истории, сложные процессы, происходившие на этой территории.

Большое значение для формирования этнического сознания имеют материалы журнала «Рязанский этнографический вестник», учрежденного Рязанским областным научно-методическим центром народного творчества на протяжении многих лет там профессионально занимаются изучением традиционной народной культуры. В материалах журнала опубликована работа Л. А. Тульцевой [4], явившийся отчетом об исследовательской и экспедиционной работе на протяжении ряда лет, включающий описание народных праздников, обрядов, фольклора и определение в них роли традиционного народного костюма.

За время его существования в этом издании были опубликованы разнообразные материалы, касающиеся традиционной культуры Рязанского края. Очень интересна работа Е. П. Осиповой [5], где через язык народного говора раскрывается кар-

тина формирования народного костюма и его элементов.

Исследователями и научными работниками собран богатейший материал по традиционному рязанскому костюму и его месту в культуре края. Этот материал дает возможность в полной мере раскрыть такое явление, как рязанский народный костюм и через него четко систематизировать знания различных сфер народного художественного творчества, что облегчает работу в преподавании и в восприятии учебного материала студентами и учащимися.

В современной ситуации происходит смена приоритетов всего профессионального образования. Основная цель происходящих процессов модернизация профессионального образования, подготовка специалистов свободно владеющих своей профессией и ориентирующихся в смежных областях. Одним из главных направлений воспитания кадров, работающих в народном художественном творчестве, является подготовка высококвалифицированных специалистов, деятельность которых направлена на сохранение, восстановление и развитие лучших национальных художественных традиций русской культуры, формирование эстетического и этнического сознания народа.

Как показывает практика, в высших и средне-специальных учебных заведениях культуры и искусства система подготовки специалистов в области народного художественного творчества строится на внутренней специфике специальности, где не всегда учитывается взаимосвязь с другими явлениями, духовной и материальной культуры народа.

Очевидно влияние особенностей регионального образовательного пространства на формирование и развитие соответствующей сети профессиональных образовательных учреждений разного уровня.

Необходима региональная дифференциация общего образования, которая подразумевает вариативность содержания образования в соответствии с потребностями и особенностями конкретного региона, образовательного учреждения. Тем самым учебные предметы, относимые в состав национально-регионального компонента базисного учебного плана, сохраняются, но в ином виде. А учебные предметы, включаемые в состав федерального компонента, трансформируются таким образом, что бы обеспечить связь федерального и регионального содержания.

Вариативная трансформация предметов, относимых к федеральному компоненту содержания образования, достигается путем расширения объема и содержания предмета, включением в него учебной информации регионального характера.

Это естественно затрудняет и усложняет задачу разработки и создания соответствующих учебных программ и комплектов учебников. Но это относится к разряду необходимых издержек на пути подлинной демократизации, гуманизации и модернизации содержания образования.

Применение региональной дифференциации содержания образования позволяет придать процессу обучения большую практическую направленность. Легче становится реализовывать общедидактический принцип связи обучения с практикой реальной жизни, трансформация содержания образования, основанная на региональной дифференциации, потенциально закладывает базу для более широкого применения методов обучения, основанных на практическом использовании теоретических знаний, проблемного и поискового характера.

Региональная дифференциация содержания образования позволяет обеспечить единство содержания образования на уровне Федерации, так как основа предметов остается единой, как едиными остаются и задачи изучения предмета.

Региональная дифференциация содержания образования достижима при учете

специфических особенностей регионального образовательного пространства, которое в своей сути, отражает тот уровень развития экономики и культуры в их человеческом измерении, достигнутым конкретным регионом к настоящему времени.

Перспективным направлением педагогических и дидактических исследований, направленных на достижение объективно стоящих перед отечественным образованием задач модернизации содержания образования, являются исследования связанные с решением проблем учета территориальной организации российского общества. Их позитивное решение представляется возможным при использовании подхода, базирующегося на концепции регионального образовательного пространства.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Колобов О. А., Макарычев А. С. Регионализм в России: проблемы определения понятия // Регионология. – 1999. – № 2.

2. Шабалин Ю. Е. Система образования региона в условиях трансформирующегося регионального образовательного пространства // Россия как трансформирующееся общество: экономика, деловая культура, управление. – М., 2003. – С. 225 - 230.

3. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе // Парадоксы наследия, векторов развития. – М., 2000.

4. Тульцева Л. А. Рязанский месяцеслов // Рязанский этнографический вестник. – Рязань, 2001.

5. Осипова Е. П. Язык рязанского костюма // Рязанский этнографический вестник. – Рязань, 2004.

НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 378
ББК 74.58

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ДЕМОКРАТИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА

Т. Н. Сергеева

В статье описывается система педагогических условий, при выполнении которых формирование у будущих педагогов демократических ценностных ориентаций является эффективным.

Ключевые слова
Педагогические условия, формирование ценностных ориентаций, демократические ценности, будущий педагог

К настоящему времени в педагогической науке сложилось аксиологическое направление. Обращение к проблеме формирования демократических ценностных ориентаций в подготовке будущих педагогов является особенно актуальным в период, когда нация находится на пути к формированию подлинно демократического общества, с его традициями и институтами. В данной статье описывается система педагогических условий, выполнение которых обеспечивает эффективное формирование у будущих педагогов демократических ценностных ориентаций.

Анализ научно-педагогической литературы свидетельствует, что термин «педагогические условия» трактуется как совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов и материально-пространственной среды, направленных на решение исследовательских задач [4; 65]. Педагогические условия соотносятся с проектированием желаемого результата – программируют высокий уровень развития ценностных ориентаций у студентов вуза.

Нами выделены следующие педагогические условия, способствующие эффективному формированию демократических ценностных ориентаций в процессе подготовки будущего учителя:

Первое педагогическое условие – разработка разнонаправленной содержательной комплексно-целевой программы «Формирование демократических ценностных ориентаций будущего педагога», включающей следующий ряд направлений деятельности, отражающих специфику содержания деятельности по формированию демократических ценностных ориентаций у будущего педагога:

– «Создание нормативно-правовой базы формирования демократических ценностных ориентаций в современном педагогическом вузе», суть которого состоит

во включении демократической аксиологической составляющей в концепцию воспитания НГПУ, а также аксиологизации дисциплин государственного образовательного стандарта по направлению подготовки «Педагогическое образование»;

– «Повышение профессионально-педагогической культуры преподавателя педагогического вуза в области формирования демократических ценностных ориентаций студента» основано на серии методических семинаров для преподавателей вуза под общим названием «Теория и практика формирования ценностных ориентаций демократического общества в педагогическом вузе»;

– «Комплекс мероприятий, направленных на формирование демократических ценностных ориентаций будущего педагога» реализуется: в учебно-воспитательном процессе – на занятиях интегративного курса по выбору «Я – гражданин России», а также в серии социально-психологических тренингов в рамках дисциплин ФГОС по направлению подготовки «Педагогическое образование»; во внеаудиторной деятельности – на заседаниях дискуссионного клуба «Обсудим?», посредством участия в студенческом самоуправлении, в различного рода социальных акциях и проектах.

Второе педагогическое условие – разработка и использование в учебно-воспитательном процессе специального интегративного курса по выбору «Я – гражданин России». Результат контент-анализа существующих государственных, региональных и локальных программ по гражданскому воспитанию, а также программ учебных дисциплин в структуре ФГОС педагогического направления показывает, что программы воспитания и учебных дисциплин ориентированы на молодежь безотносительно к возрасту и специфике социума; в них преобладает знаниевый компонент; наблюдается формальный, декларативный подход к реализации программ. Этим объясняется необходимость разработки специального курса, интегративного по содержанию, подбора соответствующих методов и форм учебной и воспитательной работы, стимулирующих, помимо познавательной активности, интериоризацию демократических ценностей и реализацию данного феномена в ценностном поведении студента – будущего учителя. Не отрицая ту или иную степень наполненности дисциплин ФГОС ценностным с демократической точки зрения содержанием, заметим, что курс «Я – Гражданин России» является своеобразным узловым моментом, в котором пересекаются области знания многих наук: философия, политология, социология, правоведение, педагогика, психология, иностранный язык и др.

Специально разработанный цикл занятий по курсу обладает высоким ценностным потенциалом по формированию демократических ценностных ориентаций и, при достаточной методической подготовке преподавателя курса, способствует созданию в группе, на курсе, на факультете, в вузе в целом демократической атмосферы (обстановки).

Интегративный курс по выбору выполняет следующие функции:

– Ценностно-ориентирующая. На занятиях курса по выбору создаются условия для ценностного самоопределения.

– Просветительская. Студенты получают возможность ознакомиться с теоретическими, историческими основаниями демократического общества.

– Воспитательная. Различные формы взаимодействия на занятиях курса по выбору способствуют повышению общей культуры студентов.

Курс по выбору «Я – гражданин России» изучается студентами 4 курса, включается в цикл общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин. Курс построен на блочно-модульной основе. Программа курса по выбору включает 3 крупных блока: 1 блок «Демократия и я», 2 блок «Я в гражданском обществе», 3 блок

«Я за права человека». Курс ориентирован на формирование у студентов ориентаций на следующие демократические ценности: свобода, права человека, равенство, общественное благо, толерантность, справедливость, ответственность.

Третье педагогическое условие – организация студенческого дискуссионного клуба «Обсудим?!». Деятельность по формированию демократических ценностных ориентаций не может ограничиваться рамками лишь учебной работы, особо важным направлением внеаудиторной деятельности по формированию демократических ценностей мы считаем заседания дискуссионного студенческого клуба «Обсудим?!», которые способствуют формированию политической и правовой культуры студентов, активной гражданской позиции, навыков ответственного участия.

Работа студенческого дискуссионного клуба основывается на следующих положениях:

– Студенческий дискуссионный клуб является формой выражения активной гражданской позиции студенческой молодёжи.

– Студенческий дискуссионный клуб – платформа для развития у молодёжи навыков дискутирования, умения убеждать собеседника и доказывать свою точку зрения в студенческой среде.

– Студенческий дискуссионный клуб дает возможность обсудить интересующие студентов вопросы, пригласить гостей, компетентных в разных областях современной общественной и научной жизни, развивает сотрудничество молодёжи и органов власти.

– Студенческий дискуссионный клуб способствует активной целенаправленной социализации молодёжи, предотвращению её стихийной социализации, привлечению к активному участию в жизни государства.

Особенности студенческого дискуссионного клуба: добровольный характер участия студентов в клубе; соответствие содержания, видов и форм работы в клубе интересам студентов; отсутствие оценок; осуществление контроля через деятельность; развитие инициативы, независимости, творческого начала студентов; возможность формирования демократических ценностных ориентаций студентов; возможность саморазвития и самообразования для студентов.

Формы работы в рамках студенческого дискуссионного клуба:

– Круглые столы 4 раза в год, которые проводятся на базе нашего педагогического университета. Темы круглых столов, приглашённые эксперты, определяются заранее. Участниками дискуссии являются: президент, заместитель, модераторы, куратор из числа преподавателей, гости, приглашенные участники и свободные участники.

– Выступление с общественной инициативой поддержки значимых для молодежи проектов.

– Аналитическая работа, мониторинг ситуации в среде молодежи, работа по подготовке информационных материалов о деятельности студенческого дискуссионного клуба и размещение их в СМИ.

– Турнир ораторов (ежемесячно).

– Дебаты разного уровня.

– Разработка специального интернет-ресурса регионального молодежного сообщества.

Четвертое педагогическое условие – включение студентов в проектную деятельность. Формирование демократических ценностей будущего педагога предполагает использование технологии проектного обучения. Целью проектной технологии является получение опыта самостоятельной практической деятельности. Особенностями проектного обучения являются его диалогичность, проблемность, контекстность, самостоятельность, инициативность.

Проектная деятельность осуществляется с учетом последовательно выделенных этапов: ценностно-ориентационного,

конструктивного, оценочно-рефлексивного, презентативного. Экспертная оценка проекта является необходимым компонентом данной технологии, без которой проект состояться не может, этим проектное обучение отличается от обычных проблемных заданий.

Среди различных видов проектов наиболее важным с точки зрения формирования демократических ценностей, на наш взгляд, являются социальные проекты. Социальный проект – это ограниченная во времени деятельность, направленная на решение социально значимой проблемы путем ее исследования, моделирования способа решения, в процессе которого осуществляются анализ, планирование и необходимые расчеты. Завершается проектная деятельность позитивным решением выявленной проблемы [3].

Студенческий социальный проект выполняет следующие функции: дидактическую, воспитательную, социализации, социальную [3; 10]. Каждый социальный проект имеет свою общественную миссию, и рождается на основе социального прогнозирования и предвидения. Его целью является инициирование с помощью педагогически организованных действий процесса, способного привести к позитивным изменениям в социальной среде. Специфический контекст социального проекта формируют отношения социального партнерства. Под социальным партнерством в данном случае понимается добровольное и равноправное взаимодействие в проектной деятельности различных общественных и государственных сил, людей разных возрастов и социального статуса [2; 154].

Педагогический потенциал социальных проектов («Добрый Нижний», «Река жизни», «Переписчик», «Безработица. Как с ней бороться?», «Я – участник выборов») направлен на социализацию студентов, их осознанную адаптацию к существующим условиям; на формирование умения продуктивно взаимодействовать с окружающим социальным пространством, улучшая его по мере своих сил и тем самым решая свои проблемы. По мере развития социального проекта рождаются новые виды субъектов и инновационные формы социальной активности, что служит показателем демократизации. Презентация хода и результатов проектной деятельности в рамках проекта, выходящего за пределы только образовательного пространства, может носить более широкий характер с привлечением средств массовой информации и различного вида социальных и компьютерных сетевых связей.

Логика деятельности в рамках социально-педагогического проекта аналогична общей логике проектирования, однако действия, связанные с проблематизацией, концептуализацией, целеполаганием и другими проектными процедурами, приоритетно направлены на активизацию взаимодействия с социальной средой, образовательным пространством в его широком понимании [2; 155].

Основными направлениями деятельности по социальному проектированию в нашем исследовании являются участие в различного рода акциях («Добрый Нижний»), участие в добровольческой деятельности (например, донорство крови – проект «Река жизни»), участие в переписи населения в качестве переписчиков, организация и осуществление социальных проектов, таких как «Безработица. Как с ней бороться?», «Я – участник выборов».

Пятое педагогическое условие – обеспечение педагогической помощи и поддержки студентов при формировании демократических ценностных ориентаций. Педагогическая поддержка естественно включена в парадигму гуманистического образовательного процесса. Она носит глубоко индивидуальный характер. При этом педагогическая поддержка понимается как деятельность субъектов образовательного процесса, направленная на оказание превентивной и опе-

ративной помощи личности в разрешении ее индивидуальных проблем. Цель педагогической поддержки – становление в сознании студента представления о том, что для обретения независимости, необходимо научиться решать собственные проблемы и понимать, почему они происходят (т. е. занимать рефлексивную позицию по отношению к проблеме и на этой основе самостоятельно строить целостную деятельность по ее разрешению).

Педагогическая поддержка осуществляется в несколько этапов [1]:

1. *диагностический* – фиксация факта, сигнала проблемности, проектирование условий диагностики предполагаемой проблемы, установление контакта со студентом, вербализация постановки проблемы, совместная оценка проблемы с точки зрения значимости ее для него;

2. *поисковый* – организация совместно со студентом поиска причин возникновения проблемы, взгляд на ситуацию его глазами;

3. *договорный* – проектирование действий педагога и студента, разделение функций и ответственности по решению проблемы, налаживание договорных отношений;

4. *деятельностный* – действует сам студент (со стороны педагога – одобрение, стимулирование, поощрение), действует сам педагог (координация действий специалистов в учебном учреждении и вне его, прямая и безотлагательная помощь);

5. *рефлексивный* – совместное обсуждение успехов и неудач предыдущих этапов, констатация факта разрешимости проблемы или переформулирование затруднения, осмысление новой жизнедеятельности.

Особенно эффективна педагогическая поддержка формирующихся демократических ценностных ориентаций студентов педагогических вузов осуществляемая в виде следующих мероприятий:

1. *Дистанционная поддержка.* Особенностями данного вида поддержки являются доступность всем студентам вне зависимости от их местоположения и анонимный характер поддержки. Речь идет о создании Интернет-пространства педагогической поддержки будущих учителей, где педагогическое сопровождение студентов осуществляется в рамках специализированного Интернет-портала разного уровня – от сайта университета до крупного федерального портала. Нами реализуются различные содержательные направления деятельности по оказанию педагогической поддержки: предоставление информационного ресурса в рамках дистанционного ресурсного центра материалов (статьи, ссылки на ресурсы Интернет, психологические игры, компьютерные развивающие программы, рекомендации); решение трудных ситуаций либо в рамках форума в виде общей дискуссии, либо, если студент не хочет публично обсуждать проблему, в личной переписке с преподавателем или куратором (обсуждение посредством электронной почты, ICQ или Skype).

2. *Непосредственная поддержка.* Виды непосредственной педагогической поддержки: индивидуально-личностная, коллективно-групповая, социальная. Индивидуально-личностная поддержка проводится в форме индивидуального консультирования студента в диалоговом режиме и включает психологическое, социально-педагогическое и педагогическое направления поддержки. Коллективно-групповая поддержка осуществляется посредством работы в парах, малых группах, в целой группе на тренинговых занятиях. Социальная поддержка направлена на охрану и защиту прав студента; решение бытовых и жилищных проблем; изучение среды (семьи, сверстников); изучение особенностей социальной адаптации. Последний вид поддержки особенно актуален в работе со студентами младших курсов.

Шестое педагогическое условие. Создание личностно-ориентированных ситуаций демократической направленно-

сти, обеспечивающих формирование демократических ценностных ориентаций. Личностная включенность студентов в образовательный и воспитательный процесс тесно связана с созданием учебной личностно-ориентированной ситуации как ценностной системы, «запускающей» механизмы свободного принятия деятельности, рефлексии, имитации конфликтного развития событий, диалога. В такой ситуации преподаватель выступает как носитель педагогической деятельности, имеющий собственный педагогический замысел, осознающий ответственность за предоставление студенту свободы самостоятельности при ориентировке в материале, способный передать ценностный смысл изучаемого материала [5; 77].

В личностно ориентированной ситуации студент не просто включается в выполнение действия (задания), а принимает деятельность в целом, с соответствующими ей мотивом. Студент критически оценивает информацию, происходящее событие и собственные действия; проводит ревизию прежних смыслов и активно ищет новые; формулирует собственное мнение и вывод; принимает собственное решение; его увлекает сам процесс, сопутствующей стресс, игра творческих сил, радость общения с партнерами; ответственность, ожидания и высокий социальный рейтинг выполняемый деятельности вдохновляют студента на принятие ответственности, на мобилизацию воли для преодоления препятствий.

В структуре личностно-ориентированной ситуации мы, вслед за Николиной В. В. [5; 66-82], выделяем следующие компоненты: субъектный (деятельность преподавателя и студента); содержательный (трансформация проблемы в эмоционально-ценное отношение); процессуальный (воспитательные задачи с личностным контекстом): ценностно-ориентационный (позиция личности, проявляющаяся в демократическом поведении и поведении).

Создание личностно-ориентированных ситуаций обеспечивается рядом операций: скрытой инструкцией, авансированием в адрес студента, усилением мотивации, инструментовкой персональной исключительности студента в данной ситуации деятельности, положительным подкреплением, педагогическим внушением.

Таким образом, выделенные нами в ходе исследования педагогические условия формирования демократических ценностных ориентаций у будущего педагога позволили совершенствовать и аксиологически обогатить учебно-воспитательный процесс.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие. – Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.

2. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И. А. Колесниковой. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

3. Малова О. Н. Социальное проектирование как средство формирования гражданской компетенции студентов вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Чебоксары, 2008. – 21 с.

4. Найн А. Я., Уметбаев З. М. Современный словарь-справочник молодого исследователя. – Челябинск; Магнитогорск: УралГУФК; МаГУ, 2007. – 116 с.

5. Николина В. В. Подготовка будущего педагога в условиях личностной ориентации образования // Подготовка специалиста в области образования: Проблемы подготовки будущего учителя: Коллективная монография. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2001. – Вып. X. – 253 с.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ М. А. ШОЛОХОВА
ЦО №1874, г. МОСКВА

УДК 514.113+371.214+37.013
ББК 74.262

педагогика

ПРИНЦИП КАВАЛЬЕРИ В ВЫЧИСЛЕНИИ ПЛОЩАДИ ПОВЕРХНОСТИ ШАРОВОГО ПОЯСА И ШАРА

Е. Л. Ситкин

В этой статье рассматривается сложные вопросы школьной геометрии – нахождение площади поверхности сферы, объемов шарового сегмента, сектора и площади поверхности шарового пояса. Традиционное изложение этих вопросов опирается на использование интегрального исчисления, что откладывает изложение этих вопросов на конец 11 класса. Предложенные автором идеи и методы изложения, чрезвычайно интересны и просты для понимания школьниками. Это позволяет вводить изучение этих тем ранее 11 класса на математических кружках.

Ключевые слова
Кавальери, объемы, интеграл

В старшей школе при изучении объемов основных тел применяют такой сложный для понимания школьников инструмент, как интеграл. Много времени расходуется на его изучение и мало остается на решение интересных и красивых задач. Школьникам не хватает времени на практическое применения своих знаний, и вся практика сводится к решению задач единого государственного экзамена легкого типа. Тем самым учителя сами навязывают себе мысль о том, что учащийся обычной средней школы не способен усвоить более нечто более интересное и сложное. Проработав некоторое время в математических классах, я решил перенести полученный опыт на обычную среднюю школу, где дети с удовольствием переходили от изучения аксиом объемов и принципа Кавальери к решению более сложных задач и с интересом применяли теорию на практике. Тем самым и я, и мои коллеги убедились лишний раз в талантливости наших российских школьников.

Тот раздел геометрии, что предваряет практическое наполнение темы «Объемы и площади поверхности основных тел» изложен мной в журнале «Математика в школе» №7 за 2010 г., а в этой статье будет рассказано решение одной задачи двумя способами без применения методов интегрального исчисления.

Два способа вычисления площади поверхности шарового пояса

Шаг первый

Найдем по принципу Кавальери объем шарового сегмента. Впишем шар радиуса

R в цилиндр высотой и диаметром основания **2R** (Рис.1).

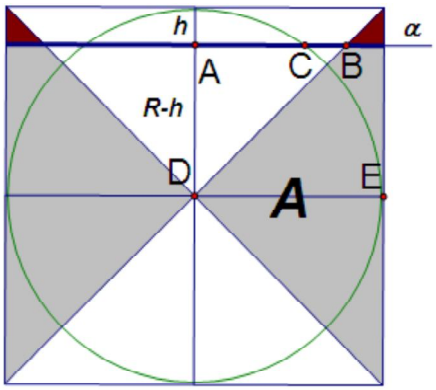


Рис. 1.

Рассмотрим множество точек пространства, которое является разностью между множеством точек цилиндра и множеством точек, являющихся объединением двух равных конусов с общей вершиной в центре шара и основаниями, совпадающими, соответственно, с нижним и верхним основаниями цилиндра. Полученное тело обозначим через **A**. Любая плоскость, параллельная основанию цилиндра и отстоящая от сечения, проходящего через центр шара, и отстоящая на **h** от плоскости верхнего основания, пересекает шар по кругу, а тело **A** по кольцу, площади, которых равны между собой. Докажем это утверждение: $AB^2=R^2-(R-h)^2=2Rh-h^2$. Площадь сечения шара равна $S=\pi(2Rh-h^2)=2\pi Rh-\pi h^2$. Так как $AC=R-h$, то площадь кольца равна $S=\pi R^2-\pi(R-h)^2=2\pi Rh-\pi h^2$. Если площади фигур в сечении любой плоскостью, параллельной данной, равны между собой, то по Кавальери равны и их объемы. Объем тела, с которым мы сравниваем шаровой сегмент, есть разница объемов цилиндра с высотой **h** и объема усеченного конуса с той же высотой и площадями основания πR^2 и $\pi(R-h)^2$ (Рис. 2).

Объем цилиндра равен $V=\pi R^2h$, а объем усеченного конуса равен $V=\pi R^2h-\pi Rh^2+ +(1/3)\pi h^3$. Из всего этого следует, что объем шарового сегмента равен:

$$V=\pi Rh^2-(1/3)\pi h^3=\pi h^2[R-(1/3)h].$$

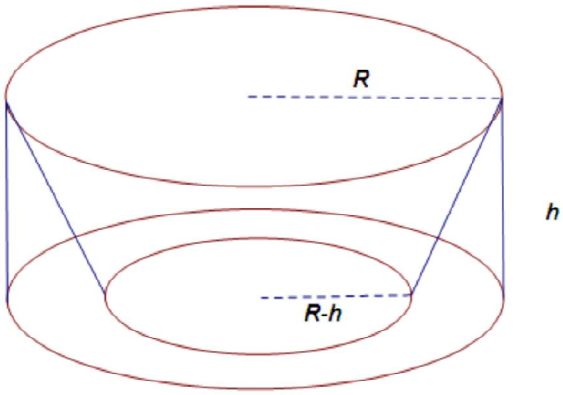


Рис. 2.

Шаг второй

Найдем объем шарового сектора. Шаровой сектор состоит из двух частей: сегмента и конуса с площадью основания $S=\pi(2Rh-h^2)$ и высотой $(R-h)$. Сложив объемы этих тел, получим объем шарового сектора

$$V=\pi h^2[R-(1/3)h]+(1/3)\pi(2Rh-h^2)(R-h)= =(2/3)\pi R^2h.$$

Шаг третий

Найдем площадь поверхности шарового сегмента. Объем шарового сектора состоит из суммы объемов маленьких конусов с высотой равной радиусу шара **R** (Рис. 3).

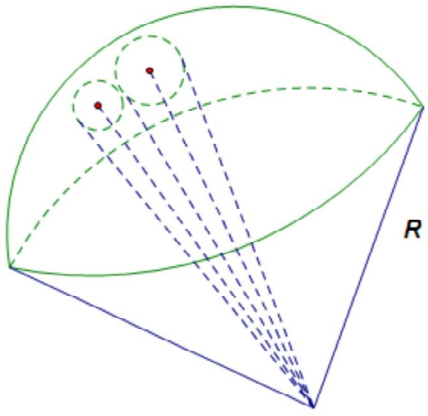


Рис. 3.

$$\sum(S_iR/3)=(R/3)\sum S_i$$

Сумма оснований этих конусов образуют в пределе площадь шарового сегмента

$$Lim\sum S_i=S$$

Объем шарового сектора равен $V=(2/3)\pi R^2h=(Lim\sum S_iR)/3=SR/3 \Longrightarrow$, что площадь поверхности шарового сегмента равна $S=2\pi Rh$.

Шаг четвертый

Найдем площадь поверхности шарового пояса. Чтобы ее вычислить, надо найти разность поверхностей двух сферических шапочек. Пусть высоты этих «шапочек» будут h_1 и h_2, тогда искомая площадь будет равна $S=2\pi Rh_1-2\pi Rh_2=2\pi R(h_1-h_2)=2\pi R\delta h$, где δh – высота слоя (Рис. 4).

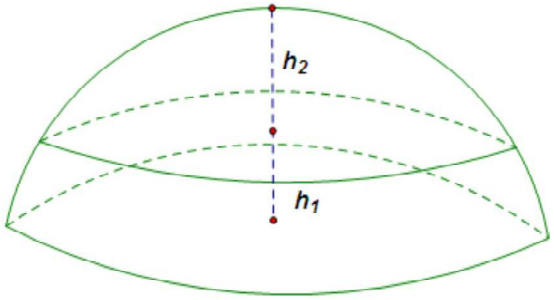


Рис. 4.

А вот **еще один способ решения этой задачи.**

Площадь боковой поверхности конуса равна $S=\pi Rl$. Докажем, что площадь боковой поверхности усеченного конуса равна (*) $S=\pi Rl=(l_2-l_1)/[(R_1+R_2)/2]2\pi$. На Рис. 5 изображен полный и усеченный конусы вместе. Длина образующей усеченного конуса равна $l=l_2-l_1$, средняя линия трапеции ABCD равна $R=(R_1+R_2)/2$. Разница площадей поверхности двух конусов NQD и NMC равна площади поверхности усеченного конуса MCQD (**)

$$S_{MCQD}=\pi l_2R_2-\pi l_1R_1.$$

Приравняем (*) и (**), так как это два выражения площади поверхности одного и того же усеченного конуса. После сокращения на число π получим $(l_2-l_1)(R_1+R_2)= =l_2R_2-l_1R_1$. Дальнейшие преобразования приводят к следующей пропорции $l_2R_1 \Longrightarrow =l_1R_2$ $(R_1/R_2)=(l_1/l_2)$. Последнее соотношение показывает подобие треугольников NBC и NAD, что одновременно является верным по признаку подобия. Выразим площадь поверхности

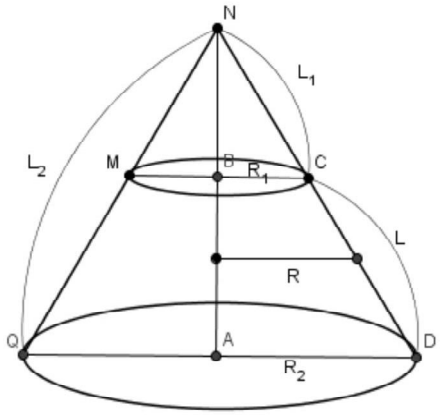


Рис. 5.

усеченного конуса по-другому. Нас в формуле $S=\pi Rl$ будет интересовать произведение Rl. Заменим это произведение другими множителями. Впишем усеченный конус в шар радиуса R_* (Рис. 6).

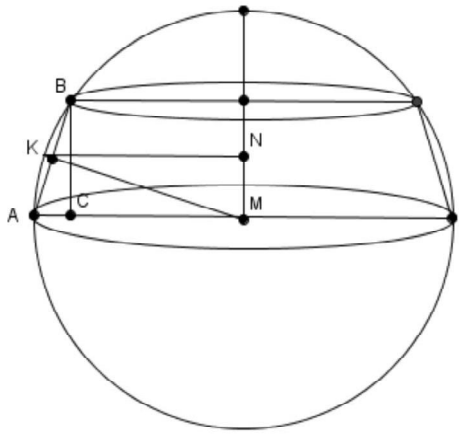


Рис. 6.

На этом рисунке треугольники ABC и KNM подобны по двум углам и AB:BC= =KM:KN $\Longrightarrow (l/h)=(R_*/R)$ и $lR=hR_*$. Значит, площадь боковой поверхности усеченного конуса может быть выражена через другие величины $S=2\pi Rl=2\pi hR_*$. Впишем в область QPZT шара радиуса R_* некоторое количество усеченных конусов, например **i**, как показано на Рис.7.

Высота каждого из них h_i, а площадь боковой поверхности каждого конуса равна $S=2\pi h_iR_*$. Чем больше мы впишем конусов в область QPZT, которая представляет шаровой пояс, тем ближе ломаная линия, составленная из образующих конусов, будет приближаться к дуге окружно-

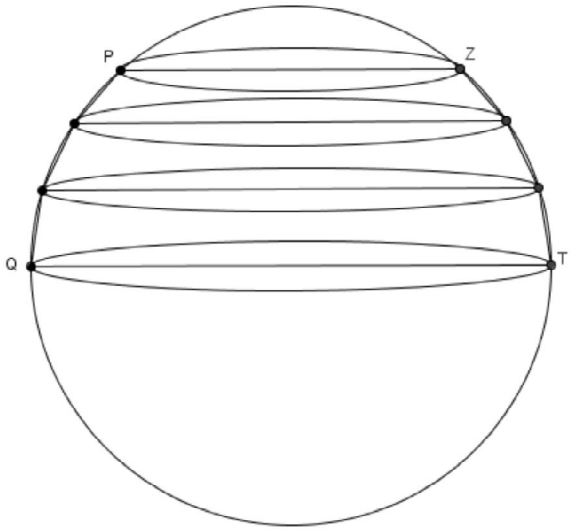


Рис. 7.

сти. Таким образом, сумма всех площадей поверхности усеченных конусов будет приближаться к площади поверхности шарового пояса и высота шарового пояса $H=\sum h_i$. Из приведенных рассуждений следует, что площадь шарового пояса равна $S=2\pi R_* H$, где R_* – радиус шара. Сразу можно вычислить площадь поверхности шара, заменив H на $2R_*$. Окончательно, площадь поверхности шара равна

$$S=4\pi R_*^2.$$

Нахождение площади поверхности шарового пояса – есть яркий пример того, как можно обойтись в решении задач на объемы только элементарными способами. А это именно и есть та цель, которую должны преследовать учителя в обучении детей геометрии. Интегральное исчисление – это достаточно объемная область математики и те же дети заново изучают интеграл в высших учебных заведениях. Имеет ли тогда смысл вводить интегралы в школе, если можно достаточно красиво их обойти, выполнив основные школьные задачи?! Кроме того, положительное психологическое воздействие на школьников несоизмеримо больше при решении задач подобным способом, чем с применением интеграла. Когда ученик понимает, с помощью какого инструмента и как решается задача, то математика становится вовсе не «сухой» наукой, а красивым искусством.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Атанасян Л. С. Геометрия 10-11. – М.: Просвещение, 2005.
2. Погорелов А. В. Геометрия 7-11. – М.: Просвещение, 2001.
3. Ситкин Е. Л. Вычисление объемов и принцип Кавальери // Математика в школе. – 2010. – №7. – С. 18.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОТКРЫТЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
РЯЗАНСКИЙ ИНСТИТУТ (ФИЛИАЛ)

УДК 378
ББК 74.58

педагогика

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Н. А. Суворова

В статье рассмотрена структура и состав профессиональной компетентности. Описаны особенности практического формирования профессиональной компетентности на примере инженерной специальности. Рассмотрены проблемы структурирования и классификации технических задач.

Ключевые слова
Компетентность и профессиональная компетентность, приобретение опыта профессиональной деятельности, основа структурирования и классификация технических задач

Многие инновационные идеи модернизации российского образования близки к идеям и целям Болонского процесса. Первоочередное назначение которого, – создание единого образовательного пространства и интеграция лучших образовательных традиций разных стран. В Болонской декларации 1999г. «Зона европейского высшего образования», выделены приоритетные задачи: введение общепонятных, сравнимых квалификаций; переход на двухступенчатую систему; введение оценки трудоемкости в терминах зачетных единиц и отражение учебной программы в приложении к диплому; повышение мобильности студентов, преподавателей и административно-управленческого персонала; обеспечение необходимого качества высшего образования, взаимное признание квалификаций; обеспечение автономности вузов и введение аспирантуры.

Все выделенные задачи направлены на формирование профессионально компетентной личности и создание единого общеевропейского образовательного пространства. Современному специалисту - инженеру XXI века, для успешной профессиональной деятельности необходимы такие личностные качества как ответственность, самостоятельность, целенаправленность, организованность, социальная адаптивность, умения выявлять приоритетные решения технических задач и проблем, а так же способности к творческому профессиональному саморазвитию, использование современных информационных технологий и владение графической и компьютерной культурой.

Поэтому новые приоритеты образования, происходящие в начале XXI в. связаны со сменой образовательных парадигм и ориентированы на свободное индивидуально-творческое развитие личности. С прочно сформированными общими и интеллектуальными способностями, учтен-

ными возрастающими требованиями к уровню специальной подготовки выпускников вузов, обеспечивающими формирование потребностей в высшем профессиональном образовании.

Определение «компетентность» встречается в педагогической литературе с середины XX века. Анализ исследований ученых В. А. Болотова, Л. К. Гребенкиной, А. Н. Дахина, И. А. Зимней, В. В. Краевского, Г. К. Селевко, В. В. Серикова, Ю. Г. Татура, А. В. Хуторского и др. позволил выделить её, как результативную, способность будущего специалиста к системной деятельности «со знанием дела», для решения профессиональных задач.

Профессиональная компетентность как образовательный феномен, опирается на идеи ведущих мыслителей и педагогов прошлого столетия Н. К. Крупской, В. А. Сухомлинского, А. С. Макаренко, К. Д. Ушинского. На современном вузовском этапе ученые считают, что профессиональная компетентность формируется под влиянием многих факторов и отражает:

- «единство теоретической и практической готовности к осуществлению деятельности» (Л. К. Гребенкина, И. Ф. Исаев, В. А. Сластёнин, Е. Н. Шиянов и др.);
- «совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности» (Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова, А. И. Башкирский и др.);
- «профессиональную подготовленность и способность эффективно, творчески решать задачи профессиональной деятельности» (К.А. Абульханова и др.);
- результат обучения (О. В. Акулова, А. А. Ахаян, Е. Н. Голубокова, И. Ю. Гутник, А. Е. Бахмутский, О. Б.Даутова, О. Н. Крылова, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, А. П. Тряпицина и др.).

Из всего сказанного следует, что профессиональная компетентность имеет системно-деятельностный, аксиологический, личностно-значимый характер обобщенных умений, включает ключевую, базовую и специальную компетентности.

Ключевые связаны с успехом личности в быстро изменяющихся жизненных ситуациях, обеспечивающих жизнедеятельность. Проявляются в способности решать профессиональные задачи на основе социально-правовых основ личности, информационно-коммуникационных средств, т. е. приобретают особую значимость в любой профессиональной деятельности.

Базовые отражают специфику и современное понимание основных задач профессиональной деятельности – в нашем случае, инженерно-строительной.

Специальные компетентности должны обеспечить готовность будущего специалиста решать задачи профессиональной деятельности, осуществлять коммуникацию, что является социальным заказом современного общества.

«Ключевые, базовые и специальные компетентности, пронизывая друг друга, проявляются в процессе решения жизненно важных профессиональных задач разного уровня сложности, в разных контекстах, с использованием определенного образовательного пространства» [2, с. 19].

Такая структура и состав профессиональной компетентности актуализируют проблему дидактического обеспечения компетентностно ориентированного высшего профессионального образования (табл. 1).

Таким образом, «профессиональная компетентность», как многофункциональная характеристика, обладает внутренним единством, определяет современное разрешение проблем высшего образования, характеризует готовность, становление и самореализацию личных и профессиональных качеств, ориентирована на будущую профессиональную деятельность. Если студент, «знает, как сделать» – это результат формирования, минимально необходимый опыт, состоявшееся личностное качество, основа успешной деятельности, характеристика соответствия знаний

Таблица 1

Структура и состав профессиональной компетентности студентов технического вуза

Профессиональная компетентность:		
Ключевые компстснтности	*Базовые* компстснтности	*Специальные* компстснтности
Способность:		
к решению профессиональных задач на основе: - информации; - коммуникации; - социально-правовых основ…	к инженерной деятельности в контексте требований системы высшего технического образования и работодателей.	к инженерной деятельности с учетом специфики дисциплины.
Содержат алгоритм решения профессиональных задач	*Отражают* современное понимание, погружение в основные задачи профессиональной деятельности	*Реализуют* базовые и ключевые компетентности, с учетом специфики дисциплины

и умений реальному уровню сложности выполняемых задач и разрешаемых проблем.

Формирование знаний, умений, навыков и приобретение опыта профессиональной деятельности происходит на теоретическом, практическом и функциональном уровнях. У выпускника технического вуза теоретический уровень, т. е. знание необходимых основ будущей профессиональной деятельности, развит в большей степени. Традиционная система подготовки вуза формирует фундаментальные знания и неадекватные способности студентов применять их на практике [1, с. 6].

Практический уровень предусматривает систему практических занятий по «алгоритму действия - измененному алгоритму - творчеству». Практические занятия направлены на выработку практических умений, на основе теоретических знаний и на формирование проектировочных, конструктивных, организаторских, коммуникативных, креативных, рефлексивных умений и навыков, необходимых будущему инженеру [3, с. 3]. В процессе практической работы студент «получает опыт той работы, которую он выбрал, и пытается определить, соответствует ли характер данной работы его способностям и умениям». Практическая работа включает: технологический, ситуационный и функциональный разделы технических задач, которые мы делим по уровням сложности. Технологический, характеризует операционную, общую сторону профессиональной деятельности. Способствует выявлению уровня овладения профессиональными компетенциями. Ситуационный, воспроизводит содержательную сторону будущей профессиональной деятельности и определяет последовательность предметно-логических действий на основе накопленного опыта и приобретенных знаний. Функциональный раздел направлен на моделирование профессиональной деятельности в целом и характеризует ее структурно-функциональную, динамическую сторону.

Функциональные компетенции предполагают знания о методах анализа, соотнесения частей профессиональной ин-

формации с целью установления связи между ними, выделения информации для установки и принятия решения, критически оценивать информацию для вывода суждения, фактов и их анализа, т. е. функциональный уровень предполагает способность сохранять и проектировать профессиональную деятельность от цели до результата [7, с. 56].

В. И. Байденко, Т. В. Кудрявцев, М. М. Левина и др. определяют техническую задачу как профессиональную проблему, моделирующую проблемную ситуацию, в основе которой есть техническое противоречие [5].

В настоящее время, ГОС ВПО – «653500 СТРОИТЕЛЬСТВО», в соответствии с фундаментальной и специальной подготовкой, выделяет требования к выпускнику, рассматривая включение его в деятельность направленную на решение профессиональных задач, которые предполагают подготовленность научно-обоснованного комплекса знаний, умений и владения полученными навыками: проектно-конструкторские, организационно-управленческие, производственно-технологические, научно-исследовательские.

Таким образом, современные требования к профессиональной деятельности и успешное выполнение её предусматривает у студента наличие профессиональных компетенций. Которые рассматриваем как концептуальную основу для структурирования и классификации технических задач, формирования теоретического, практического, функционального уровня (на примере дисциплин «Основания и фундаменты», «Программные комплексы расчета конструкций на ЭВМ»):

- информационно-технические задачи включают поиск информации, работу со специальной, справочной литературой, содержат явные или неявные противоречия, которые необходимо найти и разрешить, применяя методы поиска и принятия решения;

- задачи на структурирование и систематизацию теоретической научно-технической информации, для формирования умений выделять информацию, в сообщениях значительного объема, составлять краткие теоретические положения, графические изображения основных идей, алгоритмы, логические формулы и т.д. которые дадут наглядное представление о взаимосвязи понятий и закономерностей;

- технологические задачи, задачи на проектирование способов деятельности создают практические ориентиры и установку, на профессиональную позицию способов деятельности;

- задачи конструирования углубляют понимание функций профессии, повышают эффективность формирования профессиональной компетентности;

- задачи анализа проблем на основе реальных процессов, явлений, ситуаций, направлены на новое знание, принятие решений, самооценку и самокритику, формирование и совершенствование профессиональных умений;

- расчетно-графические для использования табличного процессора Excel, математического пакета Mathcad, оформления расчетов в Auto CAD – двух- и трехмерной системе автоматизированного проектирования и черчения;

- информационно-технологические включают обоснованный выбор и применение программного обеспечения;

- прикладные на ЭВМ для работы в системе общестроительных расчетов «BASE», отражают требования работодателя;

- творческие нестандартные технические задачи открытого типа (отсутствие одного правильного решения), моделирования профессиональных ситуаций, стимулируют у студентов уверенность в собственных силах, предполагают наличие теоретического запаса знаний и опыта его применения, т. е. не только предметно-практическое содержание, а образцы поиска креативных путей решения и креативного поведения.

Дидактическая организация предпола-

гает разработанный блок технических задач, который соответствует основному объему специальных строительных знаний дисциплин «Основания и фундаменты», «Программные комплексы расчета конструкций на ЭВМ». Моделирует реальную профессиональную деятельность, при однонаправленности мотивов носит вариативный характер, определяет формирование профессиональных умений, переводит полученные знания на язык компетенций, а значит субъектного опыта. Сама деятельность обретает новое содержание, в основе которой лежит согласованная система умственных и практических действий, направленных на поэтапное формирование профессиональной компетентности.

«Посредством учебной задачи создается поле познавательной деятельности для обучающегося», организуется последовательность выполнения задач при условии овладения ориентировочной основой действий (табл. 2), выбирается алгоритм выполнения и «возможность управления учебно-познавательной деятельностью» [4, с. 86; 7, с. 169].

Профессиональные технические зада-

Таблица 2

Алгоритм решения технической задачи

Познавательная часть	*Информационная часть*
• Постановка проблемы • Выявление противоречий • Критерии выполнения задачи • Базовые данные и информационные материалы	• Выделение ключевых понятий для поиска информации • Поиск информации • Анализ, систематизация, полученной информации • Критическая оценка полученных сведений • Работа над выводами, выдвижение гипотезы

чи, классифицированные по видам деятельности, обеспечивают усиление практической направленности содержания изучаемых дисциплин, являются критерием знаний, входят в структуру и служат измерителем компетентности. Содержание их связано с умением решать проблемные ситуации и приобретением личного, профессионального опыта, где техническое решение приводит к формированию профессиональной компетентности, развитию профессионального творчества и повышению конкурентоспособности личности. В таких условиях «возрастает потребность в деловых людях, способных … ставить реальные и вместе с тем более сложные деловые задачи, проявлять инициативность и ответственность, демонстрировать решительность, энергичность в претворении поставленных задач в жизнь» [6, с. 66].

Важнейшими качествами формирования выступают: системность, целостность, научно обоснованное решение, развивающий характер. Системность – определенным образом организованные компоненты, отражающие наличие у них интегральных свойств и качеств, отсутствующих в отдельности. Целостность рассматриваем, как единство компонентов на

основе общей цели и концептуальной основы. Научно обоснованное решение представляет собой синтез достижений науки и практики, поэтому опирается на анализ научных исследований, опыт работы преподавателей, реализующих компетентностный подход. Развивающий характер состоит в направленности на совершенствование педагогического процесса путем использования компетентностного подхода и проявляется в формировании профессионально компетентной личности.

Успешное выполнение каждой технической задачи, важное условие организации образовательного процесса, в котором постановка задачи входит как этап, а готовность её решить – результат выполнения этапа, наличие профессиональной компетенции, основа собственного профессионального опыта. Ведущим компонентом профессиональной компетентности считаем способность, приобретать знания, находить алгоритм для решения профессиональных задач, применять умения и навыки, в различных жизненных ситуациях, устанавливать связи между динамично обновляемыми знаниями в теоретической и практической деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Герасимов А. М., Логинов И. П. Инновационный подход в построении обучения. (Концептуально-технологический аспект). Учеб. пособие. – М.: АПКиПРО, 2001. – 64 с.

2. Голубкова Е. Н., Кондракова И. Э., Мосолова Л. М., Носкова Т. Н., Павлова Т. Б., Писарева С. А., Тряпицина А. П., Тумалев А. В., Тумалева Е. А. Гуманитарные технологии в высшем профессиональном образовании: научно-методические материалы для подготовки преподавателей высшей школы. – СПб.: Академия Исследования Культуры, 2008. - 118 с.

3. Гребенкина Л. К., Аджиева Е. В., Ганина Т. В. и др.; Путь к мастерству: Психолого-педагогический практикум / Гребенкина Л. К., Аджиева Е. В., Ганина Т. В. и др.; Под редакцией Гребенкиной Л. К; Ряз. гос. ун-т им. С.А.Есенина. – Рязань, 2004. – 108 с.

4. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2005. – 384 с.

5. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

6. Сонин В. А., Иванов С. П., Никитин О. С., Королькова В. А. Психология профессиональной деятельности. – Смоленск, 2002. – С. 320.

7. Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 108 с.

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

УДК 378+37.013
ББК 74.58
Теория педагогики

педагогика

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Ю. Б. Финикова

Данная статья посвящена одной из актуальных научных проблем – профессиональной компетентности будущего учителя, происхождению, сущности и компонентам данного явления.

Очевидно, что образование – это большой процесс, в котором под воздействием учителя изменяется поведения учащихся, развивается их мыслительный, чувственный и деятельностностный мир. Исходя из того, что образование является одним из факторов жизнедеятельности человека, педагог занимает центральное место в обучении и воспитании ребёнка. Вот почему профессиональная компетентность учителя, которая подразумевает глубокие научные знания, трудолюбие, энтузиазм и ментальное здоровье, играет важную роль в современном образовании, так как эффективное и умелое функционирование любого социального института, прежде всего, зависит от качества и ответственности его трудовых ресурсов.

Ключевые слова
Компетенция, компетентность, профессиональный, профессиональная компетентность, профессиональная компетентность учителя, учитель

Педагогическое образование, являясь составной частью системы образования России, решает актуальную задачу кадрового обеспечения. Успех проводимой в Российской Федерации модернизации образования во многом зависит от готовности педагогических кадров к её реализации. Новые условия функционирования образовательной среды, обновление содержания образования, инновационных форм и методов обучения, возрастающие требования к качеству знаний – всё это требует профессиональной компетентности и формирования готовности будущего учителя к выполнению профессиональной деятельности.

Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года гласит: развивающемуся обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, способные самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, быть мобильными, динамичными, конструктивными специалистами, обладать развитым чувством ответственности за судьбу страны [26]. В материалах Совета Европы также обращается особое внимание на необходимость развития взаимодействия

через диалог культур, способствующего установлению контактов, осознанию общечеловеческого «мы» и стремлению понять друг друга [24 С. 212].

Чтобы реализовать эту цель, нужно не только обновить содержание и технологии образования, но, прежде всего, подготовить учителя, способного решать эти сложные социально-педагогические проблемы.В связи с этим одной из основных задач высшей школы является формирование профессионально компетентного специалиста, обладающего высокой культурой, глубокой нравственностью, сформированной системой ценностей и убеждений, гражданской позицией, заинтересованностью в развитии творческого потенциала своих учащихся, способностью к инновационной деятельности, самосовершенствованию и профессиональной активности.

Проблема формирования профессиональной компетентности будущего учителя, способного свободно и активно мыслить, моделировать воспитательно-образовательный процесс, самостоятельно генерировать и воплощать новые идеи и технологии обучения и воспитания является актуальной в современных социально-экономических условиях. Объясняется это тем, что профессионально компетентный учитель, способный к реализации своих профессиональных возможностей, способен оказывать позитивное влияние на формирование творчески мыслящих, нравственно инициативных людей, умеющих самостоятельно принимать ответственные решения и готовых реализовывать себя в условиях рыночной экономики; добиться лучших результатов в своей профессиональной деятельности.

В европейском образовательном сообществе нет единого четкого и однозначно понимаемого определения понятия «компетентность» применительно к его использованию для описания желательного образа (профессионально-квалифицированной модели) выпускника того или иного уровня образования.

В переводе с латинского *competentia* означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлён, обладает познанием и опытом; следовательно, компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней [6. С. 299].

Категории «компетенция» и «компетентность» для российской науки являются относительно новыми, поэтому и наблюдается разное их толкование. Так, например, в «Большом энциклопедическом словаре» указано, что компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. В то время как под компетентностью понимается владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [3. С. 300].

Понятия «компетентность» связано с определенным видом деятельности и означает, согласно «Толковому словарю» Д. И. Ушакова, «осведомленность, авторитетность в какой-либо области», а «компетенция» имеет следующее значение: «Круг полномочий, прав какого-либо лица, органа, круг вопросов, дел, находящихся в чьем-либо ведении» [2. С. 234].

В педагогической литературе часто используются уже устоявшиеся термины «компетенция», «компетентность». Это явление вполне оправдано, так как, например, в стратегии модернизации содержания общего образованияутверждается: «…основными результатами деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе. Речь идет о наборе ключевых компетенций учащихся в интеллектуальной, правовой, информационной и других сферах»

[12].

Анализируемые понятия являются взаимодополняемыми и взаимообусловленными, что подтверждается в определении А. С. Белкина, характеризующего компетенции как совокупность того, чем человек располагает, а компетентность – как совокупность того, чем он владеет [1. С. 45].

Таким образом, под компетентностью чаще понимается интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности к деятельности, основанной на знаниях, умениях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации, ориентированные на самостоятельное и успешное участие в деятельности. На наш взгляд, дефиниция «компетентность» может быть дополнена такой характеристикой, как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и к предмету деятельности. В подтверждение сказанного приводим результаты анкетирования, проведённого нами с целью определения сущности понятий «компетенция» и «компетентность» и выявления различий между ними. В анкетировании приняло участие 20 студентов 4 курса факультета иностранных языков ГОУ ВПО «МГОСГИ» (г. Коломна). В ходе анализа анкет было выявлено, что 50% студентов понимают компетенцию как совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности, порождающих готовность к осуществлению профессиональной деятельности. Компетентность определяется ими как совокупность сформированных компетенций, составляющих систему профессионализма специалиста в той или иной области деятельности. Остальные 50% студентов дали ответы, не подлежащие группировке.

Рассматривая данную проблему, необходимо определить, что такое профессиональная компетентность, какова её структура и условияформирования. Анализ психологической, педагогической, методической литературы и других информационных источников, посвященных данной проблеме, показывает, что можно выделить несколько подходов к определению понятия «профессиональная компетентность». Так, например, зарубежными исследователями данное понятие зачастую рассматривается как «углубленное знание», «состояние адекватного выполнения задачи», «способность к актуальному выполнению деятельности», «эффективность действий» (G. K. Britell, R. M. Jueger, W. E. Blank).

В отечественной науке профессиональная компетентность рассматривается как характеристика качества подготовки специалиста, потенциала эффективности его трудовой деятельности. «Словарь практического психолога» даёт следующее определение профессиональной компетентности: «Это индивидуально-психологическое образование, включающее опыт, знания, психологическую готовность» [22. С. 654].

В «Педагогическом словаре» под профессиональной компетентностью учителя понимается «владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определённых ценностей, идеалов и педагогического сознания» [10. С. 62].

Н. С. Розов и Е. В. Бондаревская определяют её как производный компонент от «общекультурной компетентности». Для Б. С. Гершунского, А. Д. Щекатуновой профессиональная компетентность является уровнем профессионального образования, опыта и индивидуальных способностей человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу [5. С. 74].

Э. М. Никитин отмечает, что профессиональная компетентность педагога включает сочетание его гуманистических ориентаций и способности видения педагогической реальности, владение педагогическими технологиями, реализацию развивающего и личностно ориентированного обучения [18. С. 7-8].

Р. А. Рогожникова под профессиональной компетентностью учителя понимает профессиональные знания, педагогические умения, профессиональные позиции, психологические особенности личности учителя [20. С. 7].

В приведённых определениях понятие профессиональная компетентность учителя характеризуется и как психическое состояние, и как обладание способностью и умением выполнять определенные трудовые функции, и как уровень образованности и общей культуры, и как единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности.

Исследуя феномен профессиональной компетентности, учёные в содержание данного понятия включают личные возможности учителя, воспитателя, педагога, позволяющие ему самостоятельно и достаточно эффективно решать педагогические задачи, что предполагает знание учителем педагогической теории, умение и готовность применять её положения на практике. Следует отметить, что профессиональная компетентность педагога – это сформированность комплекса умений, обеспечивающих, на наш взгляд, результативность педагогической деятельности и педагогического общения.Профессиональная компетентность учителя – это интегративное свойство его личности, обладающей осведомленностью в психолого-педагогической и предметной областях знаний, профессиональными умениями и навыками, личным опытом, стремлением к обогащению научно-методической информацией, уверенностью в себе и способностью достигать высоких профессиональных результатов.

Профессиональная компетентность учителя определяется её составляющими, первой из которых является владение учителем необходимыми знаниями, умениями и навыками. Под необходимыми знаниями обычно понимаются общепрофессиональные знания учителя по предмету, знание методики преподавания, основ психологии, педагогики, в том числе и дидактики, способствующих совершенствованию процессов обучения и воспитания учащихся. Следовательно, чем выше уровень знаний учителя, тем выше уровень его компетентности [19]. Так, П. Ф. Каптерев утверждал, что «… учителю необходимо знание преподаваемого предмета, научная подготовка по данной специальности, по родственным предметам, в широком образовании, потом – в знакомстве с методологией предмета, общими дидактическими принципами и, наконец, в знании свойств детской натуры, с которой учителю приходится иметь дело» [9. С. 595].

Л. С. Выготский отмечает, что первое требование, предъявляемое к учителю, заключается в том, чтобы он был научно образованным профессионалом и истинным учителем раньше, чем математиком, словесником и т. д. От учителя требуется повышенное знание предмета и техники своего дела. Для учителя очень важно иметь широкий кругозор, который предполагает не только большое количество, но и глубину знаний во всех областях жизни. Глубокое понимание отдельных фактов и процессов, их особенностей и закономерностей помогают самостоятельному овладению новыми знаниями [4. С. 362-365]. Н. А. Сорокин подчёркивает, что учитель должен быть всесторонне подготовлен, эрудирован, начитан [23. С. 189]. Ю. Н. Кулюткин утверждает, что учитель заинтересован в том, чтобы получать профессионально-педагогическую информацию широкого профиля: по педагогике, психологии, методике, передовому опыту, для подтверждения своего индивидуального стиля профессиональной деятельности [13. С. 36].

Кроме общенаучных и педагогических знаний компетентность учителя предполагает глубокое знание психологии в целом и возрастной психологии в особенности. Так, В. М. Лизинский [15] подчеркивает, что сегодня знать психологические особенности, свои собственные и своих учеников, уметь применять психологи-

ческие методы и приемы в общении становится просто необходимым. Не зная психологических тонкостей этой деятельности, просто невозможно работать с детьми разного возраста, а особенно с социально и педагогически запущенными, одаренными или имеющими особенности развития [15. С. 35].

Учитель, владеющий всесторонними профессиональными знаниями, совершенствуется постоянно, делая для себя «открытия» в области педагогики, методики, психологии и успешно применяя их в своей деятельности. Обширные знания в различных сферах жизни и своей работе, знание всех ее тонкостей помогает избежать всевозможных промахов и ошибок, как в преподавании предмета, так и в обучении школьников.

Как уже отмечалось, понятие профессиональной компетентности учителя включает владение педагогическими умениями и навыками. Умение – это возможность эффективно выполнять действие в соответствии с целями и условиями, в которых приходится действовать. Навык – это действие, характеризующееся высокой мерой освоения; на этой ступени действие становится автоматизированным: сознательный контроль настолько свернут, что возникает иллюзия его полного отсутствия и кажется, что действие выполняется «само собой». Навык отличается от умения более высокой степенью освоения действия.

Ученые-педагоги выделяют большой комплекс умений, которыми должен владеть учитель. В. Оконь, В. В. Краевский выделяют такие умения учителя, как создание условий для усвоения учащимися учебного материала путем активизации мышления учащихся; формулировка конкретной дидактической задачи; отбор содержания учебного материала; выбор методов обучения и их реализации [19. С. 148-149]. В. П. Симонов к важнейшим умениям учителя относит умения привлекать внимание учащихся и заинтересовывать их изучаемым материалом; учитывать возрастные и психологические особенности учащихся и уровень их развития; строить свои взаимоотношения с учащимися на гуманной основе; не теряться при самых трудных и неожиданных вопросах учащихся; сочетать теорию и практику в преподавании учебного предмета; грамотно использовать в своей работе передовой педагогический опыт; в совершенстве владеть речью, словом; критически мыслить; разнообразить свои занятия, избегать шаблонности в их организации [21. С. 7].

Своим видением проблему формирования умений дополняет Ю. А. Конаржевский, который важным умением учителя считает умение анализировать свой собственный урок, конкретные педагогические ситуации, возникающие на нем результаты педагогического воздействия на ученика, результаты своего труда. От этого во многом зависит умение учителя правильно спланировать, организовать, проконтролировать свою деятельность в целом, подчеркивает автор [11. С. 10]. В ходе самоанализа урока учитель овладевает рефлексивными умениями. Являясь формой теоретической деятельности человека, направленной на осмысление своих действий, рефлексия помогает учителю оценить самобытность и индивидуальность каждого ученика, помочь ему познать себя, реализовать свои потенциальные возможности. «Учитель рефлексирующий – это учитель растущий», – подчёркивает Д. Г. Левитес [14. С. 13]. Развитие педагогической рефлексии способствует овладению учителем критическим мышлением, стремлению к самосовершенствованию, выработке критериев оценки себя и своей деятельности, духовно-творческой реализации. Умением заглянуть в себя и сказать самому себе: «Я что-то делаю не так. Что следует изменить в первую очередь?» помогает обратить внимание на себя и свою деятельность на уроке, сформировать адекватную самооценку, избегать конфликтных ситуаций [14. С. 243].

Кроме этого учёные детализируют отдельные умения учителя. Так Т. И. Шамо-

ва говорит об умениях осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход к обучению [25. С. 75]. М. И. Махмутов выделяет умение использовать систему интересных вопросов различной трудности, наметить систему основных вопросов, в достаточной мере направляющих мысль на раскрытие содержания изучаемого материала, использовать проблемное обучение [17. С. 43-49].

А. К. Маркова, делая акцент на умении осуществлять связь педагогики и психологии, выделяя девять групп основных умений, которыми должен владеть учитель: умения увидеть в педагогической ситуации проблему и оформить ее в виде педагогических задач; умения, отвечающие на вопрос «чему учить?», «кого учить?», «как учить?»; умения применять психолого-педагогические знания; умения использовать приемы, способствующие достижению высоких уровней общения-;умения удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога; умения осознавать перспективу своего профессионального развития, определять особенности своего индивидуального стиля, используя все положительное из своих природных данных; умение реализовывать свои педагогические способности; умения определять характеристики знаний учащихся в начале и в конце учебного года; умение учителя определять состояния воспитанности и воспитуемости школьников [16. С. 18 -71].

Следующая составляющая профессиональной компетентности учителя – умение применять теоретические психолого-педагогические знания в образовательной практике, что помогает учителю построить модель урока и отобрать содержание новых знаний, методы и формы работы на всех этапах урока, способы организации индивидуальной работы с учащимися и др.

Одной из составляющих профессиональной компетентности учителя является его профессиональная позиция, которая определяется как устойчивая система отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляемая в соответственном поведении и поступках. А. К. Маркова полагает, что профессиональная педагогическая позиция – «это устойчивая система отношений учителя (к ученику, к себе, к коллегам), определяющая его поведение» [16. С. 9].

Основой профессиональной позиции учителя является направленность на ученика как главную ценность своего труда. Осуществление такой позиции учителем возможно только при условии учета закономерностей развития его личности. Педагог в каждом обучаемом должен увидеть личность, формировать у него отношение к себе и к окружающим людям как высшей ценности.

Большое значение в формировании профессиональной позиции учителя имеет умение организовать педагогическое общение, являющегося залогом благоприятного психологического климата. И. А. Зимняя определяет педагогическое общение как форму учебного взаимодействия и сотрудничества учителя и учеников [7. С. 332]. В. А. Кан-Калик отмечает, что профессионально-педагогическое общение есть система органичного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств [8. С. 12].

Важным в педагогическом общении является его психологическая сторона: знание учителем основ психологии позволяет определить психологическое состояние учащихся, помогает создать благоприятную атмосферу в классе.

Таким образом, в современном мире, чтобы быть профессионально компетентным, педагог должен постоянно учиться, заниматься самообразованием и самореализовываться в педагогической деятельности. При формировании профессиональной компетентности будущего учителя необходимо направить деятельность профессорско-преподавательского состава на всестороннюю подготовку студентов.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 192 с.

2. Большой толковый словарь русского языка: в 4 т. – Т. 1. – Под ред. Д. Н. Ушакова. – М., 1932.

3. Большой энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2009. – 1888 с.

4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

5. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.

6. Зенович Е. С. Словарь иностранных слов и выражений. – М.: Олимп, 2000. – 784 с.

7. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2000. – 384 с.

8. Канн-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

9. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Учебное пособие для студентов пед. интов. – М.: Просвещение, 1974. – 222 с.

10. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 176 с.

11. Конаржевский Ю. А. Технологии педагогического анализа учебно-воспитательного процесса. Библиотека администрации школы. – М.: Педагогический поиск, 1997. – Часть II. – 77 с.

12. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Начальная школа. – 2002. – № 2.

13. Кулюткин Ю. Н., Сухобской Г. С. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.

14. Левитес Д. Г. Школа для профессионалов, или семь уроков для тех, кто учит. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. – 256 с.

15. Лизинский В. М. Высокая степень свободы для увлечённых // Школьные технологии. – 2001. – №2. – С. 33-38.

16. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

17. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.

18. Никитин Э. М. Федеральная система повышения квалификации: проблемы и перспективы развития // Народное образование. – 1999. – № 7-8. – С. 5-14.

19. Оконь В. Ведение в общую дидактику. – М.: Высшая школа, 1990. – 381 с.

20. Рогожникова Р. А. Профессиональная компетентность учителя по формированию дисциплинированности школьника. – Пермь: ПГПУ, 1996. – 165 с.

21. Симонов В. П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ ХАУ в области управления образовательным процессом. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 264 с.

22. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин, Минск: Харвист, 1997. – 800 с.

23. Сорокин Т. М. Развитие педагогической компетенции будущих учителей начальной школы. – Н. Новгород: НГПУ, 2002. – 169 с.

24. Финикова Ю. Б. Генезис межкультурной коммуникации как социокультурного феномена // Российский научный журнал. – 2009. – №3(10). – С. 211-219.

25. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. – М.: Знание, 1979. – 96 с.

26. http://www.humanities.edu.ru/db/msg/46741

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОТКРЫТЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
РЯЗАНСКИЙ ИНСТИТУТ (ФИЛИАЛ)



УДК 8.08
ББК 83.011.7
Филология

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В ХУДОЖЕСТВЕННО-ЛИТЕРАТУРНОМ ТЕКСТЕ

Т. В. Игнатьева

Использование языковой игры в художественно-литературном тексте имеет ряд особенностей, что делает ее объектом изучения стилистики художественной речи.

Ключевые слова
Языковая игра, стилистика художественной речи, стилистика текста, стилистический эффект

Языковая игра – термин, в который разные авторы вкладывают не вполне одинаковое содержание. Это объясняется сложностью самого обозначаемого феномена, так как «многоплановость языковой игры делает затруднительным ее непротиворечивое и исчерпывающее определение» [5. С. 551].

От Л. Витгенштейна, который впервые ввел в употребление термин «языковая игра» [2. С. 137], до современных исследователей под этим термином понимается прежде всего сознательная деструкция индивидуумом языковой нормы, творческое отношение человека к языку.

Проявления языковой игры в художественной литературе обычно рассматривают как воспроизведение писателем того, что имеет или может иметь место в разговорной речи. Однако языковая игра в художественном произведении и языковая игра в разговорной речи – это не только пересекающиеся, но и разноплановые явления. Вместе с тем приходится констатировать, что до сих пор нет целостного и полного представления о том, в чем состоит специфика использования языковой игры в художественной литературе. При изучении этой специфики необходимо учитывать ее многоаспектный характер.

Языковая игра реализуется в художественной литературе в письменной форме, а в разговорной речи – в устной. «Письменная речь, – отмечает Н. Ю. Шведова, – это всегда так или иначе обработанная и обдумываемая фиксация языка с целью последующего воспроизведения написанного. Разговорная речь – это сам произносимый, звучащий язык, непосредственно обращенный к слушателю или слушателям, не подвергающийся предварительной обработке и не рассчитанный на фиксацию…» [8. С. 3].

Если в разговорной речи языковая игра, как правило, представляет собой импровизацию по ходу разговора, то в художественно-литературном тексте она является результатом творческих поисков писа-

теля, его большой и целенаправленной работы над языком художественного произведения.

Это наглядно проявляется при сравнении разных редакций художественно-литературного текста. Так, в первой публикации романа В. Н. Войновича «Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина» в журнале «Юность» (1988) один из персонажей, сельский житель, произносит: «Сталин стоит на *Мавзолее* и ручкой помахивает» [3. С. 50]. В собрании сочинений (1993) это высказывание получило вид: «Сталин стоит на *Мамзолее* и ручкой помахивает» [4. С. 246-247]. Искаженный облик слова создает комический эффект и является средством речевой характеристики персонажа.

В разговорной речи языковая игра предстает в реплике диалога или в повествовании рассказчика. Это имеет место и в художественной литературе. Однако в художественно-литературном тексте языковая игра может быть реализована и в авторской речи, представляющей собой «авторское повествование в литературно-художественном произведении, т. е. те части последнего, которые не содержат речи персонажей» [6. С.12].

Тетка кивнула. Будто могла знать, где находится *Томилино*. Может, слово поняла как надо? *Томилино, где томятся* (Приставкин А. И. Ночевала тучка золотая).

Однако в результате наступившей свободы, упаднических песен и пустого болтания языками иные пассажиры, засомневавшись, стали склоняться к тому, что Лукич, может, и гений, но *не чистой воды, а мутной*, и не воды, а суши – или вообще не гений, или гений, как говорится, в обратном смысле (В. Войнович Сказки для взрослых). Ср.: чистой воды – настоящий, подлинный.

Специфика употребления языковой игры в художественно-литературном тексте проявляется также в возможности ее создания посредством комментирования реплики диалога со стороны автора или персонажа.

– *Садитесь*, – учтиво сказал Пробкину человек в потертой гимнастерке, подымая утомленное лицо от бумаг. *И товарищ Пробкин сел. На два года*. (В. Катаев. Товарищ Пробкин).

Но мы пользовались и любовью. Особенно нас любили стекольщики, мороженщики и *метла дворника Гришки, которая по нас даже плакала*. Гришка всегда говорил:

– Эх, плачет по вас метла! (И. С. Шмелев. Как мы летали)

– Знаешь, – продолжал Козел, – *из тебя что-то выйдет*.

Тут и случилось с Курымушкой его обыкновенное: вдруг самая ходячая фраза явится ему в своем первом смысле, а то обычное значение куда-то скроется.

– *Как же это из меня выйдет*? – спросил он, все гуще и гуще краснея, представляя себе приблизительно, как няня ему говорила, будто у одной барыни в животе развелись лягушки и потом вышли через рот (Пришвин М. М. Кащеева цепь). Ср.: выйти – покинуть что-нибудь, получиться.

В «Стилистическом энциклопедическом словаре русского языка» разграничение языковой игры и речевых ошибок осуществляется на основе лингвистической компетенции говорящего [7. С. 657]. При языковой игре говорящий в целях создания стилистического эффекта осознанно прибегает к тем или иным отклонениям от речевой нормы. В противном случае имеет место не языковая игра, а речевая ошибка. Однако подобное истолкование языковой игры применимо лишь к разговорной речи. В художественном произведении языковая игра может носить опосредованный характер. В данном случае писатель наделяет персонажей не осознаваемыми ими речевыми ошибками, которые вызывают комический эффект и воспринимаются читателями как языковая игра автора.

Этот прием ввода языковой игры в художественно-литературный текст широ-

ко представлен, например, в рассказах М. Зощенко 20-30 гг. На эту особенность его произведений указывал еще В. В. Виноградов, который отмечал, что в них «за образом рассказчика проглядывает лик автора, «играющего» диалектическими «искажениями» литературного языка [1. С. 226].

– Так и так, говорю, теперь, говорю, вам, старичок, *каюк-компания* – выйдет завтра приказ: по случаю военных действий выселить всех жителей из местечка Крево (Рассказы Синебрюхова). Ср.: кают-компания.

Является. В пеньюаре, *в безбелье*, и туфельки кокетливо надеты на босу ногу (Альфонс). Ср.: дезабилье.

В разговорной речи языковая игра имеет попутный, одномоментный характер, являясь, как правило, лишь средством проявления острословия и балагурства. В художественной литературе языковая игра подчиняется определенному художественно-эстетическому заданию, т. е. представляет собой часть художественно-литературного текста как единого целого.

Языковая игра в художественной литературе воспринимается в широком контексте целого произведения. Она соответствует общей тональности и направленности произведения. Так, в романе В. Войновича «Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина» языковая игра подчеркивает абсурдный характер происходящих событий. Например, для утверждения себя в убогой номенклатурной среде культурный человек стремится овладеть безграмотной речью.

– Итак, я поставил перед собою задачу в совершенстве овладеть этим чудовищным языком. … Но иногда я употреблял такие выражения и обороты, что даже искушенные партийные товарищи не каждый раз могли сообразить, что это значит. Ну вот, например, по-вашему, что это: *сисификация сызяс-ного прызводства? Поняли?*

– Не, – признался Чонкин, – не понял.

– Естественно. *Это означает интенсификация сельскохозяйственного производства.* Это уж высший класс. Когда я овладел этим языком в совершенстве, некоторые товарищи смотрели на меня с умилением. Иные пытались подражать, не всем удавалось. Теперь благодаря таким товарищам и новому языку передо мной все дороги были открыты.

Языковая игра в романе «Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина» является ярким средством выражения трагикомизма изображаемых событий.

В произведениях художественной литературы наблюдается тесная взаимосвязь комической и композиционной (структурообразующей) функций языковой игры.

Так, сюжетная линия рассказа Н. А. Тэффи «Из весеннего дневника» строится на обыгрывании фразеологического и буквального значений выражения «поставить на место», постоянно повторяемого рассказчицей.

Он и на этот раз стал что-то очень глупо острить насчет моего зонтика, но Жан *сразу поставил его на место* (конечно, Васеньку, а не зонтик), и мы поехали наслаждаться воздухом... От этой смеси издохнет не только моль, но и любое млекопитающее. Мне было очень скверно. С одной дамой-визави сделался легкий обморок. Но Жан *поставил ее на место*, и она вылезла на полном ходу.

В рассказе М. Зощенко «Веселенькая история» персонаж не учитывает возможной ассоциации с существующим фразеологизмом. Преобразование образной структуры фразеологизма в речи рассказчика определило возникновение комической ситуации, ставшей сюжетной линией рассказа.

… Первый раз зевнула – ничего. Второй раз зевнула во всю ширь – аж все зубы можно пересчитать. Третий раз зевнула еще послаще. А военный, который наискось сидел, взял и добродушно *сунул ей палец в рот*. Ср.: пальца в рот не клади –

о том, кто не упустит случая использовать в своих интересах чью-нибудь оплошность, доверчивость.

Языковая игра в художественных произведениях является одним из способов характеристики персонажей с точки зрения их социального положения, присущей им общей и речевой культуры, наличия у них тех или иных особенностей поведения и характера. В языковой игре ярко проявляются специфические черты идиостиля писателя.

Так, например, в рассказах М. Зощенко языковая игра, выраженная речевыми ошибками персонажей, иллюстрирует ограниченность и самодовольное невежество городских обывателей.

– Я, говорю, человек не *освещенный*. Но произошла, говорю, Февральская революция. Это верно. И низвержение царя с царицей. Что же в дальнейшем – опять, повторяю, *не освещен* (Рассказы Синебрюхова). Ср.: просвещен.

В ней, по правде сказать, ровнехонько ничего хорошего нет. Только что фигура, а так-то *ни кожи, ни грации* (Мадонна). Ср.: ни кожи, ни рожи.

Полное раскрепощение, к свету *нога об руку* с наукой и техникой (Светлый гений). Ср.: рука об руку.

В произведениях В. Белова языковая игра присуща персонажам, речь которых отражает такие присущие народному языку черты, как вариативность и выразительность.

– Теперь уж сгинул, видно. *Ждала, ждала*, все и *жданки* вышли (За тремя волоками).

– А я тут живу всю жизнь. Пенсия да поработаю сколько. Вот и живу, на детокто *не надеюсь*.

– И *надия* на их худая (Диалог).

– *Ветролет бы*, – вздохнул кто-то.

– Не *ветролет, а вертолет*! – обозлился Валька (Коч).

В художественно-литературном тексте языковая игра представляет собой специфическое явление, которое должно быть предметом изучения стилистики художественной речи.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Виноградов В.В. Избранные труды. Язык и стиль русских писателей. От Гоголя до Ахматовой. – М., 2003. – С. 226.

2. Витгенштейн Л. Философские исследования // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1985. – Вып. XVI. – С. 137.

3. Войнович В. Н. Лицо неприкосновенное // Юность. – 1988. – №12. – С. 50.

4. Войнович В. Н. Малое собрание сочинений: В 5 томах. – М.: 1993. – Т. 2: Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина. – С. 246-247.

5. Николина Н. А., Агеева Е. А. Языковая игра в структуре современного прозаического текста // Русский язык сегодня. Сб. статей. – М., 2000. – Вып. 1. – С. 551.

6. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Справочник по русскому языку. Словарь лингвистических терминов. – М., 2003. – С. 12.

7. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под. ред. М. Н. Кожиной. – М., 2003. – С. 657.

8. Шведова Н. Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. – М., 1960. – С. 3.

г. РЯЗАНЬ

К 95-летию со дня рождения К. М. Симонова и 65-летию великой Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941-1945 годов

УДК 821
ББК 83.3(2)7
Литературное краеведение

филология

РЯЗАНЬ В ЖИЗНИ И ПИСАТЕЛЬСКОЙ СУДЬБЕ КОНСТАНТИНА МИХАЙЛОВИЧА СИМОНОВА

Кандидат медицинских наук В. М. Касаткин

Целое десятилетие (1917-1927) жизни выдающегося русского советского писателя Константина (Кирилла) Михайловича Симонова (28.11.1915, Петроград – 28.08.1979, Москва) было связано с губернским городом Рязанью. Здесь прошли его дошкольное детство, отрочество, начало юности. Цепкая детская память поэта сохранила яркие воспоминания его начальной рязанской жизни, которые нашли отражение в его стихах и поэмах, в художественной и очерковой прозе, в его воспоминаниях и письмах к рязанским коллегам.

Не раз Симонов навещал любимый город своего детства, свою родную школу на улице Революции (Соборной) в старой части города. Посещал он и соседний мещёрский посёлок Солотча, где встречался с К. Г. Паустовским.

Публикуемый историко-литературный очерк посвящён рязанскому периоду жизни Симонова и рязанским мотивам его творчества.

Ключевые слова
К. М. Симонов, родословная, детство и школьные годы, рязанская школа, рязанские мотивы в поэзии и прозе, посёлок Солотча, встречи с К. Г. Паустовским

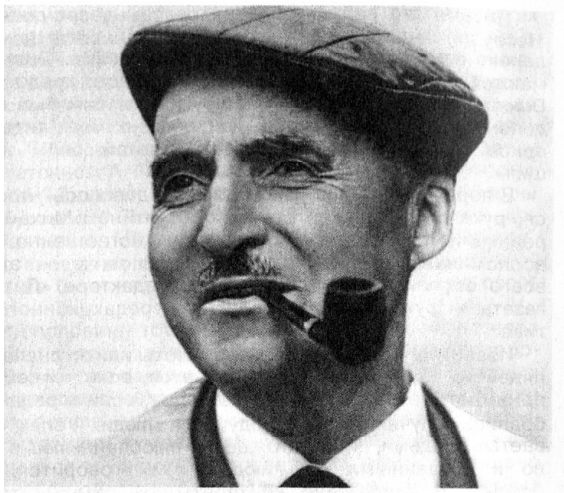
С того начала самого,
В Рязани, на Садовой…
К. М. Симонов

К. М. Симонов – выдающийся русский советский поэт, талантливый прозаик, драматург и киносценарист, общественный деятель. Он – шестикратный (!) лауреат, Государственных (Сталинских) премий СССР (1942, 1943, 1946, 1947, 1949, 1950)*, лау-

* По количеству Государственных премий СССР Симонов не имеет себе равных и мог бы быть внесённым в книгу рекордов Гиннеса.

Для сравнения приведём данные, кому и сколько премий было присуждено советским писателям за 1940-1952 гг. В. А. Луговской – 4 премии; С. В. Михалков, М. М. Пришвин, А. Т. Твардовский, Н. С. Тихонов – по 3 премии; Ф. В. Гладков, М. В. Исаковский, А. А. Сурков, С. П. Щипачёв, И. Г. Эренбург – по 2 премии; П. Г. Антокольский, Н. Н. Асеев, С. М. Городецкий, Е. А. Долматовский, В. И. Лебедев-Кумач, Л. М. Леонов, Л. И. Ошанин, С. Н. Сергеев-Ценский, Я. В. Смеляков, А. А. Фадеев, М. А. Шолохов – по 1 премии.

реат Ленинской премии, Герой Социалистического труда (1974) – такова общая характеристика этой незаурядной творческой личности.



60-е годы.

**

I. РОДОСЛОВНАЯ СИМОНОВА

Интересна родословная Симонова. В конце жизни писатель в своих воспоминаниях кое-что рассказал о своей матери, об отчиме, о своём рязанском детстве, но ничего не было известно об его отце.

В 1996 г. в издательстве «Слово» в серии «Самые мои стихи» вышел томик избранных стихов К. М. Симонова (тиражом 1 000 экз.). Там были опубликованы копии архивных документов, которые проливают свет на родословную Симонова.

Редактор-составитель сборника и заместитель председателя комиссии по литературному наследству К. М. Симонова, литературовед Л. И. Лазарев получил из Центрального военно-исторического архива копии документов с сопроводительным письмом: «Уважаемый Лазарь Ильич! Направляем Вам для возможного использования копии послужных списков отца и отчима писателя К. М. Симонова – полковника Генерального штаба М. А. Симонова и подполковника А. Г. Иванишева (Ф. 409. Оп. 1. П/с №361-074 и №18-582).

В дополнение к послужному списку М. А. Симонова сообщаем, что на октябрь 1917 г. он, в чине генерал-майора, являлся начальником этапно-хозяйственного отдела штаба 5-й армии (список Генерального штаба на 08.12.1917 г. с дополнениями).

Об использовании копий документов просим сообщить.

Приложение: копии 2-х послужных списков на 17 листах.

Директор архива А. В. Коротков» [1.С.11]

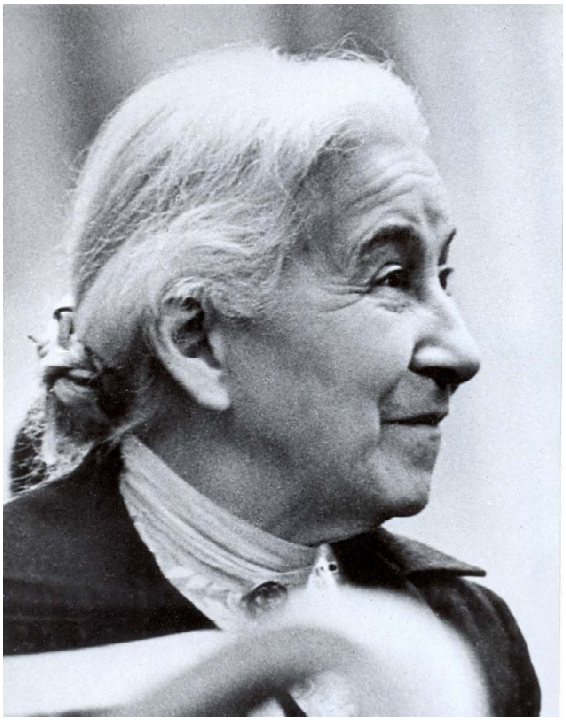
Частично эти архивные материалы были опубликованы в сборнике с дополнениями из воспоминаний самого Симонова. Вот что сообщает послужной список об отце Симонова: «Генерального штаба полковник Михаил Агафангелович Симонов, начальник штаба 43-го армейского корпуса. Имеет ордена Св. Станислава 2-й и 3-й ст., Святой Анны 3-й ст., Георгиевское оружие, серебряную медаль на Александровской ленте в память царствования Императора Александра III, светло-бронзовой медали в память Отечественной войны 1812 года и в память 300-летия Дома Романовых, светло-бронзовую медаль в память 200-летия Полтавской победы.

Родился 29 марта 1871 года, из дворян Калужской губернии, православного вероисповедания.

Учился в 3-м Военно-Александровском училище по I разряду и окончил курс в Общем и Геодезическом отделениях Николаевской Академии Генерального штаба по I разряду. Участник первой мировой войны и, как упоминалось ранее, в октябре 1917 года в чине генерал-майора служил в штабе 5-ой армии». Дальнейшая судьба генерала Симонова неизвестна – он или был убит, или пропал без вести…[1. С. 12]

В сборнике помещён портрет горячо любимой матери поэта – Александры Леонидовны, урождённой княжны Оболенской (1890-1974), и отрывок из воспоминаний: «Моя мать происходила из русской дворянской, и точнее говоря, аристократической

** Фотографии и фотокопии Е. Н. Каширина из архива автора статьи.



Александра Леонидовна Иванишева [урожд. кн. Оболенская (1890-1974)] – мать К. М. Симонова

семьи, но дворянство это было не помещичье, а, как у нас говорилось, «служилое», – мой дед со стороны матери был государственным служащим, а мать, хотя и окончила привилегированное учебное заведение – институт благородных девиц, однако ещё до революции стала педагогом, преподавательницей иностранных языков».

Муж Александры Леонидовны был намного старше её, – когда у них родился сын Кирилл (будущий поэт), полковнику Михаилу Симонову шёл 45-й год жизни.

Незадолго до начала Октябрьской революции 1917-го года, А. Л. Симонова с двухлетним сыном Кириллом уезжает из Петрограда в Рязань, где жила семья её старшей сестры Людмилы Леонидовны. Подробности начала её рязанской жизни неизвестны.

По свидетельству покойной медсестры М. П. Левченко, дружившей с А. Л. Симоновой, она устроилась работать секретарём-машинисткой в военкомате. Здесь она познакомилась с полковником А. Г. Иванишевым и в конце 1919 г. вышла за него замуж (видимо, к тому времени она стала вдовой генерала Симонова).

А вот что сообщает послужной список подполковника 20-го пехотного Галицкого полка Александра Григорьевича Иванишева: «Родился 9 августа 1883 г., из потомственных почётных граждан Московской губернии, православного вероисповедания. Обучался в Казанском реальном училище и в Московском военном училище, которое окончил по первому разряду. Участник первой мировой войны. В июне 1916 г. на позиции в Минской губернии получил пулевое ранение правой стопы с раздроблением кости».

«Отчим, которого я с четырёх лет привык считать отцом, – вспоминал Симонов, – был сыном железнодорожного машиниста, братья и сёстры его были людьми малообразованными, а он, закончив реальное училище и не имея средств продолжать дальше образование в университете, по воле случая, ещё до русско-японской войны, оказался в юнкерском училище и, отвоевав две войны, русско-японскую и первую мировую, пять раз раненый и отравленный газами, несмотря на своё происхождение и отсутствие каких бы то ни было связей, очевидно, главным образом в силу незаурядной храбрости, к началу революции дослужился в царской армии до чина полковника» [1. С. 20-21].

После Октябрьской революции 1917-го года вступил в ряды Красной Армии, был участником гражданской войны, а потом был комиссован и направлен на военно-преподавательскую работу. Он был преподавателем тактики на Рязанских пехотных курсах (впоследствии – Рязанское пехотное училище).

В конце 1919 г. он женился на вдове генерала Симонова, Александре Леонидовне, и вместе с её четырёхлетним сыном Кириллом они стали жить в доме на улице Садовой (адрес неизвестен):

С того начала самого,
В Рязани, на Садовой,
Где встретился ты с мамою
И я при ней – готовый,



Александр Григорьевич Иванишев – отчим К. М. Симонова. 1955.

– вспоминал поэт [2].

Отчим А. Г. Иванишев стал со временем для Кирилла родным и близким человеком, который оказал большое влияние на воспитание и становление характера. Он учил его быть честным, добросовестным, дисциплинированным. Учил его быть ответственным и уметь держать слово мужчины. Учил его преодолевать трудности и такие человеческие пороки, как лень, ложь и трусость. Нет, не нравоучениями он воспитывал Кирилла, а примером собственной жизни и требовательностью с ранних лет.

Знал смолоду: есть слово – долг.
Знал с детства: есть лишения.
Знал, где не струсишь – будет толк,
Где струсишь – нет прощения.
Знал: глаз подбитый – ерунда,
До свадьбы будет видеть.
Но те, кто ябеда, – беда,
Из тех солдат не выйдет.
А я хотел солдатом быть.
По улице рязанской
Я, всё забыв, мог час пылить
За ротою курсантской [2. С. 528].

Так писал поэт в поэме «Отец» (1957), посвящённой А. Г. Иванишеву. То, что военная тема стала основной в творчестве Симонова, не является случайностью. Её истоки – в рязанском детстве писателя.

В начальных классах (1925-1927) Симонов учился в рязанской школе на улице Революции (Соборной), д. 7. До революции в этом здании было Рязанское уездное духовное училище, в котором учились академик И. П. Павлов и известный оперный певец, народный артист РСФСР Н. Н. Озеров.

В 1957-1962 гг. в этой школе (тогда – средняя школа №2 имени Н. К. Крупской) учительствовал А. И. Солженинцын. В настоящее время здесь расположена Рязанская гимназия №2 имени академика И. П. Павлова. На мемориальных досках этого старинного здания помещены имена И. П. Павлова, К. М. Симонова и А. И. Солженицына.

По воспоминаниям одноклассницы писателя журналистки Е. М. Карпельцевой, Симонов был обычным мальчиком, подвижным и впечатлительным, в меру озорным. Учился хорошо, участвовал в школьной художественной самодеятельности. Очень любил рисовать «про войну», а сочинения Кирилла на «вольную тему» были одними из лучших в классе. Стихов тогда ещё не писал [3].

Я всё время думаю над загадкой: неужели «отец всех народов», обласкавший поэта и наградивший его многими премиями своего имени, – не знал о родословной Симонова, что он – отпрыск столбовой дворянки и царского генерала?

II. ЛИТЕРАТУРНАЯ СУДЬБА

Литературной творчеством Кирилл Симонов стал заниматься лет с 15. Он поступил в столичный Литературный институт имени А. М. Горького, который окончил осенью 1938 г. Но ещё до окончания института он приехал через 11 лет в



В рязанской школе: в верхнем ряду третий слева – Кирилл Симонов, во втором ряду крайняя слева – Лена Карпельцева (фото 20-х гг.).

город своего детства и всё лето 1938-го провёл в Солотче на даче вместе с первой женой Е. С. Ласкиной.

В Солотче Симонов познакомился с писателями К. Г. Паустовским, Р. И. Фраерманом и А. И. Роскиным, которые жили по соседству в усадьбе академика-гравёра И. П. Пожалостина (1837-1909). Вместе со старшими коллегами Симонов ходил на рыбалку на озёра и протоки Окской поймы и в походы на мещёрские боровые озёра Чёрное, Сегден. Сама Солотча, её ближняя и дальняя живописная округа совершенно пленили молодого поэта. Здесь он особенно остро, до глубины души, почувствовал свою привязанность и любовь к «малой родине».

Но кроме отдыха Симонов продолжал работать над исторической поэмой «Суворов». Впоследствии К. Г. Паустовский вспоминал, как однажды вечером к нему в пожалостинский дом пришёл поэт и при свете фонаря прочитал только что написанные главы поэмы: «Это было первое знакомство со стихами Симонова. Мне стало ясно, что у Симонова, ещё не вышедшего из юношеских лет, представителя того поколения, какое мы называем «молодыми людьми социалистического времени», помимо большой поэтической одарённости, есть ещё одно ценное качество – органическое чувство языка. Слова были точны, весомы. Без напряжения, закономерно они входили в стихотворную фразу.

<…> Поэтому особенно радостно услышать стихи, написанные просто, ясно, крепко. Очевидно, Симонов учился языку там, где только ему и можно научиться, – у своего народа» [4]. Этот очерк маститого писателя о творчестве молодого поэта был опубликован в «Литературной газете» 30 октября 1938 г.

Это незабываемое лето в Солотче оставило след в памяти и творчестве Симонова. В 1940 г. в одном из ленинградских альманахов было опубликовано его стихотворение «Родина»: читаешь его, – и будто перед тобой разворачивается череда солотчинских пейзажей:

.....
Клочок земли, припавший к трём берёзам,
Далёкую дорогу за леском,
Речонку со скрипучим перевозом,
Песчаный берег с низким ивняком.
Нам тут не обязательно родиться,
Пусть мы не тут родившись, здесь нашли
Ту горсточку, которая годится,
Чтоб видеть в ней приметы всей земли.
К нам это чувство, словно приказанье,
Не позовёшь – ворвётся всё равно.
В лесной глуши, на север, за Рязанью,
Меня поймало первый раз оно…[5].

Во время последнего приезда Симонова в Рязань доцент И. Н. Гаврилов напомнил ему об этом стихотворении и спросил: «Там описана Солотча?» – «Да, это Солотча далёкого 1938 года», – подтвердил поэт.

В поздравительном письме от 25 мая 1962 г. в связи с 70-летием со дня рождения К. Г. Паустовского он вспоминает события 25-летней давности о незабываемом лете 1938 г. в Солотче:

«Дорогой Константин Георгиевич. Поздравляю Вас, крепко жму Вашу руку, желаю Вам здоровья, желаю Вам счастья, желаю Вам всего самого доброго. Думая о Вас сейчас, с волнением вспоминаю свою молодость, Ваши добрые слова о моих первых опытах. Вспоминаю лето тридцать восьмого года, Солотчу, и как Вы предводителем ходили с нами по лесам, и как Вы слушали по вечерам стихи, глядя на меня своими добрыми, серьёзными, внимательными глазами. Вспоминаю почему-то и одну довольно большую щуку, которую мы поймали с Вами, а точнее, Вы со мной. Это была единственная щука в моей жизни, и я до сих пор горжусь, что содействовал Вам при помощи сачка в поимке этой щуки, и руки у меня, хорошо помню, ужасно дрожали. Очень уж не хотелось перед Вами осрамиться, да и потом, насколько я понимаю, Вы мне просто-напросто этого бы не простили. Не сердитесь на это недостаточно серьёзное воспоминание – мне хочется, чтобы Вы улыбнулись над ним. Крепко жму Вашу руку. Поправляйтесь, выздоравливайте, будьте счастливы.

Ваш Константин Симонов» [6].

Упомяну ещё одни «ностальгические» стихи о рязанском детстве, написанные в канун войны (май 1941 г.):

Тринадцать лет. Кино в Рязани,
Тапёр с жестокою душой,
И на заштопанном экране
Страданья женщины чужой;
.....
Как я хочу придумать средство,
Чтоб счастье было впереди,
Чтоб хоть на час вернуться в детство,
Догнать, спасти, прижать к груди…
[2. С. 149]

Это стихотворение, как и «Жди меня…», вошло в поэтический сборник «С тобой и без тебя», посвящённый жене, актрисе Валентине Серовой.

III. СИМОНОВ И ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ВОЙНА

Симонов принадлежал к тому поколению советских писателей, которых называли «ровестниками великого Октября» и которые вошли в литературу во второй половине 1930-х гг. – незадолго до начала второй мировой войны.

Его поэтические сборники «Пять страниц», «Первая любовь», военно-исторические поэмы «Ледовое побоище» (1937) и «Суворов» (1938-1939) сделали известным имя Симонова в литературных кругах и у слушателей.

Наступил трагический 1941-й год. Роковая дата 22 июня сразу разделила жизнь всей страны и советских людей на две части: «до войны» и страшную – «война». Начало Великой Отечественной войны вызвало у Константина Симонова необычайный взлёт творчества и патриотических чувств.

Тогда им, среди прочих стихов, были написаны три стихотворения, составивших своеобразный «поэтический триптих» – «Родина», «Ты помнишь, Алёша, до-

роги Смоленщины» и «Жди меня», которые принесли 25-летнему поэту Симонову широкую, всесоюзную известность и подлинное читательское признание, стихи нашли отклик в сердцах миллионов людей.

Поражение советских войск в первые месяцы войны, несмотря на героическое сопротивление фашистской армаде, горечь и боль от вынужденного отступления «на восток», чувство вины перед теми, кто остался под игом немецких оккупантов, – все эти чувства с огромной лирической силой и эмоциональностью выразил поэт в стихотворении «Ты помнишь, Алёша, дороги Смоленщины». Эти стихи Симонов посвятил своему старшему фронтовому другу и поэтическому собрату А. А. Суркову:

Ты помнишь, Алёша, дороги Смоленщины,
Как шли бесконечные, злые дожди,
Как кринки несли нам усталые женщины,
Прижав, как детей, от дождя их к груди.

Как слёзы они вытирали украдкою,
Как вслед нам шептали: – Господь вас спаси! –
И снова себя называли солдатками,
Как встарь повелось на великой Руси.

Слезами измеренный чаще, чем вёрстами,
Шёл тракт, на пригорках скрываясь из глаз:
Деревни, деревни, деревни с погостами,
Как будто на них вся Россия сошлась.

Как будто за каждою русской околицей,
Крестом своих рук ограждая живых,
Всем миром сойдясь, наши прадеды молятся
За в бога не верящих внуков своих.

Ты знаешь, наверное, всё-таки родина –
Не дом городской, где я празднично жил,
А эти просёлки, что дедами пройдены,
С простыми крестами их русских могил.

Не знаю, как ты, а меня с деревенскою
Дорожной тоской от села до села,
Со вдовьей слезою и с песнею женскою
Впервые война на просёлках свела.

Ты, помнишь, Алёша: изба под Борисовым,
По мёртвому плачущий девичий крик,
Седая старуха в салопчике плисовым,
Весь в белом, как на смерть одетый, старик.
Ну что им сказать, чем утешить могли мы их?
Но, горе поняв своим бабьим чутьём,
Ты помнишь, старуха сказала: – Родимые,
Покуда идите, мы вас подождём.

«Мы вас подождём!» – говорили нам пажити,
«Мы вас подождём!» – говорили леса.
Ты знаешь, Алёша, ночами мне кажется,
Что следом за мной их идут голоса.

По русским обычаям, только пожарища
На русской земле раскидав позади,
На наших глазах умирают товарищи,
По-русски рубаху рванув на груди.

Нас пули с тобою пока ещё милуют.
Но, трижды поверив, что жизнь уже вся,
Я всё-таки горд был за самую милую,
За горькую землю, где я родился.

За то, что на ней умереть мне завещано,
Что русская мать нас на свет родила,
Что, в бой провожая нас, русская женщина
По-русски три раза меня обняла
[2. С. 88-89] (1941)

Но особенной популярностью на фронтовых дорогах, в госпиталях и тылу пользовались стихи «Жди меня» (1941), написанные в духе фольклорных плачей или причитаний. Симонов посвятил их своей любимой жене, известной киноактрисе Валентине Серовой ***.

В. С.

Жди меня, и я вернусь.
Только очень жди,
Жди, когда наводят грусть
Жёлтые дожди,
Жди, когда снега метут,

Жди, когда жара,
Жди, когда других не ждут,
Позабыв вчера.
Жди, когда из дальних мест
Писем не придёт,
Жди, когда уж надоест
Всем, кто вместе ждёт.

Жди меня, и я вернусь,
Не желай добра
Всем, кто знает наизусть,
Что забыть пора.
Пусть поверят сын и мать
В то, что нет меня,
Пусть друзья устанут ждать,
Сядут у огня,
Выпьют горькое вино
На помин души…
Жди. И с ними заодно
Выпить не спеши.

Жди меня, и я вернусь
Всем смертям назло.
Кто не ждал меня, тот пусть
Скажет: – Повезло. –
Не понять не ждавшим им,
Как среди огня
Ожиданием своим
Ты спасла меня.
Как я выжил, будем знать
Только мы с тобой, –
Просто ты умела ждать,
Как никто другой [2. С. 158].

Однако путь стихотворения к широкому читателю не был так прост. Оно было написано Симоновым в июле 1941 года на даче писателя Л. Кассиля в Переделкино. Осенью того же года поэт прочитал свои стихи бойцам Северной армии, не помышляя о публикации: «Я считал, что эти стихи – моё личное дело. Но потом самые разные люди десятки раз при свете коптилки или ручного фонарика переписывали на клочке бумаги стихотворение «Жди меня», которое, как мне раньше казалось, я написал только для одного человека. Именно этот факт, что переписывали это стихотворение, что оно доходило до их сердца, и заставило меня через полгода напечатать его в газете», – вспоминал Симонов. Стихи были опубликованы в журнале «Новый мир» (1941, №11-12), а затем в газете «Правда» 14 января 1942 года и в том же году в поэтическом сборнике «С тобой и без тебя», посвящённом В. В. Серовой.

Тогда стихотворение облетело всю страну. Тысячи воинов переписывали их, хранили листки как самое сокровенное в карманах гимнастёрок, где лежали дорогие им фотографии жён, невест, возлюбленных, детей. Стихи читали как охранную молитву, как заклинание о спасении жизни в жестоком бою ради любимых. Некоторые историки Великой Отечественной войны считают, что в поднятии боевого духа советских войск стихотворение «Жди меня» сыграло не меньшую роль, чем разгром немцев под Москвой или Сталинградская битва [7].

Глубокой осенью 1941 года, когда войска немецких оккупантов стояли «у порога Москвы», Симонов написал второй («канонический») вариант стихотворения «Родина». От довоенного варианта осталась лишь одна строфа: «Клочок зем-

*** Серова (Половикова) Валентина Васильевна (1918-1975) – известная актриса театра и кино, заслуженная артистка РСФСР, лауреат Государственной премии СССР. Работала в московских театрах имени Ленинского Комсомола, Малом, имени Моссовета, Театре киноактёра. Сыграла главные роли в кинофильмах «Девушка с характером», «Сердца четырёх», «Жди меня», а также в фильмах «Композитор Глинка», «Дети Ванюшина», «Кремлёвские куранты». Исполняла роли в театральных постановках пьес К. М. Симонова «Русские люди», «Русский вопрос», «Под каштанами Праги», «Так и будет». Первым мужем актрисы был известный лётчик-испытатель, Герой Советского Союза А. К. Серов, трагически погибший в 1939 г.

ли, припавший к трём берёзам...» и ключевая фраза: «Ту горсть земли, которая годится, Чтоб видеть в ней приметы всей земли». Так скромный мещёрский посёлок Солотча стал поэтическим олицетворением большой и малой родины.

РОДИНА

Касаясь трёх великих океанов,
Она лежит, раскинув города,
Покрыта сеткою меридианов,
Непобедима, широка, горда.

Но в час, когда последняя граната
Уже занесена в твоей руке,
И в краткий миг припомнить разом надо
Всё, что у нас осталось вдалеке.

Ты вспоминаешь не страну большую,
Какую ты изъездил и узнал,
Ты вспоминаешь родину – такую,
Какой её ты в детстве увидал.

Клочок земли, припавший к трём берёзам,
Далёкую дорогу за леском,
Речонку со скрипучим перевозом,
Песчаный берег с низким ивняком.

Вот где нам посчастливилось родиться,
Где на всю жизнь, до смерти, мы нашли
Ту горсть земли, которая годится,
Чтоб видеть в ней приметы всей земли.

Да, можно выжить в зной, в грозу, в морозы,
Да, можно голодать и холодать,
Идти на смерть… Но эти три берёзы
При жизни никому нельзя отдать. [8]

IV. КОРРЕСПОНДЕНТ «КРАСНОЙ ЗВЕЗДЫ»

Константину Симонову не раз по воле судьбы приходилось возвращаться на родину детства, как в годы войны, так и в послевоенное время.

В начале 1941 г. Симонов имел редакционное задание от газеты «Красная Звезда» вылететь на самолёте в район города Ельца. Но началась снежная метель, и самолёт совершил вынужденную посадку под Рязанью. В ожидании лётной погоды добрались до Рязани, где писатель узнаёт, что в ночь с 6 на 7 декабря началось контрнаступление советских войск под Москвой. Но началось оно не на Западном фронте. Первое наступление с юга начала 10-я резервная армия под командованием генерала Ф. И. Голикова [9]. Наступление было настолько стремительным и неожиданным, что фашисты в панике отступали, оставляя большое количество вооружения и боевой техники.

В результате успешной боевой операции были освобождены несколько южных районов Рязанской области, в том числе город Михайлов. Когда Симонов приехал в Михайлов, то увидел картину полного разгрома немецких оккупантов. Обо всём увиденном Симонов написал небольшую статью под символическим названием «Дорога на Запад», которая была опубликована в «Красной Звезде» 17 декабря 1941 г. Симонов гордился тем, что его материал был первым о начале Подмосковной битвы. Об этой поездке в Михайлов он писал в «Записках Лопатина», в книге воспоминаний «Разные дни войны» [10].

Через 5 месяцев Симонов получил редакционное задание вылететь на Северный фронт и собрать материалы о лётчике-герое, который в течение одного боя дважды пошёл на таран. Какова же была его радость, когда он узнал, что героем его будущего очерка является «земляк-рязанец» – гвардии лейтенант Алексей Хлобыстов, уроженец Захаровского района Рязанской области [11]. Симонов подробно записал не только хронику события, но его интересовало, что лётчик чувствовал в минуты смертельной опасности, «как было у него на душе». Очерк был опубликован в газете «Красная звезда» 21 мая 1942 года под названием «Русское сердце» и вошёл в собрание сочинений. Свой очерк Симонов закончил словами, что Хлобыстов – «это один из тех людей, которые иногда ошиба-

ются, иногда без нужды рискуют, но у которых есть такое сердце, какого не найдёшь нигде, кроме России, – весёлое и неукротимое русское сердце» [12].

Военкор Симонов прошёл дорогами войны до её конца. Настал великий миг Победы. Над рейхстагом поверженной фашистской Германии развевался красный стяг победившей страны. Наша страна за эту Победу заплатила самой большой и жестокой ценой, принесла самую бесценную жертву. Журналисту «Красной звезды» Симонову выпала высокая честь присутствовать в Берлине 8 мая 1945 г. на великом историческом Акте подписания договора о безоговорочной капитуляции фашистской Германии.

Наша страна и народ приступили к восстановлению разрушенного народного хозяйства.

V. ПОСЛЕВОЕННЫЕ ГОДЫ

Но поэта цепко «держала в руках» тема прошедшей войны, она глубоко запала в его память и чувства:

… Не пишется проза, не пишется,
И, словно забытые сны,
Всё рифмы какие-то слышатся,
Оттуда, – из нашей войны.
Прожектор, по памяти шарящий,
Как будто мне хочет помочь –
Рифмует «товарищ» с «пожарищем»
Всю эту бессонную ночь…» [7. С. 316].

В течение 1950-1970-х годов Симонов написал на военную тему целый цикл стихов и две «рязанские» поэмы – «Иван да Марья» (1954) и «Отец» (1957), вошедшие в поэтический сборник «Послевоенная тетрадь». И всё-таки не поэзия стала главной в эти годы, а именно художественная и мемуарная военная проза писателя.

В 1952 г. вышел его роман «Товарищи по оружию», посвящённый событиям войны 1939 г. в Монголии в районе Халхин-Гола. Почти два десятилетия жизни Симонов посвятил работе над главной книгой своей жизни – романом-эпопеей о Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. «Живые и мёртвые» в трёх книгах – «Живые и мёртвые», «Солдатами не рождаются» и «Последнее лето».

Собственно литературному труду предшествовала большая работа по собиранию и осмысливанию материала о войне. Прежде всего был большой личный опыт боевого журналиста. Он читал книги о войне, которые выходили у нас в стране и за рубежом. Это были многочисленные встречи Симонова с участниками войны. Ему хотелось увидеть войну глазами многих людей: солдат, офицеров, военачальников. Неоценимую помощь в работе над книгами оказали встречи-беседы писателя с Маршалом Советского Союза Г. К. Жуковым, с которым он был знаком ещё по Монголии. Это были не только факты хроникальных событий, но и переосмысливание прошедшей войны, особенно начального трагического периода, с позиций современности, и анализ наших собственных просчётов.

Георгий Константинович принадлежал к людям, которые имели мужество признавать собственные ошибки и просчёты. Он настоятельно советовал Симонову прочитать служебные дневники начальника Генерального штаба вермахта генерала Гальдера.

«Чтение не всегда для нашего брата приятное, – говорил Жуков, – но необходимое, в особенности для анализа наших собственных ошибок и просчётов, их причин и следствий», – Маршал похлопал рукой по толстым тетрадям Гальдера.

И ещё на одно обстоятельство обратил он внимание Симонова: «Ради исторической правды мы должны объективно оценивать силы и возможности противника. Мы должны признать, что к началу войны немецкая армия была лучше подготовлена, выучена и вооружена, к тому же имела опыт боевых действий в Европе и психологически настроена на победу. Это – важно».

К началу 1970-х гг. роман-трилогия



В родной школе среди учителей и учащихся. Справа налево – Е. М. Карпельцева, К. М. Симонов и В. В. Серова.

«Живые и мёртвые» был закончен, а в 1974 г. был удостоен Ленинской премии.

Рязанская тема также нашла своё отражение в этом произведении – главный герой эпопеи генерал Серпилин был «корня рязанского». V глава начинается с описания его родословной, детства, юности и молодости до начала военной карьеры: «Фёдор Фёдорович Серпилин, в полку у которого остался Синцов, был человек с одной из тех биографий, что ломаются, но не гнутся. В его послужном списке было отмечено много перемен, но, в сущности, он всю жизнь занимался одним делом – как умел, по-солдатски, служил революции. Служил в германскую войну, служил в гражданскую, служил, командуя полками и дивизиями, служил, учась и читая лекции в академиях, служил, даже когда судьба не по доброй воле забросила его на Колыму.

Он происходил из семьи сельского фельдшера, отец его был русским, а мать – касимовской татаркой, сбежавшей из дома и крестившейся, чтобы выйти замуж за его отца. Отец Серпилина и сейчас ещё служил фельдшером в Туме, на узкоколейке, пересекающей глухие мещерские леса. Там Серпилин провёл своё детство и оттуда, повторяя путь отца, восемнадцатилетним парнем уехал учиться в фельдшерскую школу в Рязань. В фельдшерской школе он попал в революционный кружок, оказался на примете у полиции и, наверное, кончил бы ссылкой, если бы не забрившая ему лоб первая мировая война.

Зимой семнадцатого года фельдшер Серпилин участвовал в первых братаниях, а осенью, как выборный командир батальона, дрался с немцами, наступавшими на красный Питер. Когда организовалась Красная Армия, он так и остался на пришедшихся ему по нраву строевых должностях и закончил гражданскую войну, командуя полком на Перекопе» [13].

VI. СНОВА В РЯЗАНИ

В моём архиве хранится фотокопия работы Е. Н. Каширина одной фотографии лета 1955 г. из коллекции одноклассницы Симонова Е. М. Карпельцевой. Там Константин Михайлович запечатлён со своей женой актрисой Валентиной Василь-



Рязанская гимназия имени академика И. П. Павлова (фото 1970-х гг.)

евной Серовой и Еленой Михайловной («Леночкой») Карпельцевой среди учителей и учеников рязанской школы №2 имени Н. К. Крупской. Во время своих наездов в Рязань он всегда выкраивал время для посещения родной школы.

В начале 1960-х гг. известный советский кинорежиссёр, народный артист А. Б. Столпер (1907-1979) начал подготовительные работы по экранизации трилогии Симонова «Живые и мёртвые». Съёмки по первой книге проходили в 1963-1964 гг. (киностудия «Мосфильм»).

Вторая часть киноэпопеи «Возмездие» (по роману «Солдатами не рождаются») снималась в конце 1960-х гг. Но съёмки Сталинградской битвы проходили на на берегу Волги, а на берегах Оки под Рязанью. Недалеко от заокского села Шумашь были сооружены объёмные декорации «Сталинградских развалин».

Осенью 1967 г. вся съёмочная «мосфильмовская» группа во главе с режиссёром А. Б. Столпером, главным оператором В. Олановским и актёрским составом приехала в Рязань. На съёмки фильма приехал и Константин Михайлович. Так рязанская земля стала местом киносъёмок о великой Сталинградской битве, которая во многом определила исход войны.

VII. ПОДВИГ КОМСОМОЛЬЦА

6 августа 1972 г. газета «Комсомольская правда» опубликовала очерк о подвиге комсомольца Анатолия Мерзлова из села Прудские Выселки Михайловского района Рязанской области, который, спасая от пожара ржаное поле и старенький трактор, получил тяжёлые ожоги и скончался в больнице.

Он посмертно был награждён орденом «Знак Почёта», а его имя было занесено в Книгу Почёта ЦК ВЛКСМ.

После публикации очерка в газету пошли отклики, в которых выражалась гордость за героический поступок, выража-



К. М. Симонов в редакции областной газеты «Приокская правда».
Справа – Е. М. Карпельцева.

лись глубокие соболезнования родным и близким Анатолия, но были среди откликов и такие, в которых задавался вопрос: «А стоило ли ради всего этого жертвовать молодой жизнью?»

Редакция «Комсомольской правды» обратилась с просьбой к Константину Михайловичу поехать на родину Анатолия Мерзлова, всё узнать из первых уст и получить ответы на вопросы, которые задавали читатели. Видимо, в газете знали о привязанности Симонова к Рязанской земле, а, может быть, вспомнили, что три десятилетия назад писатель был в освобождённом от фашистов городе Михайлове. Симонов выехал в село Прудские Выселки. Он прежде всего беседовал с матерью Анатолия. Велика была её боль в душе от потери сына. Но Симонов был столь деликатен, что она «раскрыла ему сердце», рассказала о Толе от его рождения и до кончины. Были беседы с друзьями и учителями Анатолия и встречи с сельчанами. Писатель собрал большой фактический материал, который привёл его к пониманию нравственной причины подвига комсомольца Мерзлова: он был так воспитан, что по иному поступить просто не мог.

22 сентября в «Комсомольской правде» был опубликован большой психологический очерк Симонова «В свои восемнадцать лет (Размышления о подвиге Анатолия Мерзлова)». Впоследствии очерк вышел в виде отдельной брошюры.

Вот так ещё раз по воле судьбы К. М. Симонов снова побывал на любимой «малой родине».

VIII. ПОСЛЕДНИЙ РАЗ В РЯЗАНИ

С 20 по 25 февраля 1974 г. проходили «Дни советской литературы в Рязанской области». В канун этого знаменательного события в литературной и культурной жизни нашего края газета «Рязанский ком-

сомолец» опубликовала на первой полосе информацию «Добро пожаловать!» о предстоящем событии [14].

Из Москвы приехала представительная делегация известных советских писателей во главе с К. М. Симоновым и среди них М. Алигер, Е. Долматовский, К. Ваншенкин, Б. Ласкин, С. Васильев, Р. Казакова, Г. Гулям, А. Кушнер, Н. Скрёбов, Д. Павлычко, литературоведы Ю. Прокушев и С. Кошечкин, а в Рязани к ним присоединилась делегация рязанских писателей.

Торжественное открытие «Дней советской литературы в Рязанской области» состоялось 20 февраля в Большом зале Дворца культуры профсоюзов (ныне МКЦ).

Поэты и прозаики выступали перед рабочими и инженерно-техническими работниками ведущих промышленных предприятий города Рязани – станкостроительного, нефтеперерабатывающего и комбайнового заводов, перед строителями Рязанской ГРЭС. Были встречи со студентами и преподавателями Рязанского педагогического и радиотехнического институтов, в библиотеках и школах, на родине С. А. Есенина – с. Константинове, в ряде районных центров. Кроме того, К. М. Симонов посетил свою родную школу №2 и встретился с журналистами газеты «Приокская правда».

Симонов был очень рад встрече с земляками растроган тёплым приёмом. На одной из первых встреч вместе с Симоновым был рязанский поэт и прозаик Б. И. Жаворонков. Он записал слова признательности Константина Михайловича: *«Для меня Рязань – это очень многое в жизни. Десять лет детства, три года школы. А позже – несколько месяцев в Солотче и кругом неё, рядом с таким чудесным знатоком родной нашей природы, как Константин Георгиевич Паустовский. А потом вышло так, что здесь, под Рязанью, кинематографисты «построили Сталинград», и я был на съёмках фильма по роману «Солдатами не рождаются» в тех самых местах, где когда-то мальчишкой бегал по заливным лугам. А потом под Михайловым, и тоже на рязанской земле, – встреча с подвигом Анатолия Мерзлова! И вот мы, мои товарищи и я, – снова здесь на рязанской земле. И очень всему этому рады.*

Встрече с этой землёй, и что самое главное, – встречам с живущими и работающими на ней добрыми людьми!» [15].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Симонов К. М. Стихотворения. – М.: Слово/ Slovo, 1996. – Сер. «Самые мои стихи».
2. Симонов К. М. Собр. соч. в 10 тт. – М.: ХЛ, 1979. – Т. 1. – С. 526.
3. Карпельцева Е. М. Детство // Константин Симонов в воспоминаниях современников. – М.: Сов. писатель, 1984. – С. 5-12.
4. Паустовский К. Г. Собр. Соч. в 9 тт. – М.: ХЛ, 1984. – Т. 7. – С. 301.
5. Симонов К. М. Родина // Литературный современник. – 1940. – №5-6.
6. Симонов К. М. Собр. соч. – М.: ХЛ., 1987. – Т. 12. – С. 194.
7. Рычкова О. Стихи помогли выиграть войну // Труд. – 2007. – 13 янв. – С. 5.
8. Симонов К. М. Собр. соч. – Т. 1. – С. 90.
9. Киваев Н. Ф. Голиков Филипп Иванович (1900-1980) // Ряз. энциклопедия. – Рязань: Пресса, 1999. – Т. 1. – С. 243.
10. Симонов К. М. Собр. соч. в 10 тт. – 1982. – Т. 8. – С. 439-443.
11. Серебряков В. Б. Хлобыстов Алексей Степанович(1918-1943) // Ряз. энциклопедия. – Рязань: Пресса, 2000. – Т. 2. – С. 618.
12. Симонов К. М. Собр. соч. в 10 тт. – 1985. – Доп. том 11. – С. 26-31.
13. Симонов К. М. Собр. соч. в 10 тт. – 1981. – Т. 4. – С. 90-91.
14. Рязанский комсомолец. – 1974. – 19 февр. – С. 1.
15. Жаворонков Б. И. Главный герой Константина Симонова // Приокская правда. – 1995. – 24 ноября. – С. 6.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА



УДК 81-119
ББК 81.02
Медиалингвистика

ЭКСПРЕССИВНОСТЬ РЕПОРТАЖА В СОВРЕМЕННОЙ ПРЕССЕ ГЕРМАНИИ: СИНТАКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Кандидат филологических наук Т. А. Ленкова

Репортаж – неотъемлемая часть публицистического стиля, где происходит чередование экспрессии и стандарта. Поэтому, несмотря на свою информационную природу, репортаж располагает целым арсеналом средств выразительности, в том числе синтаксических.

Ключевые слова
Публицистический стиль, информационные жанры, синтаксические средства экспрессивности

Репортаж как синтетический жанр журналистики, успешно аккумулирующий в себе как информативные, так и публицистические черты, располагает своими собственными, особенными возможностями экспрессивности. Мы признаём за репортажем первенство его информационной природы, а публицистические или даже интерпретирующие свойства относим к вторичным, хотя и необходимым для достижения воздействующей функции информирующей речи. «В систему экспрессем информирующей речи входят средства выразительности, привычно, **узуально** выполняющие функцию субъективной оценки, воздействия, которая сопровождает ведущую функцию – информирования. С другой стороны, появление единичных, **окказиональных** по языковой форме экспрессем в информационном подстиле газетной речи тоже системно обусловлено и семантически и прагматически предсказуемо» [1].

Общий признак текстов информационного подстиля – отсутствие элементов хронотропа автора. В материале повествуется не о наблюдаемых здесь и сейчас событиях, а о событиях «вокруг» воспринимающего действительность субъекта. Подобное стремление к обезличиванию автора, стремление к максимальной объективности подачи информации – отличительная черта информационного подстиля и репортажа как его представителя. Однако эта черта характерна в большей степени именно для печатного репортажа, чем для репортажа радио или телевидения. В действительности журналист газеты не может с полным правом утверждать, что описываемые им события происходят здесь и сейчас: между событием и публикацией материала о нём существует временной разрыв. Посредством статьи журналист предлагает читателю своё собственное видение произошедшего. По этой причине мы полагаем, что не приходится говорить о стопроцентной объективности ни печатного репортажа, ни ка-

кого-либо другого. Объективен всегда лишь сам факт происшествия.

Субъективность неразрывно связана с экспрессивностью и оценочностью, которые, по мнению некоторых учёных, являются неотъемлемым признаком публицистического подстиля [2]. Полагаем, однако, что в данном случае мы никоим образом не вступаем в противоречие, так как репортаж общепризнан синтетическим жанром.

Существуют работы, посвящённые *системным, регулярным средствам выразительности в информационном подстиле газеты*, например, труд Дроняевой Т. С. «Информационный подстиль». Мы считаем, что в репортаже германской прессы, где фактографические высказывания нередко оформляются композиционной формой «динамическое описание» [3], наиболее ярко нашли своё отражение следующие средства:

1. смена эмпатии – появляются обозначения дополнительных субъектов действий или обозначения добавочных действий;
2. высказывания с существительными неоценочными по своей сути, но открывающими валентность на оценочные определения (по существу оценочные определения не что иное, как эпитеты «динамического описания», но употреблённые с абстрактными существительными, больше свойственными для «статического описания»);
3. наличие риторических вопросов;
4. наличие тетических предложений;
5. обилие отрицаний, повышающих эмоциональность и экспрессивность высказываний;
6. возможность использования креолизованных текстов для подкрепления визуального ряда материала развития ассоциативной образности.

Далее мы более подробно остановимся на синтаксическом аспекте выражения экспрессивности в печатных репортажах современной прессы Германии. К таким средствам мы относим: анафору, асиндетон, полисиндетон, эллипсисы, эмфатический порядок слов, различные виды повторов.

Структурное содержание композиционной формы «динамическое описание» сводится к временному отношению простого следования, внимание сосредотачивается на фиксации динамики, на шаговом характере событий. Отсюда употребление равноправных, независимых предложений, которые могут быть представлены в иной последовательности, всё зависит лишь от «точки отсчёта». Встречаются и описания, которые не терпят абсолютно никакой перестановки или трансформации. **Автосемантичные предложения**, являясь отличительным признаком композиционной формы «динамическое описание», нашли своё широчайшее применение в информационном жанре репортажа.

Пример 1. *Staub wirbelt auf, irgendwo in Afrika. Die Hitze flimmert. Ein kleiner Junge mit Beinprothese und Krucken humpelt uber rote Erde. Uber den Fluβ greift eine zerstorte Brucke ins Nichts, ein Jeep versinkt im Schlamm. Eine Explosion zerreiβt die Stille* [4].

Кроме семантически независимых предложений в высказывании употреблено много глаголов с семантикой действия «greifen – хватать», «versinken – утопать/погружаться», «zerreiβen – разрывать», характера или манеры движения «humpeln – хромать» и зрительного восприятия «aufwirbeln – подниматься клубами», «flimmern – мерцать/мелькать/рябить».

Пример 2. *Das Pflaster zittert, die Luft vibriert, die Blatter beben, die Menschen schlagen vor Scham und Betrubnis die Augen nieder und suchen die Geborgenheit ihrer Hauser auf...* [5]

Во втором примере автосемантические предложения соединены бессоюзной связью в составе сложного предложения. Здесь также встречаются глаголы с семантикой действия «zittern – дрожать», «vibrieren – вибрировать», «beben – дрожать», «niederschlagen – опускать», «aufsuchen – искать».

Пример 3. *Kiel, Hindenburgufer. Hier weitet sich die Forde langsam zum Meer. Linker Hand ein paar graue Kriegsschiffe... Ein Containerschiff passiert in weitem*

Abstand. Blesshuhner schaukeln auf den Wellen, tauchen ab, tauchen auf, machen klickende Gerausche [6].

Кроме автосемантического характера связи в высказывании использованы глаголы движения «passieren – переправлятся», «schaukeln – качаться», «abtauchen – нырять», «auftauchen – выныривать». Автор употребил первое причастие со значением настоящего времени «klickend – курлыкая» и безаффиксное существительное «das Gerausch – шум/шорох», имеющее семантику звукоподражания.

Повтор как фигура речи, присущая интересующей нас композиционной форме, необычайно созвучна печатному репортажу. Повтор усиливает эмоциональность речи, служит созданию лейтмотива.

Пример 1. **Die Katzen** des Viertels – und es gibt keine Stadt, die mehr **Straβenkatzen** hatte als Rom: aristokratische und raudige Katzen, fromme und ketzerische **Katzen, Heerscharen von Katzen**, als waren sie einem Gedicht Baudelaires entflohen – versammelten sich und begleiteten ihn auf seinem morgen- dlichen Spaziergang. Sie bildeten, stolz auf ihren Schirmherrn, das Geleit [7].

В данном примере речь идёт о лексическом повторе слова **Katzen**.

Пример 2. *Robert Muller **schwitzte** und **schwitzte**, und er hatte seinen Spaβ dabei. Ob es die uberhohte Temperatur in der Wiener Stadthalle war, die ihm beinahe Sturzbache von **Schweiβperlen** das Gesicht hinunterlaufen lieβ, oder ob es an den Schussen der tschechischen Sturmer lag – der deutsche Eishockeytorhuter vermochte es nicht zu sagen* [7].

В примере 2 встречается лексический повтор слова **schwitzen** и синтаксический повтор союзов **und, ob**.

Пример 3. *Man kann es ihm **nicht** verdenken, **schon gar nicht** in einem Land, wo die Presse nichts und niemanden respektiert, **nicht** Wahrheit und Loyalitat, **schon gar nicht** Royalitat* [8].

Автор использует в третьем примере повтор отрицания **nicht, schon gar nicht**.

Повтор может быть как дистантным, так и контактным. Нередко эти виды повторов употребляются вместе, тесно переплетаясь друг с другом.

Пример 4. *Getrieben von **Liebe** zu **Reise**, von **Reise** zu Schlachtfeld, ging Gellhorns Suche nach der groβen Liebe zumeist katastrophal aus* [9].

Это примеры контактного повтора для слова **Reise** и дистантного для слова **Liebe**.

Пример 5. *«Herzkonig» **beginnt** mit dem Tag, da die Liebe **begann**: «Anfang des Krieges». Genaures erfahrt man nicht. Beim Besuch einer Freundin trifft Izolda R. einen jungen Mann «mit glattem **goldenem** Haar». Auch die Hande «schimmern **golden**». Eine Erscheinung. Eigentlich wollte sich die Protagonistin nur kurz bei der Freundin die Schn?rsenkel in die Schuhe **fadeln**, doch: «Das **Fadeln** zieht sich»* [10].

Данное высказывание служит примером контактного повтора для слов **beginnen, golden** и дистантного для слова **fadeln**.

Достаточно часто при оформлении печатного репортажа используется **анафора**. Эта синтактико-стилистическая фигура, разновидность повтора, способствует повышению динамизма повествования и нередко служит созданию определённой эмоциональной атмосферы описываемого события.

Пример 1. *Denn man sollte weiβ und protestantisch sein in Suffolk. **Juden** mussen draußen bleiben. **Juden**, die mit Schwarzen Geschafte machen schon gar. Rachel hat genug von den Weiβen. Sie sucht Liebe, nichts als Liebe. Sie findet sie in Jesus und – eine Todsunde – bei Schwarzen* [11].

В предложении можно отметить наряду с единоначалием в форме существительного Juden контактный повтор существительного Liebe, дистантный повтор местоимения sie и прилагательного weiβ – von den Weiβen. Обращает на себя внимание синтаксическая структура предложения, характерная для устной разговорной речи – Juden, die mit Schwarzen Geschafte

machen schon gar.

Пример 2. *Jetzt steigt aus den Wogen Frau Behrens. Im Bad wird sie nur* ***«Neptuns Tochter genannt». Neptuns Tochter*** *hat noch die Zeiten miterlebt, da die Forde im Winter zufror. Als* ***Neptuns Tochter*** *mit dem Winterschwimmen anfing, erfasste die Bewegung auch die alte Bundesrepublik* [6].

В этом высказывании наблюдается анафора в форме словосочетания **Neptuns Tochter**. Единоначалие именно в данном высказывании может быть рассмотрено и как дистантный повтор.

Использование журналистами **асиндетона** делает повествование более стремительным, способствует быстрой смене ассоциаций. Применение бессоюзной связи роднит композиционную форму «динамическое описание» с жанром репортажа, поскольку асиндетон может рассматриваться не только как средство создания экспрессивности, но и как средство оперативности, столь свойственное информационным жанрам.

Пример 1. *Steigt man auf, versinkt die Welt, geht auf Distanz, wird uberschaubar... Das macht den Reiz des Ballonfahrens aus, dieses Schweben im richtigen Abstand zur Erde, der Blick auf einen Untergrund, der sich noch preisgibt, nicht im Ungefahr der Abstraktion verschwindet und zur Landkarte wird* [7].

Кроме бессоюзной связи автор использует глаголы движения «aufsteigen – подниматься», «versinken – утопать», «gehen – ходить», «verschwinden – исчезать», субстантивированные инфинитивы с той же семантикой «Ballonfahren – полёт на воздушном шаре», «Schweben – парение».

Пример 2. *Wenn die Uhr lief, wehrte er den Puck ab; wurde der Zeiger angehalten, griff er zur Flasche* [7].

В данном предложении обращают на себя внимание глаголы с семантикой движения «laufen – ходить (о часах)», «anhalten – останавливать», «greifen – хватать» и глагол с семантикой действия «abwehren – отражать/защищать», так как именно эти глаголы являются индикаторами «динамического описания».

Пример 3. *Durch neun Staaten war er in den 48 Stunden zuvor gerast, hatte noch einmal tausende Kilometer zuruckgelegt, Energie verspruht, Zuversicht demonstriert* [6].

Эмоциональность бессоюзной связи выражается в употреблении глаголов: движения «rasen – мчаться», действия «zurucklegen – оставлять позади», «verspruhen – распространять», «demonstrieren – демонстрировать».

Полисиндетон в репортажных материалах встречается значительно реже, чем асиндетон, несмотря на свою способность усиливать выразительность речи. Возможно, это связано с тем, что в отличие от асиндетона, придающего стремительность развивающемуся действию, полисиндетон имеет тенденцию к показу повторяющегося или очень длительного действа.

Пример 1. *Der Mann fallt vom Rad* ***und*** *taumelt, vor seinem Morder* ***und*** *diesem grausamen Schicksal fliehend* ***und*** *Sicherheit* ***und*** *Schutz suchend, verletzt zur anderen Straßenseite hinuber* [5].

В предложении кроме многосоюзия, выражающегося в повторении **und**, употреблено причастие I «fliehend – бегая», «suchend – ища», глаголы со значением движения «fallen – падать», «taumeln – шататься/качаться», существительное с суффиксом **– er** «der Morder – убийца».

Поскольку одна из отличительных черт репортажа – экспрессивность, то журналисты просто не могут обойти вниманием употребление **эмфатического порядка слов** с ремой в начале предложения. Именно подобный порядок слов способствует повышению эмоциональности и даже иногда некоторой напряжённости.

Пример 1. ***Gegangen wurde*** *Ratko Mladic am Dienstag gleich dreimal: einmal im Cer-Gebirge, etwahundert Kilometer sudwestlich von Belgrad, dann aber auch auf dem Avnoj-Boulevard mitten in der serbischen Hauptstadt. Schließlich ging es dem Gesuchten auch noch, und etwa zur*

gleichen Zeit, im Belgrader Stadtviertel Cerak an den Kragen [8].

Пример 2. ***Eine Pizza*** *im Elektroherd hat am Dienstagabend ein Feuer in einem Einfamilienhaus in Spandau entfacht* [8].

В свете эмфатического порядка слов могут быть рассмотрены случаи **клефта и псевдоклефта** [3].

Первое высказывание относятся к случаю клефта, а второе – псевдоклефт.

Пример 1. *Mit einem Gullydeckel haben Unbekannte gestern fruh eine Schaufensterscheibe eines Getrankemarktes in der Hauptstraße in Schoneberg eingeworfen. Flaschen und Zigaretten interessierten die Diebe nicht. Sie ließen das Geld mitgehen,* ***das sie im Buro des Geschaftes fanden****. Anschließend fluchteten die Tater in unbekannte Richtung* [8].

Flaschen und Zigaretten interessierten die Diebe nicht. – эмфатический порядок слов. Дистантный повтор представлен однокоренными словами Unbekannte – in unbekannte Richtung.

Пример 2. ***Obwohl man dem jungen Mann bereits mit der Spitze eines Buschmessers die Haut uber der Brust aufgeritzt hat****, gelingt es Buch dank seines imponierenden Status als internationaler Reporter, den Lynchmord zu verhindern* [7].

Автором в данном случае использованы глаголы действия «aufritzen – разрезать/распарывать», «verhindern – воспрепятствовать», причастие I «imponierend – импонирующий», безаффиксного существительне с семантикой действия «Lynchmord – линч».

Эллипсисы в равной степени популярны как в «динамическом описании», так и в жанре репортажа. Эллипсис, подобно асиндетону, делает описание более динамичным и экспрессивным, создавая ощущение устного, живого общения.

Пример 1. *Strahlend weiß leuchtet das rechteckige Gebaude in der gleißenden Mittagssonne. Doch die Hitze lasst die Manner, die sich vor dem einstockigen Haus versammelt haben, gleichgultig. Ihr Blick ist auf ein schmales Band gerichtet. Quer vor den Eingang gespannt flattert es im Wind, als ein Mann in traditioneller afghanischer Kleidung nach vorne tritt.* ***Ein schneller Schnitt mit der Schere, Applaus, Handeschutteln*** *– und die neue Polizeistation in Talogan in der nordafghanischen Provinz Takhar gehort von nun an den ortlichen Sicherheitskraften* [12].

Автор широко использует глаголы действия «sich versammeln – собираться», «treten – выступать», «flattern – порхать/развеваться», первое причастие «strahlend – сияющий», существительные с семантикой действия «Schnitt – разрез», «Applaus – апплодисменты», «Handeschutteln – рукопожатия».

Пример 2. *Ruchel Dwajra Zylska heißt da schon Rachel Deborah Shilsky. Das erhoht die Chancen.* ***Aber nur bedingt*** [11].

Пример 3. *Manchmal rotteten sie sich auch in der Pause auf dem Schulhof zusammen, klatschten rhytmisch in die Hande und sangen dazu seinen und meinen Namen. Karsten hatte damit kein Problem.* ***Ich schon****. Niemals konnte ich meinen Sohn Karsten nennen.* ***Auch nicht Christian****, weil ein Christian mal meinen Hausschuh – wir trugen in der Grundschule alle Hausschuhe – ins Jungenklo geworfen hat.* ***Und auch nicht Michael****, weil Michael alle hießen* [8].

В высказывании представлены глаголы с семантикой действия «sich zusammenrotten – толпиться», «singen – петь», «tragen – носить», «werfen – бросать», «klatschen – хлопать».

Прагматография (протазис и эпитазис) [13]: «прагматография» – скрупулёзное описание поступков, действий главных героев, вплоть до мельчайших подробностей. Автор выступает в роли непосредственного наблюдателя или даже участника. Во избежание сухого перечисления событий в описании постоянно поддерживается напряжённость, механизм её создания таков: за введением в содержание, которое обещает быть крайне эмоциональным («протазис» в терминологии Ахмановой О. С.), следует «эпитазис», то есть определённая эскалация со-

бытия.

Скрупулёзное описание персонажей в действии, событий, постоянная напряжённость происходящего достигается определёнными языковыми средствами. У каждого автора есть свой набор подобных средств. Так, в первом примере журналист использует целый ряд глаголов с семантикой «способы умерщвления», атмосфера убийства преднамеренно эскалируется автором, кроме того, он использует асиндетическое соединение, повтор; помимо глаголов действия использовано первое причастие. Все предложения выдержаны в одном грамматическом времени.

Пример 1. *Die judische Bevolkerung in den besetzten Gebieten wurde* ***erschossen, erschlagen, in Gaswagen erstickt, zu Tode gequalt*** *oder* ***dem Hungertod preisgegeben****... Außerhalb von Rogatschow wurden die Kinder erschossen oder* ***lebend in Graben geworfen****. Die Erde war hinterher noch tagelang in Bewegung* [4].

Пример 2. *Ja, er* ***ist nervos****, der Schreckenssucher, kalte Beobachter, der Selbstbetrachter Curzio Malaparte* ***ist nervos****. Und mehr als das. Er steht inmitten einer untergehenden Welt,* ***umgeben von*** *deutschen Soldaten,* ***umgeben von*** *Leichen, gibt vor, den Himmel zu betrachten und an Dostojewsij zu denken und –* ***ist nervos****. Er wird noch* ***nervoser*** *werden* [14].

Во втором примере репортёр предлагает обилие повторов конструкций **ist nervos**, **umgeben von**; метафора **untergehende Welt**; перифраз с эпитетами **der Schreckenssucher**, **kalte Beobachter**, **der Selbstbetrachter**.

Итак, проведённое исследование показало, что репортаж как информационный жанр действительно обладает своим собственным набором средств синтаксической экспрессивности. Наиболее востребуемыми синтаксическими приёмами в печатном репортаже Германии оказались эллиптические конструкции, асиндетон, анафора, повторы, автосемантические предложения. Полисиндетон, скорее всего, не отвечает требованиям жанра, чем и объясняется его редкое употребление. Однако несправедливо было бы говорить об экспрессии языковых средств как о чем-то, что существует само по себе. Все эти средства, безусловно, взаимосвязаны и требуют комплексного подхода [15].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Дроняева Т. С. Информационный подстиль в языке СМИ как объект междисциплинарного исследования / Отв. ред. М. Н. Володина. Учебное пособие. – М., 2003. – С. 310.
2. Клушина Н. И. Общие особенности публицистического стиля // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования / Отв. ред. М. Н. Володина. Учебное пособие. – М., 2003. – С. 269-289.
3. Ленкова Т. А. Текстообразующие стратегии создания письменного дискурса репортажа в современной немецкой прессе: Автореф. дис. … канд. филол. наук. – МГУ, 2009.
4. Frankfurter Allgemeine Zeitung. – 2005. – Nr. 107.
5. Die Zeit. – 2004. – Nr. 47.
6. Die Zeit. – 2008. – Nr. 49.
7. Frankfurter Allgemeine Zeitung. – 2005. – Nr. 104.
8. Berliner Zeitung. – 2006. – Nr. 46.
9. Berliner Zeitung. – 2007. – Nr. 51.
10. Frankfurter Allgemeine Zeitung. – 2007. – Nr. 273.
11. Kieler Nachrichten. – 19 Juni 1999.
12. Berliner Zeitung. – 2006. – Nr. 47.
13. Harjung, J. Dominik: Lexikon der Sprachkunst: die rhetorischen Stilformen. – Munchen: Beck, 2000. – S. 396.
14. Frankfurter Allgemeine Zeitung. – 2007. – Nr. 13.
15. Ленкова Т. А. Полидискурсивность как специфика печатного репортажа // Российский научный журнал. – 2010. – №3(16). – С. 109-116.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА



УДК 8.08
ББК 80.9
Филология

К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ПОНЯТИЯ ТЕКСТА И ДИСКУРСА

Кандидат филологических наук О. С. Федотова

В данной статье рассматриваются основные подходы к определению понятий текст и дискурс, анализируются и обобщаются точки зрения таких ученых как И. Р. Гальперин, О. И. Москальская, Е. Г. Беляевская и др. Показана связь категории интроспекции с дискурсивным аспектом текста.

Ключевые слова
Текст, дискурс, интроспекция, грамматика текста, речевое произведение, категории текста

Целью данной статьи является рассмотрение понятий текст и дискурс и выделение в них аспектов, имеющих непосредственное отношение к категории интроспекции. Под интроспекцией мы понимаем внутреннее физическое, ментальное и эмоциональное состояние персонажа, оцениваемое им самим [11, 12].

Понятие «текст» представляет то общее, что лежит в основе конкретных текстов. По мнению И. Р. Гальперина, для создания практически применимой грамматики текста важно прежде всего определить: а) понятия и категории, которыми оперирует такая грамматика, и б) классы форм, в которых эти категории выражаются [3. С. 522].

О. И. Москальская определяет текст следующим образом: Текст – это 1) целое речевое произведение, т. е. текст в широком смысле слова, или макротекст, и 2) сверхфразовое единство (сложное синтаксическое целое) – текст в узком смысле слова, или микротекст. При этом О. И. Москальская справедливо отмечает, что возможно совпадение границ сверхфразового единства и целого речевого произведения [8. С. 13].

Рассматривая текст как социально-речевое явление, как коммуникативную единицу самого высокого уровня, обслуживающую различные сферы жизни общества, исследователь приходит к логичному выводу, что порождение целого речевого произведения – особый, весьма важ-

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

ный вид человеческой деятельности, сопровождающий в обществе почти все другие виды человеческой деятельности и всегда социально и ситуативно обусловленный. Безусловно, если речь идет о художественном произведении, то такое речевое произведение является вместе с этим, и прежде всего, эстетической категорией, и его коммуникативное задание реализуется через эстетическую функцию [8. С. 14].

Интересным, на наш взгляд, является также мнение О. И. Москальской о том, что всякий текст представляет собой более или менее сложное высказывание о действительности. Утверждая, что в основе текста лежит суждение о предметах и явлениях действительности, о тех или иных фактах и ситуациях, исследователь справедливо заключает, что все слова в тексте, все предложения, входящие в текст, как и текст в целом, актуализированы, они выступают не как словарные лексемы и гипотетические синтаксические конструкты, а как названия конкретных предметов и реальные высказывания или части высказываний о конкретных фактах и ситуациях. Несомненно, отнесенность к действительности или актуализация является необходимым свойством всякого текста [8. С. 97].

Не составляет исключения, по словам О. И. Москальской, и литературный текст, основанный на вымысле и передающий мысли автора о действительности с помощью художественных образов, через вымышленные ситуации, в которых живут и действуют вымышленные персонажи. Примечательно, что литературный текст также отнесен к действительности, хотя и особым, специфическим для художественной литературы образом: он отнесен к тому особому художественному миру, который создан силой воображения писателя и соединяет в себе вымысел и действительность [8. С. 97].

Анализируя текст в широком и узком понимании, В. Б. Касевич не без основания отмечает, что текст в широком смысле это то же самое, что речь, продукт производства, говорения (для звукового языка), а текст в узком смысле – это единица речи (т. е. текста в широком смысле), которая характеризуется цельностью и внутренней связностью и как таковая может быть вычленена, отграничена от предыдущего и последующего текстов (если текст не изолирован). Текст в узком смысле – максимальная конструктивная единица, хотя в принципе текст может сводиться и к одному высказыванию, как и высказывание может реализоваться в виде единственного слова, а материально – и единственного слога [5. С. 50-51].

З. Я. Тураева предпочитает узкое определение текста, согласно которому текст – это фиксированное на письме речетворческое произведение [10. С. 11].

К. А. Филиппов отмечает, что в зарубежных определениях также наблюдается широкая и узкая трактовка текста. При акценте на внутритекстовые критерии, т. е. грамматические, структурные, текст предстает как когерентная последовательность предложений, связанная в единое целое благодаря грамматическим (преимущественно прономинальным) соединительным средствам и обладающая относительной тематической завершенностью. При акценте на экстратекстовые критерии текст рассматривается как продукт речевой деятельности человека, обладающий отчетливой коммуникативной функцией [12. С. 65].

К. А. Филиппов указывает, что авторы новейших зарубежных подходов к описанию текста связывают воедино внутренние и внешние текстовые признаки. Термином «текст» они называют когнитивно, грамматически, иллокутивно и при необходимости просодически структурированный результат какого-либо (устного или письменного) действия продуцента, в котором выражена контекстная и адресатная соотнесенность и который представляет собой основу для когнитивного

и интенционально структурированных действий реципиента. Таким образом, широкое и узкое понимание текста, по наблюдениям К. А. Филиппова, предполагает вовлечение / исключение из рассмотрения других семиотических систем, которые наряду с языковой знаковой системой имеются в текстовых структурах, например жестикуляция и мимика, или символы, формулы, изображения [12. С. 65].

Е. Г. Беляевская отмечает, что несмотря на то, что большинство исследователей указывают, что термины «дискурс vs текст» неравнозначны, они часто используются как взаимозаменяемые [1. С. 23].

Как отмечает К. А. Филиппов, в последнее десятилетие на передний план научных исследований, проводимых в различных сферах гуманитарного знания, выходит анализ дискурса как объекта, включающего в себя помимо вербально выраженного текста также иные содержательные области. При этом дискурс как операционное понятие научного поиска используется не только в лингвистических исследованиях, но и в других научных изысканиях (например в истории, психологии, юриспруденции) [12].

Т. Ван Дейк считает текст и дискурс разными понятиями. По его мнению, дискурс не является лишь изолированной текстовой или диалогической структурой. Это сложное коммуникативное явление, которое включает в себя социальный контекст, дающий представление как об участниках коммуникации (и их характеристиках), так и о процессах производства и восприятия сообщения [2. С. 112-113].

По словам Т. Ван Дейка, дискурс, нарушая интуитивные или лингвистические подходы к его определению, не ограничивается рамками конкретного языкового высказывания, то есть рамками текста или самого диалога [2. С. 122].

Н .Д. Арутюнова определяет дискурс как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими-прагматическими, социокультурными и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – это речь, «погруженная в жизнь». Поэтому термин «дискурс» в отличие от термина «текст» не применяется к древним и др. текстам, связи которых с живой жизнью не восстанавливаются непосредственно» [7. С. 136 - 137].

В «Кратком словаре лингвистических терминов» слово дискурс трактуется как «речевое произведение, рассматриваемое во всей полноте своего выражения (словесно-интонационного и паралингвистического) и устремления, с учетом всех внеязыковых факторов (социальных, культурных, психологических), существенных для успешного речевого взаимодействия» [6. С. 34].

Как мы можем видеть, многие исследователи считают уточнение смыслового содержания терминов текст и дискурс важным. Е. Г. Беляевская объясняет такое внимание к проблеме разграничения данных терминов тем, что эти научные понятия обозначают один и тот же исходный объект. Любой исследователь имеет дело с множеством речевых произведений, представленных в устной или письменной форме, то есть с языковым материалом, который можно назвать или множеством текстов, или множеством разновидностей дискурса, или же множеством конкретных реализаций разнообразных стилей и жанров. Таким образом, по мнению исследователя, выбор термина – это выбор подхода к классификации разновидностей речетворческого процесса, а также выбор разных ракурсов описания [1. С. 23].

Е. Г. Беляевская справедливо отмечает, что разграничение терминов «текст» и «дискурс» началось с началом становления когнитивной научной парадигмы. На более ранних же этапах данные термины

считались синонимичными [1. С. 23]. В настоящее время «дискурс» определяется как текст в реальном времени, как сложное коммуникативное явление, включающее в себя не только языковые формы (письменные или устные), фиксирующие смысловое содержание речевого сообщения, но и экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, ассоциативный фон и т. д.), необходимые как для формирования текста, так и для его понимания. Безусловно, «текст» – это речевое произведение, взятое в статике, а «дискурс» – то же речевое произведение, но рассмотренное в динамике [1. С. 24].

Е. Г. Беляевская подходит к проблеме разграничения понятий «текст - дискурс» с точки зрения моделирования речевой деятельности и считает необходимым прежде всего выделить конечный результат коммуникации – множество речевых произведений (текстов), которые даны получателю информации (и исследователю) в непосредственное наблюдение. Тексты, по мнению исследователя, являются объектом декодирования содержащейся в них информации. При этом информационный объем текста значительно увеличивается, если получатель проводит его анализ с целью восстановить (насколько это представляется возможным) процесс формирования сообщения. Таким образом, Е. Г. Беляевская отмечает, что если речь идет о тексте, это означает, что речевое сообщение предполагается рассматривать с точки зрения получателя информации (читателя или слушателя) [1. С. 24].

Термин «текст» в трактовке Е. Г. Беляевской отличается от термина «дискурс» широким употреблением за пределами специальной лингвистической литературы и использованием не только в филологии, литературоведении, историографии и т. д., но и в повседневной, бытовой речи. Е. Г. Беляевская определяет текст следующим образом: «Текст представляет собой реальность, данную в непосредственное ощущение: текст можно увидеть, прочитать, передать другому человеку, то есть осуществить в отношении этого текста некоторые действия, не связанные с его изучением в научном плане» [1. С. 24]. Дискурс, по справедливому утверждению исследователя, является научной абстракцией, своеобразным гипотетическим «восстановлением» механизмов формирования речевого сообщения, практически не имеющим материальных аналогов в объективной действительности. Дискурс – это обобщенная система когнитивных механизмов, обеспечивающих формирование речевых произведений (как устных, так и письменных) в условиях реальной коммуникации [1. С. 24-25].

В. Е. Чернявская определяет текст как результат комуникативно-речевой деятельности, является структурой, которая возникает в ходе этой деятельности. Текст – это структура, имеющая свои внутренние - внутритекстовые - закономерности, связывающая последовательность высказываний в единую текстовую систему соответственно критериям текстуальности. Примечательно, что текстовое целое возникает под воздействием определенной совокупности экстралингвистических, т. е. вне- и надъязыковых, стиле- и текстообразующих факторов [13. С. 134].

В. Е. Чернявская справедливо отмечает, что сущность целого текста может быть объяснена только при учете коммуникативного, социокультурного, когнитивного факторов, сплетенных с собственно лингвистическими. Такое осмысление лежит, по ее мнению, в основе современного разделения понятий текст и дискурс.

В. Е. Чернявская выделяет основные направления определений дискурса. Это понятие соотносится с каким-либо одним аспектом языка - либо с системой языка в целом, либо с текстом как с макрознаком (дискурс как совокупность текстов), либо с процессом порождения текста / высказывания, либо с формированием языковой / когнитивной картины мира [13. С. 135].

Важным для нас является выделение В. Е. Чернявской двух уровней понимания дискурса. Дискурс 1 обозначает конкретное коммуникативное событие, фиксируемое в письменных текстах и устной речи, осуществляемое в определенном, когнитивно и типологически обусловленном коммуникативном пространстве. Другими словами, это текст плюс его вокругтекстовый фон. При этом, с одной стороны, текст функционирует как представитель определенного типа текста. С другой стороны, коммуникативная деятельность и продукты этой деятельности – тексты соотносятся с определенной ментальной сферой, сосредоточивающей в себе соответствующие знания [13. С. 143]. Исследователь справедливо подчеркивает, что в таком понимании дискурс как лингвистическая категория не дублирует и не подменяет понятия текст. Дискурс обозначает коммуникативный и ментальный процесс, приводящий к образованию некой формальной конструкции – текста.

Под дискурсом 2 В. Е. Чернявская понимает совокупность тематически соотнесенных текстов: тексты, объединяемые в дискурс, обращены, так или иначе, к одной общей теме. Содержание (тема) дискурса раскрывается не одним отдельным текстом, но интертекстуально, в комплексном взаимодействии многих отдельных текстов [13. С. 144].

В VIII выпуске сборника «Новое в зарубежной лингвистике» затрагивается вопрос о том, существует ли грамматика текста, отличная от синтаксической семантики высказывания. Для ответа на этот вопрос Т. М. Николаева считает необходимым выделить и определить: 1) перечень именно текстовых формальных средств, 2) перечень содержательных категорий лингвистики текста, 3) правила передачи последних первыми [9. С. 30 - 31].

Х. Изенберг выделяет следующие признаки речевого произведения. Во-первых, исследователь отмечает, что речевое произведение, взятое в целом, обладает определенным смыслом, а составляющие его средства способствуют оформлению этого смысла посредством своих значений и функций. Во-вторых, структура речевого произведения характеризуется последовательностью применения средств. Система средств представляет собой гомогенное образование. В-третьих, языковые средства, составляющие речевое произведение, характеризуются определенной селекцией и аранжировкой: принцип этой селекции и аранжировки, характерный способ соединения составляющих элементов при создании целого называется стилем. Стиль интегрирует, унифицирует средства, составляющие речевое произведение, и в то же время дифференцирует данное речевое произведение, отличая его от других [4. С. 61].

Таким образом, предпринятое нами исследование носит двоякую направленность. С одной стороны, мы изучаем текст и текстовые категории. Этим объясняется наше внимание к различным подходам рассмотрения текста и дискурса. С другой стороны, мы рассматриваем интроспекцию, которая до настоящего времени в качестве отдельной текстовой категории не была изучена.

Сложность выделения интроспекции заключается, на наш взгляд, в отсутствии постоянных грамматических языковых средств, выявляющих ее в тексте. На особый статус категории интроспекции указывает лексическая и образная форма репрезентации интроспекции в тексте, обладающая более высокой степенью вариативности, чем вариативность форм выражения грамматических категорий текста. Категория интроспекции имеет непосредственное отношение к авторскому началу в тексте, то есть к диалогу автора с читателем, автора с персонажем, а также к диалогу персонажей с читателем, что делает ее особым образованием, тесно связанным с дискурсивным аспектом текста.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Беляевская Е. Г. Когнитивные параметры стиля // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2010. – № 1. – С. 22-30.

2. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. Ван Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.

3. Гальперин И. Р. Грамматические категории текста // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – 1977. – № 6. – С. 522-531.

4. Изенберг Х. О предмете лингвистической теории текста. Перевод с немецкого О. Г. Ревзиной и Т. Я. Андрющенко // Новое в зарубежной лингвистике. – Выпуск VIII. – Лингвистика текста. – М.: «ПРОГРЕСС», 1978. – С. 43-57.

5. Касевич В. Б. Семантика. Синтаксис. Морфология. – М.: Наука, 1988. – 311 с.

6. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общей редакцией Е. С. Кубряковой. – М., 1997. – 245 с.

7. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – 685 с.

8. Москальская О. И. Грамматика текста (пособие по грамматике немецкого языка для ин-ов и фак. иностр. яз.): Учебное пособие. – М.: Высш. школа, 1981. – 183 с.

9. Николаева Т. М. Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы // Новое в зарубежной лингвистике. – Выпуск VIII. – Лингвистика текста. – М.: «ПРОГРЕСС», 1978. – С. 5-43.

10. Тураева З. Я. Лингвистика текста. Текст: Структура и семантика: Учебное пособие. Изд. 2-е, доп. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 144 с.

11. Федотова О. С. Интроспекция персонажа англоязычной художественной прозы - новая категория текста: монография / О. С. Федотова; Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина. – Рязань, 2009. – 140 с.

12. Федотова О. С. Соотношение проспекции, ретроспекции и интроспекции // Российский научный журнал. – 2010. – № 3 (16). – С.123-131.

13. Филиппов К. А. Лингвистика текста: Курс лекций; 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007. – 331 с.

14. Чернявская В. Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интедискурсивность. Учебное пособие. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 248 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 911.375+33(1-31)
ББК 26.8

ГЕОГРАФИЯ

АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО ОБМЕНА ТУРПОТОКАМИ СРЕДИ ТУРИСТИЧЕСКО-РЕКРЕАЦИОННЫХ СИСТЕМ ПОСТСОВЕТСКОГО ПРОСТРАНСТВА

М. В. Дерябина

Традиционные туристско-рекреационные системы Советского Союза с момента их образования и на протяжении всего XX века, функционировали как устойчивые социально-экономические геообразования и осуществляли постоянный межгосударственный и межсистемный обмен туристами и рекреантами, что укрепляло их международные связи. Но учитывая возникшие политико-административные, экономические, социально-культурные, экологические и иные трансформации в конце XX века, произошли существенные сдвиги в миграционных и экспортно-импортных отношениях, их масштабности, количестве, географии, а также элементных составляющих локальных и государственных туристско-рекреационных системах на всем постсоветском пространстве.

Наиболее устойчивые к внешних отрицательным воздействиям оказались локальные староосвоенные туристско-рекреационные системы относительно развитых социально-экономических территориальных субъектов (Центральная, Северо-Западная, Черноморско-Кавказская, Крымская, Одесская системы).

Ключевые слова
Туристско-рекреационная система, миграция, хозяйственная специализация, география

Сложившаяся устойчивая специализация туристско-рекреационных систем в эпоху Советского Союза, а также традиционная география обмена турпотоками между ними, в конце XX века под влиянием политико-административных, социально-экономических, культурных и экологических трансформаций подверглась существенным изменениям. Они нашли свое отражение в смене элементарного состава и взаимосвязей с одноранговыми и (или) вышестоящими геосистемами различной специализации. Результатом, такого рода изменений стали смена хозяйственной специализации, границ, утраты социальной доминанты и переориентации ее на экономическую, снижении уровня спроса на специализированные услуги, а как следствие уменьшении количественных характеристик географии международного обмена потребителями туристско-рекреационных ресурсов среди государств постсоветского пространства. Учитывая это, автор предполагает, что данные изменения имеют разную специфику в зависимости от уровня

туристско-рекреационной системы (локального, регионального, государственного и т. д.) и ее территориальной принадлежности. Так для староосвоенных и высокоразвитых систем, главной выступает повышение качества и количества ресурсов, а также их взаимосвязей с одноранговыми и (или) социально-экономическими вышестоящими геосистемами различной специализации. Для менее развитых, основные изменения имеют прямо противоположный характер, т. е. их количество и качество уменьшилось.

По мнению автора, эти условия отражают актуальность данного вопроса и определяют цель исследования – проведение сравнительного анализа по принципу историзма и выявления динамики трансформации основных показателей советского и современного состояния функционирования туристско-рекреационных систем постсоветского пространства. Это позволит выявить и оценить основные изменения масштабности и направления турпотоков, даст возможность дальнейшего прогноза развития. В качестве критериев исследования, автор выбрал географию туристско-рекреационных системы, их специализацию, состав, основные направления, уровень масштабности и значимости. Исходную теоретико-методическую основу работы составили данные ведущих специалистов в области туризма и рекреации советского и современных этап развития (Ю. А. Веденина, Ю. С. Путрика, А. С. Кускова, Л. Ю. Мажар и других), статистические данные Российского союза туриндустрии и Росстата. Полученные результаты представлены в Таблице 1.

Полученные результаты в ходе исследовательской работы дают возможность сделать выводы о том, что произошла дифференциация ряда староосвоенных традиционных туристско-рекреационных систем по географическому и ресурсному признакам, а также специализации. Данный факт повлиял на показатели въездных и выездных турпотоков, изменил их масштабность и значимость (частично ликвидировались международные и полностью ликвидировались общесоветские турпотоки). Зеркально поменялись и пока-затели въездных и выездных турпотоков в сторону увеличения последних, особенно в малоосвоенных приморских туристско-рекреационных системах, что связано с сокращением объектов инфраструктуры, увеличением случаев рекламации. Также некоторые слабоосвоенные туристско-рекреационные системы Советского Союза полностью ликвидировались, оставшиеся приобрели возрастающие показатели выездных турпотоков. Это стало следствием смены статуса и «открытости» в современный период, а также увеличением экономических ресурсов местного населения.

В советский этап миграционные турпотоки характеризовались въездной составляющей из стран социалистического лагеря – Восточной Европы, Восточной и Юго-Восточной Азии, Кубы, а также развивающихся стран, избравших для себя социалистический путь развития или поддерживаемых советским руководством. Их количество достигало 85 %. Въездной туризм отличался строгой централизацией сервисной деятельности (посредством «Интуриста») и идеологическим контролем. Для организации туристического обслуживания разрабатывались специальные маршруты, которые не проходили через «закрытые» регионы страны. Следовательно, как мы и видим в таблице 1, количество туристско-рекреационных систем советского этапа международного значения имеют не высокие количественные показатели.

Общесоветские турпотоки характеризовались четкой ориентацией на приморские территории. Их главной целью являлись туристско-рекреационные системы лечебно-оздоровительной специализации. Основной контингент общесоветских турпотоков составляли рабочие про-

Таблица 1

Сравнительный анализ туристско-рекреационных зон советского и современного этапов развития

Этап развития	Название системы	География	Специализация	Основные показатели турпотоков, %		Значение			
				Въездные потоки	Выездные потоки	международное	общесоветское	федеральное	локальное
Советский этап	Кавказско-Черноморский	Россия, Грузия	Лечебно-оздоровительная	98%	2%	+	+		+
Современный этап	Причерномор ско-Кавказский	Россия, Грузия, Абхазия, Украина	Лечебно-оздорови-тельная, спортивная	90%	10%			+	+
	Приазовье								
Советский этап	Северо-Кавказский	Россия, Грузия, Армения, др. республики	Лечебно-оздорови-тельная, спортивная	92%	8%	+	+		+
Современный этап	тоже самое	тоже самое	тоже самое	30%	70%	+		+	+
Советский этап	Горно-Кавказский	Россия	Лечебно-оздорови-тельная, спортивная	98%	2%	+	+		+
Современный этап	Причерномор ско-Кавказский	тоже самое	тоже самое	90%	10%			+	+
	Южно-Российский								
	КМВ								
	Кабардино-Балкария								
Советский этап	Закавказский	Республики Закавказья	Культурно - познавательная	80%	20%	+	+		+
Современный этап	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Этап развития	Название системы	География	Специализация	Основные показатели турпотоков, %		Значение			
				Въездные потоки	Выездные потоки	международное	общесоветское	федеральное	локальное
Совет-ский этап	Каспийский	Дагестан, Азербайджан	Дагестан, Азербайджан	98%	2%	+	+		+
Совре-менный этап	тоже самое	Россия, Азербайджан	Лечебно-оздоровтельная, спортивная	5%	95%	+		+	+
Советский этап	Крымский	Украина	Лечебно-оздоровтельная, спортивная, культурно-познавательная	98%	2%	+	+		+
Совре-менный этап	тоже самое	тоже самое	Тоже самое	80%	20%	+		+	+
Совет-ский этап	Одесский	тоже самое	Тоже самое	98%	2%	+	+		+
Совре-менный этап	тоже самое	тоже самое	Тоже самое	40%	60%	+			+
Совет-ский этап	Азовский	Россия	Лечебно-оздоровительная	98%	2%		+		+
Совре-менный	Приазовье	Россия, Украина	Тоже самое	5%	95%			+	+
Советск ий этап	Черноморское и Азовское побережье	Россия	Тоже самое	98%	2%		+		+

Этап развития	Название системы	География	Специализация	Основные показатели турпотоков, %		Значение			
				Въездные потоки	Выездные потоки	международное	общесоветское	федеральное	локальное
Современный этап	Крымский Приазовье Причерномор ско-Кавказский	Украина, Россия, Грузия, Абхазия	тоже самое					+	+
Советский этап	Центральный	Москва, Московская область, города «Золотого кольца России»	Лечебно-оздорови-тельная, спортивная, культурно-познавательная	15%	85%	+	+		+
Совре-менный этап	тоже самое	тоже самое	тоже самое			+		+	+
Совет-ский этап	Северо-Западный	Ленеградская, Псковская, новгородская области	тоже самое	20%	80%	+	+		+
Совре-менный этап	Северо-Западный Калининградс кая область	Ленеградская, Псковская, новгородская, Калининград ская области	тоже самое	50%	50%	+		+	+
Совет-ский этап	Днепровско-Донецкий	Россия, Украина	Лечебно-оздорови-тельная, культурно-познавательная	10%	90%	+	+		+

Этап развития	Название системы	География	Специализация	Основные показатели турпотоков, %		Значение			
				Въездные потоки	Выездные потоки	международное	общесоветское	федеральное	локальное
Современный этап	тоже самое	тоже самое	Лечебно-оздоровительная, культурно-познавательная	2%	98%	+		+	+
Советский этап	Волжский	Россия	Спортивный, культурно-познавательный	10%	90%		+		+
Современный этап	Приволжье	тоже самое	Тоже самое	10%	90%			+	+
Советский этап	Уральский	тоже самое	Спортивный, культурно-познавательный	5%	95%		+		+
Современный этап	тоже самое	тоже самое	тоже самле	5%	95%			+	+
Советский этап	Средне-азиатский	Россия, Узбекистан, Туркменистан,	Лечебно-оздоровительный, культурно-познавательный	25%	75%	+	+		+
Современный этап	тоже самое	тоже самое	тоже самое	5%	95%	+		+	+
Советский этап	Обско-Алтайский	Россия	Спортивный, культурно-познавательный	3%	97%		+		+
Современный этап	тоже самое	тоже самое	тоже самое	5%	95%			+	+

Этап развития	Название системы	География	Специализация	Основные показатели турпотоков, %		Значение			
				Въездные потоки	Выездные потоки	международное	общесоветское	федеральное	локальное
Совет-ский этап	Енисейский	Россия	Спортивный, культурно-познавательный	5%	95%		+		+
Совре-менный этап	тоже самое	тоже самое	тоже самое	5%	95%			+	+
Совет-ский этап	Прибайкаль-ский	тоже самое	тоже самое	80%	20%		+		+
Совре-менный этап	Байкальский	тоже самое	тоже самое	60%	40;			+	+
Совет-ский этап	Дальне-восточный	тоже самое	тоже самое	90%	10%		+		+
Современный этап	Приморский	тоже самое	тоже самое	10%	90%	+		+	+
	Сахалин и Курильские о-ва								
	Камчатка и Коман-дорские о-ва								
Совет-ский этап	Северный	тоже самое	Культурно-познавательный	10%	90%		+		+
Совре-менный этап	Русский Север	тоже самое	тоже самое	50%	50%	+		+	+

[Составлено автором по источникам: 3; 4. с. 489-490; 7-10]

мышленных предприятий и служащие (33 %), инженерно-технические работники и творческая интеллигенция (28 %), чуть меньше приходилось на студентов (18 %), пенсионеров (4 %) и другие слои населения (17 %) [6].

Главными поставщиками общесовестких турпотоков являлись столицы государств СССР, города-миллионеры, крупнейшие и крупные населенные пункты промышленной специализации. Их география была сосредоточенна в основной полосе расселения. Но неизменным лидером являлась Центральная туристско-рекреационная система Советского Союза.

В 1980-х гг. Советский Союз создал самую большую в мире базу социального самодеятельного туризма, ориентированного на развитие общесоветских и минимизацию международных турпотоков. Уровень сервиса, материально-технической базы, эффективности уступал стандартам развитых стран Запада и был рассчитан на советского туриста. Следовательно, можно предположить, что подобный минимальный элементный состав советских туристско-рекреационных систем являлся результатом государственной политики.

До конца XX века главной характерной чертой всех советских туристско-рекреационных систем было – минимум внимания запросам туристов, поскольку в СССР не потребитель туристических услуг формировал свой тур, а, как правило, он потреблял готовые предложенные ему услуги (ассортимент и качество). В условиях слабо развитой сферы нематериального производства, услуги не соответствовали даже минимальным стандартам международного туристского рынка.

К началу 2000-х годов ситуация коренным образом поменялась, так как глобальные политические, социально-экономические и экологические перемены в жизни нашего общества повлекли за собой смену приоритетов внутригосударственной культуры населения новой России и уже независимых соседних государств. Это проявилось в изменении отношения человека к работе, семье, материальным ценностям, а как следствие его досугу, который стал позиционироваться с разнообразными видами туристско-рекреационной деятельностью.

Современное восприятие «постсоветского» человека нынешних условий развития туризма и рекреации в нашей стране и за ее пределами стимулируют, потребности в развитии нематериальной социально-экономической сферы, где одно из приоритетных мест занимают староосвоенные и новообразующиеся туристско-рекреационная системы.

Нынешние туристско-рекреационные системы постсоветского пространства характеризуются более рациональными условиями функционирования. Многими специалистами прогнозируется их перспективная динамика развития [1; 2; 5, с. 129-134, 178-185]. Данный факт определен рядом обстоятельств:

во-первых, возросли качественно-количественные характеристики и география международных въездных турпотоков на территорию постсоветских государств. Главными их поставщиками стали страны Западной, Северной и Центральной Европы (на 2009 год: Германия – 400 тыс. чел., Италия – 160 тыс. чел., Финляндия – 150 тыс. чел.), Азии (Китай – 130 тыс. чел., Япония – 60 тыс. чел., Турция – 60 тыс. чел), Северной Америки (США – 190 тыс. чел) [9; 10];

во-вторых, современные туристско-рекреационные системы постсоветского пространства формируют 12 стран, входящие в состав Содружества Независимых Государств. Лидерами являются локальные и общегосударственные туристско-рекреационные системы России, Украины, Белоруссия, а также Грузии, Казахстана и Армении. Они характеризуются лидирующими показателями по туристско-рекреационному потенциалу и относи-

тельно динамично развивающемуся уровню выездных и въездных турпотоков.

Современное их состояние носит прогрессивный характер развития качественно-количественных показателей предприятий сферы обслуживания, трудовых ресурсов и обеспечения правового режима функционирования. Таким образом, данные системы пытаются отвечать международным стандартам качества и выполняют необходимые условия для привлечения и удержания туристов и рекреантов.

Международный обмен турпотоков между бывшими государствами СССР снизил количественные показатели относительно советского периода, так как основная цель миграций на сегодня – посещение государств ради получения прибыли от выполнения квалифицированной работы. Туризм же занимает весьма скромные показатели. Лидерами по въездным и выездным турпотоком на 2010 год являются РФ (выехало граждан с целью туризма – 9 555 212 чел., въехало с целью туризма – 11 313 697 чел.), за ней следует Украина (1 380 000 чел. и 11 700 000 чел.) и Белоруссия (380 349 чел. и 91 587 чел.) [9; 10]. География этих потоков осталась прежней, т. е. концентрируется в приморских туристско-рекреационных системах, имеющих лечебно-оздоровительную специализацию. Уровень их развития имеет параметры вышеописанных систем, но с менее динамичным характером, что связано с не высокими запросами социально-культурного сервиса постсоветского туриста.

Учитывая, что нам удалось выявить и оценить тенденции переориентации въездных и выездных турпотоков для туристско-рекреационных систем бывшего СССР, автор делает заключение, что независимо от их уровня развития доминируют выездные. При этом необходимо учитывать, что количественные показатели варьируют в пользу увеличения староосвоенных туристско-рекреационных систем, имеющих благоприятные социально-экономические условия развития (Центральная, Северо-Западная, Причерноморско-Кавказская, Крымская и Одесская).

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Веденин, Ю. А. Динамика территориальных рекреационных систем [Текст]. – М.: Наука, 1982. – 190 с.

2. Веденин, Ю. А. Тенденции развития рекреации в России в новых политико-экономических условиях [Текст] // Проблемы и прогнозирование туристско-рекреационного использования природного и историко-культурного потенциала в регионах России. – М., 1995.

3. Деловой экспресс: экономический еженедельник Армении. – 2010. – № 21.

4. Кусков, А. С. Рекреационная география : учеб.-метод. комплекс [Текст] / А. С. Кусков, В. Л. Голубева, Т. Н. Одинцова. – М.: Флинта: МПСИ, 2005. – 496 с.

5. Мажар, Л. Ю. Территориальные туристско-рекреационные системы: монография [Текст]. – Смоленск: Универсум, 2008. – 212 с.

6. Путрик, Ю. С. Туризм глазами географа [Текст] / Ю. С. Путрик, В. В. Свешников. – М., 1986.

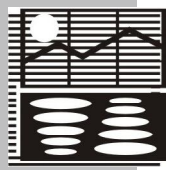
7. http://bconsult.com.ua

8. http://gennadiy-dolzhenko.ru/tourism_studies/articles/36-modul-otsenka-i-rayo- nirovanie-turistskih-resurso.html

9. http://tourest.ru/board

10. http://www.rostourunion.ru

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«СОВЕТ ПО ИЗУЧЕНИЮ ПРОИЗВОДИТЕЛЬНЫХ СИЛ»**



УДК 332.025
ББК 65.290.31+65.261.411.11
Экономика. Экономические науки

К ВОПРОСУ ОБ ИНСТРУМЕНТАХ ПОДДЕРЖКИ МАЛОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ПРАКТИКЕ

Е. В. Левушкина

Статья посвящена обзору форм и инструментов государственной поддержки малого и среднего предпринимательства, применяемых в современной российской практике. Показано, что недостаточная эффективность указанных инструментов обусловлена несовершенством многих законодательных норм, регулирующих развитие малого и среднего предпринимательства. Рекомендовано комплексное совершенствование экономико-правовых, налоговых и финансовых инструментов поддержки предпринимательства для реального увеличения массовой доли данного сектора в экономике России.

Ключевые слова
Малое и среднее предпринимательство, государственная поддержка, инструменты поддержки малого и среднего предпринимательства, доля малого и среднего предпринимательства в валовом региональном продукте

В мировой практике одним из наиболее действенных механизмов ускорения темпов роста ВРП и повышения качества его структуры считается поддержка малого предпринимательства. Это обусловлено тем, что малые формы хозяйствования способны эффективно удовлетворять потребности региональной экономики за счет гибкой организационной структуры, высокой мобильности и оперативности в принятии экономико-управленческих решений. Однако для полноценной реализации потенциала малых предприятий требуется наличие четких и прозрачных экономико-правовых условий для осуществления предпринимательской деятельности, а также эффективных административных, налоговых и финансовых механизмов поддержки предпринимательских инициатив населения. Поэтому данная статья посвящена обзору инструментов поддержки малого и среднего предпринимательства, применяемых в современной российской практике, а также методов оценки эффективности участия малого предпринимательства в развитии национальной и региональной экономики.

В настоящее время основным нормативным правовым актом, регулирующим порядок оказания поддержки субъектам малого и среднего предпринимательства, является Федеральный закон от 24 июля 2007 года № 209-ФЗ «О развитии малого

и среднего предпринимательства в Российской Федерации». Данным законом, в частности, устанавливаются следующие формы поддержки малого и среднего предпринимательства (далее – МСП) [5]:

• финансовая поддержка – предполагает предоставление субъектам МСП субсидий, бюджетных инвестиций, государственных и муниципальных гарантий по обязательствам субъектов МСП и организаций, образующих инфраструктуру поддержки субъектов МСП;

• имущественная поддержка – предусматривает передачу во владение или пользование субъектов МСП во владение (пользование) государственного и муниципального имущества (земельных участков, зданий, сооружений, оборудования, инвентаря, транспортных средств и др.) на возмездной, льготной или безвозмездной основе;

• информационная поддержка – предполагает создание федеральных, региональных и муниципальных информационных систем и информационно-телекоммуникационных сетей, которые должны обеспечивать субъектов МСП общедоступной информацией о реализации федеральных, региональных и муниципальных программ развития МСП, организациях, образующих инфраструктуру поддержки субъектов МСП, финансово-экономическом состоянии субъектов МСП и т.п.;

• консультационная поддержка – предусматривает оказание организация-ми инфраструктуры поддержки МСП субъектам МСП консультационных услуг на льготных условиях либо компенсацию указанным субъектам затрат на получение консультаций у сторонних организаций;

• поддержка в области подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров – осуществляется посредством разработки соответствующих образовательных программ, оказания учебно-методологической и научно-методической помощи субъектам МСП, создания условий для повышения профессиональных знаний специалистов, относящихся к социально незащищенным группам населения, и подготовки таких специалистов к осуществлению деятельности в области МСП;

• поддержка в области инноваций и промышленного производства – осуществляется посредством создания технопарков, центров коммерциализации технологий, технико-внедренческих и научно-производственных зон, содействия патентованию изобретений, полезных моделей, промышленных образцов, привлечения субъектов МСП к заключению договоров субподряда в области инноваций и промышленного производства;

• поддержка в области ремесленной деятельности – предусматривает создание центров и палат ремесел и обеспечение их деятельности, оказание финансовой, имущественной, консультационной, информационной поддержки субъектам МСП, занимающихся ремесленной деятельностью;

• поддержка субъектов МСП, осуществляющих внешнеэкономическую деятельность – осуществляется посредством сотрудничества с международными организациями и иностранными государствами в области развития МСП, содействия в продвижении на рынки иностранных государств произведенных российскими малыми и средними предприятиями товаров, работ, услуг, результатов интеллектуальной деятельности.

Следует отметить, что в связи с резким ухудшением в 2008 году финансово-экономического положения значительной части субъектов МСП с декабря 2008 г. начата реализация Программы антикризисной поддержки малого и среднего предпринимательства, разработанной Министерством экономического развития Российской Федерации. Данная программа предусматривает оказание прямой государственной поддержки субъектам МСП по следующим направлениям:

• предоставление грантов на возмещение целевых расходов по регистрации, аренде помещения, приобретению основных фондов начинающим и работающим менее 1 года юридическим лицам и индивидуальным предпринимателям-производителям товаров, работ, услуг;

• развитие микрокредитования путем выделения микрозаймов на цели финансирования проектов, реализуемых субъектами малого МСП (средний размер займа составляет 60 тыс. рублей);

• субсидирование процентных ставок за счет бюджетных средств по кредитам, выданным субъектам МСП;

• увеличение капитализации региональных гарантийных фондов по кредитам субъектов МСП и договорам лизинга до 10 млрд. рублей в целях снижения стоимости указанных кредитов [3].

Кроме того, в 2008-2010 гг. был принят ряд федеральных законов, направленных на улучшение условий ведения бизнеса для субъектов МСП и предусматривающих введение уведомительного порядка начала предпринимательской деятельности в отношении наиболее распространенных видов бизнеса, повышение защищенности субъектов МСП при проведении государственных и муниципальных проверок, предоставление налоговых льгот субъектам МСП и упрощение порядка выкупа государственного и муниципального недвижимого имущества. В этой связи следует отметить, что наиболее важными из вышеперечисленных мер поддержки для российского предпринимательского сообщества стали такие меры, как увеличение максимального размера годовой выручки от реализации, при котором разрешен переход на упрощенную систему налогообложения (УСН), с 30 до 60 млн.рублей, предоставление руководителям органов исполнительной власти регионов России права устанавливать дифференцированную ставку налога (от 5% до 15%) по УСН в зависимости от профиля деятельности налогоплательщика, отмена обязанности применения кон-трольно-кассовых аппаратов для организаций и индивидуальных предпринима-телей-плательщиков единого налога на вмененный доход, введение уведомительного порядка начала предприниматель-ской деятельности для таких видов бизнеса, как оптовая и розничная торговля, услуги общественного питания, услуги по ремонту бытовой техники и т. д., сокращение периодичности проведения плановых проверок субъектов МСП до 1 раза в 3 года и установление для органов государственного контроля (надзора) и муниципального контроля обязанности проводить внеплановые проверки исключительно с санкции органов прокуратуры.

На основании анализа норм федерального законодательства, регулирующего деятельность субъектов МСП, нами разработана классификация инструментов поддержки МСП, применяемых в российской практике, по принадлежности к формам поддержки (таблица 1):

Таким образом, на настоящий момент можно условно выделить 6 основных групп инструментов поддержки МСП – инструменты финансовой, имущественной, информационно-консультационной, образовательной и кадровой поддержки, а также инструменты налогового стимулирования и административного воздействия. При этом анализ российской практики поддержки МСП показывает, что только инструменты финансовой поддержки можно подразделить на государственные и негосударственные, поскольку в России существует весьма скромный микрофинансовый сегмент, предоставляющий небольшому количеству субъектов МСП возможность получения микрокредитов на сумму 60-100 тыс. рублей по более низким процентным ставкам по сравнению с банковским сектором. Главным же инициатором применения инструментов налогового стимулирования и административного воздействия, а также инструментов имущественной, информаци-

Таблица 1

Классификация инструментов поддержки субъектов малого и среднего предпринимательства по принадлежности к формам поддержки*

Наименование группы инструментов поддержки малого и среднего предпринимательства	**Виды инструментов поддержки**	
Инструменты финансовой поддержки	**Государственные (финансирование осуществляется из бюджетной системы России)**	**Негосударственные**
	- субсидии; - бюджетные инвестиции; - государственные и муниципальные гарантии; - субсидии на покрытие выплаты процентов по кредитам субъектов МСП; - гранты из федерального бюджета на возмещение целевых расходов по регистрации, аренде помещения, приобретению основных фондов начинающим и работающим менее 1 года юридическим лицам и индивидуальным предпринимателям; -межбюджетные трансферты бюджетам субъектов Российской Федерации на увеличение капитализации региональных гарантийных фондов; - субсидирование выплаты процентов по договорам лизинга оборудования, заключенным с субъектами МСП	-кредиты банков - партнеров Внешэкономбанка, участвующих в антикризисной кредитной программе Внешэкономбанка; -микрозаймы кредитных организаций (в т.ч. микрофинансовых)
Инструменты налогового стимулирования	- снижение налоговых ставок; - применение дифференцированных ставок по УСН в зависимости от вида деятельности налогоплательщика; - увеличение предельного размера выручки от реализации, при котором разрешен переход на УСН; - применение упрощенной системы налогового учета	
Инструменты имущественной поддержки	- предоставление государственного и муниципального недвижимого имущества во владение (пользование) на льготных условиях; - безвозмездная передача государственного и муниципального недвижимого имущества во владение; - смягчение условий выкупа арендуемого субъектами МСП государственного и муниципального имущества; - снижение ставок арендной платы за недвижимое имущество; - установление не менее чем трехлетнего срока аренды помещения для субъектов МСП	

* Составлено автором

Продолжение Таблицы 1

Инструменты информационно-консультационной поддержки	-информационно-консультационные электронные порталы в сети Интернет (в том числе общефедеральные) с возможностью оказания государственных услуг в онлайн - режиме; - льготное консультирование субъектов МСП в рамках организаций инфраструктуры поддержки МСП; - компенсация указанным субъектам затрат на получение консультаций у сторонних орг анизаций;
Инструменты образовательной и кадровой поддержки	- программы по обучению основам предпринимательства; - краткосрочные курсы повышения квалификации и персподготовки кадров; - программы по ликвидации правовой и финансовой безграмотности; - тренин ги по различным аспектам предпринимательской деятельности
Инструменты административного воздействия	- введение уведомительного порядка государственной регистрации для 20 видов бизнеса; - сокращение периодичности проведения плановых проверок в рамках госуд арственного контроля (надзора) и муниципального контроля до 1 раза в 3 года; - проведение внеплановых проверок субъектов МСП исключительно с санкции органов прокуратуры
Программно-целевые инструменты поддержки	- федеральные, региональные и муниципальные п рограммы поддержки МСП; - ведомственные программы развития МСП; - региональные целевые программы развития МСП; - муниципальные и межмуниципальные программы развития МСП

онно-консультационной, образовательной и кадровой поддержки МСП по-прежнему является государство. Особенно остро это ощущается индивидуальными предпринимателями и микропредприятиями, нуждающимися в получении информационно-консультационной, образовательной и кадровой поддержки – зачастую стоимость проводимых коммерческими консалтерами тренингов и семинаров, более результативных по сравнению с предлагаемыми государством программами, оказывается для них чрезмерно высокой [3].

На наш взгляд, следует выделить в особую группу программно-целевые инструменты, которые можно подразделить на:

1) федеральные, региональные и муниципальные программы поддержки МСП;

2) ведомственные программы развития МСП;

3) региональные целевые программы развития МСП (для городов федерального значения – Москвы и Санкт-Петербурга – программы развития и поддержки МСП в соответствующих субъектах Российской Федерации);

4) муниципальные и межмуниципальные программы развития МСП.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что спектр существующих инструментов поддержки МСП достаточно обширен, и формально упомянутые инструменты должны эффективно стимулировать развитие малых и средних предприятий и способствовать повышению роли МСП в формировании ВРП субъектов Российской Федерации и ВВП страны в целом. Однако на практике должностные лица органов местного самоуправления зачастую не только необоснованно отказывают субъектам малого предпринима-

тельства в предоставлении поддержки, но и во многих случаях инициируют коррупционные отношения, которые заключаются в принуждении предпринимателя к незаконным выплатам за реализацию его прав, гарантированных федеральным законодательством [2]. Кроме того, многие нормы федерального законодательства отличаются половинчатостью, что делает весьма проблематичным, а в некоторых случаях и невозможным применение тех или иных инструментов поддержки в отношении малых и средних предприятий. Поэтому эффективность правовых норм, направленных на поддержку МСП, зачастую оказывается весьма невысокой – это выражается, прежде всего, в том, что количество предпринимателей, ощущающих улучшение административных, инфраструктурных и финансовых условий ведения бизнеса после принятия того или иного закона, оказывается существенно меньшим по сравнению с прогнозами авторов законодательных инициатив.

Следует также отметить, что об эффективности применения тех или иных инструментов государственной поддержки МСП можно судить по результатам оценки роли МСП в экономическом развитии того или иного региона России, а также анализа условий развития МСП. Так, в официальной статистической методологии ООН для определения вклада МСП в экономическое развитие страны в целом и отдельно взятых ее регионов используется показатель доли МСП в ВВП, рассчитываемый как отношение суммарного объема выпуска субъектов МСП по стране к объему ВВП страны. Соответственно, для определения доли МСП в ВРП необходимо рассчитать отношение объема выпуска субъектов МСП в том или ином регионе к объему ВРП рассматриваемого региона [1, с. 263-265].

Результаты проведенных нами расчетов показывают, что с 1998 года и до настоящего времени доля МСП в ВВП России не превышает 15% [4], тогда как во многих экономически развитых странах и некоторых странах с переходной экономикой (КНР) этот показатель уже составил более 50%. Однако вклад субъектов МСП в ВРП как в целом по России, так и по экономическим районам является более существенным. По результатам проведенных нами расчетов вклад валового выпуска субъектов малого предпринимательства в суммарную величину ВРП по Российской Федерации в 2000-2007 гг. составил 10,7% – 17,3%, а доля выпуска субъектов малого предпринимательства, зарегистрированных на территории регионов Северо-Кавказского экономического района (далее – СКЭР) в ВРП указанных регионов варьировала в пределах от 1,3% до 36,1% в период с 2000 по 2007 гг. Вместе с тем, мы полагаем, что увеличение в 2008 году доли данного сектора в ВРП России и СКЭР (суммарно) до 41,5% и 48,4% соответственно было обусловлено не ростом объемов выпуска данного сектора, а лишь номинальным увеличением количества субъектов МСП за счет включения в статистику не учитываемых до 2008 года средних предприятий, численность работников которых составляет от 100 до 250 человек.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о недостаточной эффективности инструментов государственной поддержки предпринимательства, применяемых как в общероссийской, так и в региональной практике. Несмотря на активизацию усилий федеральных органов власти по стимулированию предпринимательской деятельности, с момента принятия Федерального закона от 24 июля 2007 года № 209-ФЗ «О развитии малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации» не произошло ощутимого увеличения количества малых и средних предприятий и прироста объема производимых ими товаров и оказываемых услуг. Во многом подобная ситуация обусловлена несовершенством, двусмысленностью, противоречивостью фискаль-

ной направленностью многих законодательных норм, регулирующих развитие МСП. В свою очередь, это приводит к возникновению многочисленных злоупотреблений со стороны должностных лиц региональных и местных органов власти, а, следовательно, к искусственному насаждению административных барьеров с целью вовлечения предпринимателей в коррупционные отношения. Таким образом, для реального увеличения массовой доли МСП в экономике России потребуется комплексное совершенствование экономико-правовых, налоговых и финансовых инструментов поддержки предпринимательства, применяемых в современной российской практике.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Иванова Н. Ю. Социально-экономические функции малого бизнеса в российской экономике. – М.: ВЫСШАЯ ШКОЛА, 2003.

2. Малый бизнес и коррупционные отношения. – Исследование Всероссийской общественной организации малого и среднего предпринимательства «ОПОРА РОССИИ». – М.: 2009.

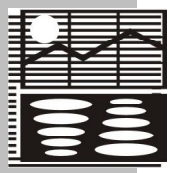
3. Официальный сайт Министерства экономического развития Российской Федерации // http: // www.economy.gov.ru

4. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики // http: www.gks.ru/bgd

5. Федеральный закон от 24 июля 2007 года № 209-ФЗ «О развитии малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации» // Российская газета. – 2007. – 31 июля. – №164.

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ УПРАВЛЕНИЯ

УДК 336.221
ББК 65.261.41-23+65.263
Налоговое планирование, инвестиции



экономика

РЕГУЛИРОВАНИЕ НАЛОГООБЛОЖЕНИЯ В ИНВЕСТИЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НЕФТЯНЫХ КОМПАНИЙ

Р. К. Штейнберг

В данной статье рассматриваются методы государственного регулирования налогообложения инвестиционной деятельности нефтяных компаний. Рассматривается российская модель налоговой политики в отношении отрасли нефтедобычи в условиях осуществления инвестиционного процесса и оцениваются возможности её развития. С позиции концепции совершенствования налоговой политики на период 2011-2013 гг. оцениваются возможности нефтяных компаний по оптимизации налогообложения при осуществлении капитальных вложений в разработку месторождений.

Ключевые слова
Добыча нефти, налоговое планирование, инвестиционная деятельность, налоговые льготы, налог на добычу полезных ископаемых

Налоговая политика является одним из основных инструментов государственного регулирования экономики. Так, с помощью фискальной политики решаются такие задачи как стимулирование создания рабочих мест, переоснащение фондоемких производств, развитие инфраструктурно и социально значимых отраслей. В Российской Федерации в настоящее время более 30% доходной части бюджета формируется за счет поступлений нефтегазовой отрасли, при этом возможности расширения разработки месторождений нефти с относительно низким уровнем инвестиций сокращаются. Поэтому для поддержания уровня добычи нефти необходимо применение мер государственного регулирования, направленных на привлечение отечественных и иностранных капитальных вложений, в том числе и за счет фискальной политики.

Проблема налогового планирования в данном процессе играет ключевую роль. Так как государство заинтересовано в увеличении налоговых поступлений от реализации ресурсов в будущем, поэтому отдельным компаниям предоставляются преференции по выплате различных видов сборов. Так, в 1994 году существовали налоговые льготы на экспорт нефти для иностранных компаний, осуществляющих инвестиции в разработку месторождений. В дальнейшем схемы предоставления льгот неоднократно менялись и в зависимости от макроэкономических условий. В настоящее время в действующем

российском налоговом законодательстве скидка на истощение недр применяется в методике определения поправочных коэффициентов ставки НДПИ при добыче нефти учитывающих степень выработанности запасов нефти.

Рассмотрим существующие системы подхода к государственному регулированию фискальной политики по отношении к добывающим отраслям промышленности.

В практике регулирования налогообложения нефтедобычи выделяют концессионную и контрактную системы.

При концессионном режиме добытой нефтью обычно владеют международные нефтяные компании, а при контрактном нефть передается в собственность государства, на территории которого расположено месторождение.

Первая система более распространена в развитых странах, в частности государствах, входящих в Организацию экономического сотрудничества и развития (например, Великобритания, Австралия, Норвегия), в то время как использование контрактов по разделу продукции характерно для развивающихся стран (Индонезия, Китай, Ирак и Нигерия).

В России присутствуют элементы обеих систем, при этом соглашения о разделе продукции законодательно предусмотрены, однако менее распространены. Так, наиболее значимыми соглашениями являются проекты «Сахалин-1» и «Сахалин-2».

К инструментам, используемым для формирования системы налогообложения, относятся следующие: лицензии на разработку месторождений (сбор за выдачу лицензии), имущественные аукционы (сбор за участие в конкурсе), налог на добычу полезных ископаемых (НДПИ), а также налог с дохода или прибыли, роялти, регулярные платежи за пользование недрами (ренталс), НДС, акцизы, импортные и экспортные пошлины.

Ставка налога может варьироваться от 28 до 42%, при этом роялти составляет от 0 до 30% в зависимости от условий осуществления нефтедобычи. Наиболее значимый сбор – налог на добавленную стоимость колеблется от 10 до 25%. Таким образом, с помощью современной структуры налогообложения государство может получать более 80% валовой прибыли нефтяных компаний.

Рассматривая динамику налоговых поступлений нефтегазовой отрасли и уровня валовой прибыли следует отметить, что в большинстве случаев налоговые поступления существенно меньше установленных ставок. Данная ситуация возможна благодаря льготам, под действие которых подпадает существенная часть доходов добывающих компаний. Таким образом, реальный уровень налогообложения обычно оказывается значительно более низким, чем установленный налоговым законодательством. Это обстоятельство длительное время делало инвестиционно привлекательной нефтегазовую отрасль, и соответственно было причиной роста добычи сырья и увеличения поступления доходов в федеральный бюджет.

Основным условием привлечения инвестиций (как иностранных, так и национальных) в российскую экономику является постоянство институциональных условий осуществления капитальных вложений.

В 2010 году Министерством финансов были приняты основные направления налоговой политики на трехлетний период, которые позволяют сделать вывод об основах налогообложении нефтедобычи и возможностях оптимизации налоговых выплат нефтяными компаниями при осуществлении инвестиционной деятельности.

Основные направления налоговой политики не являются нормативным правовым актом, однако положения данного документа представляет собой основание для внесения изменений в налоговое законодательство. Данный фактор существенно повышает прозрачность для потенциальных национальных и иностранных инвесторов налоговой политики государства.

Проведем ретроспективный анализ положений налоговой политики, реализуемых с 2007 года.

Так, для расширения нефтедобычи в труднодоступных месторождениях, разработка которых связана с более высокими затратами, в 2008 году принят Федеральный закон от 22 июля 2008 г. N 158-ФЗ «О внесении изменений в главы 21, 23, 24, 25 и 26 части второй Налогового кодекса Российской Федерации и некоторые другие акты законодательства Российской Федерации о налогах и сборах». Согласно данному нормативному акту с 1 января 2009 года нефтяные компании могут применять такой механизм оптимизации налогообложения как «налоговые каникулы» по выплатам НДПИ. Данное положение позволяет применять нулевую налоговую ставку при добыче налога на некоторых участках недр, которые располагаются на территориях Ненецкого автономного округа, полуострове Ямал в Ямало-Ненецком автономном округе, континентальном шельфе Российской Федерации, Азовском и Каспийском морях и на территориях севернее Северного полярного круга. Кроме того, в этом же нормативном акте были расширены возможности применения понижающего коэффициента к ставке НДПИ за счет отмены условия применения прямого метода учета нефти при добыче нефти на участках недр с высокой степенью выработанности и добыче сверхвязкой нефти, что означает возможности применения пониженной ставки в при большем количестве случаев.

В рамках дальнейшего совершенствования порядка налогообложения добычи полезных ископаемых предполагается разработать и закрепить с 2010-2011 годов в законодательстве о налогах и сборах механизм, позволяющий создавать налоговые стимулы для добычи нефти из комплексных месторождений. Рассмотрим предлагаемые механизмы с точки зрения оптимизации налоговых отчислений нефтяных компаний при осуществления процесса инвестирования.

Одной из мер по стимулированию дополнительной добычи нефти и вовлечения в разработку не разрабатываемых в настоящее время запасов нефти является установление пониженной ставки налога на добычу полезных ископаемых на нефть, добываемую из месторождений, в которых нефтяная часть составляет по объему условного топлива менее определенной величины. При этом в настоящее время не разработаны критерии выделения месторождений (лицензионных участков), при добыче нефти на которых будет применяться льготный порядок исчисления НДПИ.

Также в долгосрочном периоде планируется переход на налогообложение добавочного дохода, возникающего при добыче природных ресурсов. Данная системы изъятия ренты в настоящее время является экономически эффективной и применяется в налоговых системах ряда развитых нефтедобывающих стран, в частности, в Норвегии, Великобритании и США.

Фактором, определяющим предпочтительность данного вида взимания ренты с позиции налогового планирования, является то, что все показатели, которые в настоящее время отражаются в наличии различных понижающих коэффициентов к ставке НДПИ и «налоговых каникул», которые отражаются в размере дохода, получаемом организацией-недропользователем при разработке месторождения. Подход к налогообложению, основанный на определении чистого дохода, обеспечивает реальную дифференциацию налоговой нагрузки в зависимости от конкретных условий добычи нефти. То есть учитывается не только получаемый производителем валовой доход, но и затраты на добычу нефти на конкретном месторождении. Указанная система выплат не создает экономических ограничений для разработки нефтяных месторождений, характеризующихся повышенными капитальными, эксплуатационными, транспортными затратами.

Такой подход может быть реализован

в таких формах как:

– установление прогрессивной шкалы налога на дополнительный доход (НДД);

– установление налоговой базы НДД как стоимости добытых и реализованных углеводородов, уменьшенной на величину затрат по производству и реализации продукции, производственных капитальных вложений и невозмещенных затрат предыдущего налогового периода;

– определении ставки налога значением Р-фактора в диапазоне от 15% до 60%, рассчитываемого как отношение накопленного дохода от добычи и реализации углеводородов к накопленным капитальным и эксплуатационным затратам на их добычу.

Следует отметить, что взимание НДД с позиции стимулирования инвестиционной деятельности имеет ряд преимуществ по сравнению с НДПИ. В отличие от налога на добычу полезных ископаемых, НДД основан на показателях дополнительного дохода и Р-фактора, отражающих результативность разработки конкретного месторождения. Фактически, при данном подходе учитываются горно-геологические и географические условия добычи углеводородов. В случае реализации проектов с относительно небольшим сроком окупаемости капитальных вложений применение НДД обеспечивает прогрессивное изъятие ресурсной ренты, при этом снижение ставки налога обеспечивает инвестиционную привлекательность долговременным проектам.

Порядок установления налоговой базы стимулирует инвестиции в освоение новых месторождений, поскольку налог не взимается вплоть до полной окупаемости капитальных затрат, а последующее налогообложение соответствует показателям доходности. Замену данного вида налога планируется произвести в 2011-2012 годах.

Замена схемы НДПИ налогообложением по чистого дохода существенно затруднена из-за необходимости решения ряда административных, методических и технических проблем. Так например, необходимо организовать учет для целей исчисления налогов рыночных цен на нефть и организации учета и контроля доходов и затрат при добыче нефти в разрезе месторождений (лицензионных участков). В частности, необходимой предпосылкой для применения НДД является эффективно функционирующая система контроля за трансфертным ценообразованием.

Таким образом, сложившая система регулирования налогообложения, определяющая перспективы развития государственного регулирования в области налогообложения позволяет нефтяным компаниями осуществлять долговременное налоговое планирование при осуществлении инвестиционного процесса. Введение НДД будет означать что в первые годы разработки компания не оплачивает ренту, однако в целом внедрение высокорентабельных проектов будет означать существенно повышение уровня выплат. Поэтому предпочтительнее осуществлять разработку таких проектов в периоды снижения цен на нефть, и учитывать при осуществлении налогового планирования оценку макроэкономических факторов.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Ходов Л. Г. Налоги и налоговое регулирование экономики: Учеб. пособие. – М.: ТЕИС, 2003. – 848 с.

2. Федеральный закон от 30 декабря 1995 г. N 225-ФЗ «О соглашениях о разделе продукции».

4. Павлова Л. М., Юмаев М. М. Налогообложение добычи полезных ископаемых. – М.: Щит, 2007.

5. Федеральный закон от 22 июля 2008 г. N 158-ФЗ «О внесении изменений в главы 21, 23, 24, 25 и 26 части второй Налогового кодекса Российской Федерации и некоторые другие акты законодательства Российской Федерации о налогах и сборах».

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА



УДК 343.35
ББК 67.518

К ВОПРОСУ О СИСТЕМЕ КОРРУПЦИОННЫХ ПРЕСТУПЛЕНИЙ

Д. Н. Тишин

В статье рассматриваются пути совершенствования систематизации в уголовном законодательстве преступлений коррупционной направленности как с точки зрения теории уголовного права, так и с позиции правоприменительного значения.

Ключевые слова
Коррупция, должностное положение, служебное положение, злоупотребление, взяточничество, подкуп, дача взятки, получение взятки

Одним из существенных недостатков действующего Федерального закона «О противодействии коррупции» от 25 декабря 2008 г. заключается в том, что в нём отсутствует перечень коррупционных преступлений. Вряд ли представляется обоснованным рассчитывать на эффективность противодействия коррупции в условиях законодательной неопределённости круга деяний, составляющих её ядро, в отношении которого и должны быть направлены основные превентивные и правоприменительные усилия общества в целом и правоохранительных органов. Другими словами, не определён объект нормативного регулирования, не определены границы поведения наделённых властными полномочиями лиц, выход за которые признаётся социально опасным, влекущим уголовную ответственность.

Отсутствие законодательно закреплённого перечня коррупционных преступлений обусловливает многочисленные споры, разногласия как среди работников правоприменительных органов, так и в теории уголовного права.

Прежде чем приступить к анализу вопроса непосредственно о перечне коррупционных преступлений, представляется целесообразным определиться с понятием и признаками данной категории общественно опасных деяний. Сложность формулирования данного определения обусловлена значительным количеством негативных проявлений, которые по своему содержанию прямо или косвенно связаны со злоупотреблениями служебным положением из корыстной или иной личной заинтересованности.

Так, например, профессор Б. В. Волженкин к коррупционным преступлениям предлагает отнести следующие преступные деяния:

- мошенничество, совершённое лицом с использованием своего служебного положения (ч. 3 ст. 159 УК РФ);

- присвоение, совершённое лицом с использованием своего служебного положения (ч. 3 ст. 160 УК РФ);

- растрата, совершённая лицом с использованием своего служебного положения (ч. 3 ст. 160 УК РФ);

- злоупотребление должностными полномочиями (ст. 285 УК РФ);

- незаконное участие в предпринимательской деятельности (ст. 289 УК РФ);

- получение взятки (ст. 290 УК РФ);
- дача взятки (ст. 291 УК РФ);
- служебный подлог (ст. 292 УК РФ);
- воспрепятствование законной предпринимательской деятельности (ст. 169 УК РФ);
- недопущение, ограничение или устранение конкуренции (ст. 178 УК РФ);
- злоупотребление полномочиями лицом, выполняющим управленческие функции в коммерческой или иной организации (ст. 201 УК РФ);
- коммерческий подкуп (ст. 204 УК РФ);
- подкуп участников и организаторов профессиональных спортивных соревнований и зрелищных коммерческих конкурсов (ст. 184 УК РФ).

Кроме того, данный автор отмечает, что к этим деяниям относятся и другие преступления, совершаемые государственными служащими или служащими органов местного самоуправления с использованием своего служебного положения в корыстных, иных личных или групповых целях, однако при этом им не конкретизируется, какие именно деяния имеются ввиду[1].

Практически все перечисленные выше составы преступлений нашли нормативное закрепление на федеральном уровне в совместном Указании Генеральной прокуратуры Российской Федерации № 187/86 и Министерства внутренних дел Российской Федерации № 2 от 30 апреля 2010 года «О внесении изменений в Перечни статей Уголовного кодекса Российской Федерации, используемые при формировании статистической отчетности»[2]. Данное указание было принято во исполнение пункта 1.3 Постановления Координационного совещания руководителей правоохранительных органов Российской Федерации от 6 октября 2009 года № 1 «О состоянии работы и первоочередных мерах по усилению борьбы с коррупцией в свете реализации Национального плана противодействия коррупции, утвержденного 31.07.2008 г. Президентом Российской Федерации», а также в целях обеспечения единого подхода и полноты отражения в формах государственного статистического наблюдения сведений о состоянии борьбы с преступлениями коррупционной направленности в Российской Федерации.

Разработчики указанного подзаконного акта в п. 1 сформулировали следующие уголовно-правовые признаки, позволяющие отнести преступление к коррупционному:

1. Наличие надлежащих субъектов уголовно наказуемого деяния, к которым относятся должностные лица, указанные в примечании к статье 285 Уголовного кодекса Российской Федерации, лица, выполняющие управленческие функции в коммерческой или иной организации, действующие от имени и в интересах юридического лица, а также в некоммерческой организации, не являющейся государственным органом, органом местного самоуправления, государственным или муниципальным учреждением, указанные в примечании к статье 201 Уголовного кодекса Российской Федерации.

2. Связь деяния со служебным положением субъекта, отступлением от его прямых прав и обязанностей.

3. Обязательное наличие у субъекта корыстного мотива (деяние связано с получением им имущественных прав и выгод для себя или для третьих лиц).

4. Совершение преступления только с прямым умыслом.

В определенной мере новеллой является предложенное разработчики указанного выше подзаконного акта уточнение, позволяющее отнести к категории коррупционных иные деяния, в которых, отсутствует какой либо из вышеперечисленных признаков, однако по иным основаниям они могут являться проявлениями коррупции. В качестве таких оснований может быть:

а) отнесение деяния к коррупционному в соответствии с ратифицированными Российской Федерацией международно-правовыми актами и национальным законодательством;

б) деяние не является прямым прояв-

лением коррупции, однако связанно с подготовкой условий для получения должностным лицом, государственным служащим и служащим органов местного самоуправления, а также лицом, выполняющим управленческие функции в коммерческой или иной организации, выгоды в виде денег, ценностей, иного имущества или услуги имущественного характера, иных имущественных прав либо незаконного представления такой выгоды.

Указанные выше признаки позволили классифицировать коррупционные преступления на следующие три группы:

1. Преступления, относящиеся к коррупционным без каких либо дополнительных условий.

2. Преступления, относящиеся к коррупционным при наличии определенных условий.

3. Преступления, которые могут способствовать совершению преступлений коррупционной направленности.

Предложенная классификация достаточно полно отражает перечень деяний, которые составляют ядро коррупции. Однако представляется, что некоторые детали требуют определённой корректировки.

В частности, думается излишне относить к группе коррупционных преступлений деяние, предусмотренное ст. 1411 УК РФ (Нарушение порядка финансирования избирательной кампании кандидата, избирательного объединения, избирательного блока, деятельности инициативной группы по проведению референдума, иной группы участников референдума), поскольку объективные и субъективные признаки данного состава преступления имеют лишь косвенное отношение к реализации общественно значимых властных полномочий.

С другой стороны, следует согласиться с мнением профессора Б. В. Волженкина и дополнить перечень коррупционных преступлений, без каких либо оговорок, деянием, предусмотренным ст. 285 УК РФ «Злоупотребление должностными полномочиями», поскольку данная форма преступного поведения представляет собой наиболее распространенную форму использования властных полномочий вопреки интересам общества. В анализируемом нормативном акте данное деяние относится к категории коррупционных только при наличии корыстной заинтересованности лица, несмотря на то, что хотя бы и одна иная личная заинтересованность также является признаком, позволяющим относить деяние к категории коррупционных преступлений, поскольку в соответствии с п. 16 Постановления Пленума Верховного Суда РФ от 16 октября 2009 г. № 19 «О судебной практике по делам о злоупотреблении должностными полномочиями и о превышении должностных полномочий» иная личная заинтересованность представляет собой «стремление должностного лица извлечь выгоду неимущественного характера, обусловленное такими побуждениями, как карьеризм, семейственность, желание приукрасить действительное положение, получить взаимную услугу, заручиться поддержкой в решении какого-либо вопроса, скрыть свою некомпетентность и т. п.»[3]. Каждый из указанных мотивов оказывает деструктивное воздействие на функционирование властных структур и характеризуется злоупотреблением служебных полномочий вопреки общественным интересам.

Это можно проиллюстрировать следующим примером из судебной практики:

С., действуя вопреки интересам службы и жителей Р-го муниципального округа, при отсутствии необходимости и наличии служебного автотранспорта – автомобиля ГАЗ-3102, отвечающего всем необходимым техническим требованиям безопасности и комфорта, имея личную заинтересованность в приобретении автомобиля иностранного производства представительского класса для использования его в своих служебных и личных целях, при утвержденном дефиците бюджета Р-го муниципального округа в сумме 89,5 млн. рублей и при отсутствии в бюджете Р-го муниципального округа на предусмотренных расходов на приобрете-

ние нового автомобиля для Главы Р-го муниципального округа, явно злоупотребляя своими должностными полномочиями, предусмотренными п. п. 1, 4 ч. 2 ст. 17 и п. п. 12, 14, 15 ч. 1 ст. 20 Устава Р-го муниципального округа и ст. ст. 1.4, 4.1.4 Устава МУП Р-го муниципального округа «В-л», в нарушение ст. 3.11 Устава МУП Р-го муниципального округа «В-л» дал личное прямое незаконное указание директору муниципального унитарного предприятия Р-го муниципального округа «В-л» С. У. о приобретении за счет средств предприятия автомобиля «Фольксваген Пассат 1,8Т» стоимостью около 906 тыс. рублей. При этом задолженность МУП РМО «В-л» по налогам в бюджеты различных уровней составляла более 22 млн. рублей и во внебюджетные фонды – более 34 млн. рублей, о чём было достоверно известно С.

С. У., находясь в прямой служебной зависимости от С., реально осознавая возможность наступления неблагоприятных для себя последствий, выражающихся в увольнении с должности в случае неподчинения указанию С., заключил договор с ООО «Автосалон АФ» о приобретении автомобиля «Фольксваген Пассат 1,8Т», деньги за который в указанной выше сумме были перечислены с расчетного счета МУП РМО «В-л».

Приобретенный автомобиль был получен и оприходован в МУП РМО «В-л», приказом Департамента недвижимости Администрации Р-го муниципального округа указанный автомобиль был поставлен на баланс МУП РМО «В-л». Затем приказом Департамента недвижимости Администрации Р-го муниципального округа на основании распоряжения Главы Р-го муниципального округа С. и ходатайства директора МУП РМО «В-л» С. У., действовавшего во исполнение устного незаконного указания С., автомобиль «Фольксваген Пассат 1,8Т» был передан с баланса МУП РМО «В-л» на баланс Администрации Р-го муниципального округа. Указанный автомобиль распоряжением Главы Р-го муниципального округа С. был закреплен за М. – личным водителем С., и в последующем использовался С. в служебных и личных целях.

Преступными, как указано в обвинительном заключении, действиями С. МУП РМО «В-л» и его учредителю – Р-му муниципальному округу был причинен материальный ущерб в размере 905928,83 рубля, что повлекло существенное нарушение прав и законных интересов граждан – жителей Р-го муниципального округа и организации – МУП РМО «В-л», а также охраняемых законом интересов общества и государства, выразившееся в подрыве авторитета государственных органов и органов местного самоуправления[4].

Трудно не согласиться с мнением Президиума Верховного Суда РФ о том, что указанные действия подрывают авторитет системы управления, совершаются с использованием служебного положения вопреки интересам муниципальной власти из личной заинтересованности, а, следовательно, наделены всеми признаками коррупционного преступления.

По аналогичным причинам, в перечень коррупционных преступлений без каких либо оговорок следует включить и ст. 201 УК РФ «Злоупотребление полномочиями».

Достаточно логичным является включение в анализируемый перечень также, без каких либо оговорок, дачу взятки (ст. 291 УК РФ) или передачу коммерческого подкупа (ч.ч. 1,2 ст. 204 УК РФ), поскольку, несмотря на то что в нынешнем виде понятие коррупции, закрепленное в ст. 1 Закона о противодействии коррупции предполагает, что это, в первую очередь, противоправная деятельность лиц, наделенных властными полномочиями, тем не менее, любое получение подкупа, является двусторонней незаконной сделкой, то есть выражает согласованную волю двух сторон. Следовательно, коррупционное преступление в форме подкупа теоретически невозможно без второй стороны, субъект которой может быть лишён признаков лица, наделённого властными полномочиями, однако его деятель-

ность является имманентно присущей анализируемому противоправному явлению, а искусственное разделение деятельности обеих сторон в большей степени обусловлено необходимостью дифференциации ответственности участников подкупа.

Проведённый анализ позволяет сделать вывод, что коррупционными преступлениями без каких либо оговорок являются деяния, предусмотренные ст.ст.: 184, 201, 204, 285, 289, 290, 291 УК РФ. Указанные преступные деяния можно классифицировать на две группы:

- деяния в форме подкупа лиц, наделенных общественно значимыми властными полномочиями;

- иные формы злоупотребления служебным положением лицом, наделённым властными полномочиями из корыстной или иной личной заинтересованности.

Помимо сказанного, существенным аргументом, в защиту предлагаемой позиции, выступают результаты опроса следователей и судей. Немногим менее 80 % из числа респондентов согласились с предложенным перечнем, без каких либо существенных возражений, более 15 % посчитали необходимым расширить данный перечень отдельными нормами УК РФ, около 5 % предложили его сократить, в частности, высказали сомнение в необходимости отнесения к проявлениям коррупции действия по передаче предмета подкупа (ст. 291, ч.ч. 1,2 ст. 204 УК РФ), поскольку субъект указанных действий лишён признаков лица, наделённого властными полномочиями.

Остальные преступные деяния могут быть отнесены к коррупционным при наличии дополнительных условий, которые, как правило, характеризуются дополнительным квалифицирующим признаком в виде «лица, использующего служебное положение», например, п. «б» ч. 3 ст. 188 УК РФ (контрабанда, совершенная должностным лицом с использованием своего служебного положения), либо необходимо установление соответствующего мотива преступного поведения виновного, например ст. 292 УК РФ (служебный подлог, предполагающий наличие корыстной или иной личной заинтересованности).

Анализ такого признака преступления, как «использование лицом своего служебного положения», приводит ещё к одному выводу, представляющему научно-практический интерес. В настоящий момент это словосочетание в том или ином виде включено в качестве признака более 40 составов преступлений, причём, как правило, в качестве квалифицирующего признака. Однако, как показывают результаты проведённого исследования, это обстоятельство в реальной действительности используется при совершении гораздо большего круга преступлений, например при хищении предметов имеющих особую ценность (ст. 164 УК РФ), при совершении террористического акта (ст. 205 УК РФ) и т. д. Показательным является уголовное дело ставшее предметом рассмотрения Президиума Верховного Суда РФ в отношении Д., родившегося 26 июня 1980 года, обвиняемого в совершении преступлений, предусмотренных ч. 1 ст. 285, ч. 3 ст. 160, ч. 2 ст. 290, ст. 292, ч. 3 ст. 303 УК РФ[5]. По материалам дела установлено, что подсудимый, используя авторитет занимаемой должности, фальсифицировал доказательства по уголовному делу в отношении себя (ч. 3 ст. 303 УК РФ), что существенно усложнило работу следственных органов и суда. Однако данный факт остался за рамками уголовно-правовой оценки.

Ст. 63 УК РФ «Обстоятельства, отягчающие наказание» предусматривает лишь один пункт, который учитывает в качестве отягчающего обстоятельства некоторые формы использования служебного положения: «м) совершение преступления с использованием доверия, оказанного виновному в силу его служебного положения или договора».

Указанный пункт не охватывают такие распространенные формы использования служебного положения как получение и использование служебной информации,

использование авторитета должности для облегчения реализации преступных намерений и т. п. Для устранения данного пробела представляется целесообразным изложить п. «м» ч. 1 ст. 63 УК РФ в следующей редакции: «совершение преступления лицом с использованием своего служебного положения либо доверия оказанного в силу договора».

Кроме того, данная мера выступает средством усиления борьбы со всеми коррупционными проявлениями, поскольку позволяет суду при прочих равных условиях назначать более строгое наказание виновному лицу.

Анализ вопроса о месте подкупа в системе коррупционных преступлений позволяет сформулировать следующие выводы и предложения:

1. Учитывая, что отсутствие законодательно закрепленного перечня деяний, наполняющих содержание коррупции, провоцирует массу споров и разногласий как среди правоприменителей, так и в теории уголовного права, необходимо закрепить в Законе о противодействии коррупции перечень преступлений относимых к коррупционным. С учетом положений, закрепленных в совместном Указании Генеральной прокуратуры РФ № 187/86 и Министерства внутренних дел РФ № 2 от 30 апреля 2010 г. «О внесении изменений в Перечни статей Уголовного кодекса Российской Федерации, используемые при формировании статистической отчетности» целесообразно закрепить в указанном перечне следующую группу преступных деяний, которые без каких либо дополнительных оговорок следует считать коррупционными:

- подкуп участников и организаторов профессиональных спортивных соревнований и зрелищных коммерческих конкурсов (ст. 184 УК РФ);

- злоупотребление полномочиями (ст. 201 УК РФ);

- коммерческий подкуп (ст. 204 УК РФ);

- злоупотребление должностными полномочиями (ст. 285 УК РФ);

- незаконное участие в предпринимательской деятельности (ст. 289 УК РФ);

- получение взятки (ст. 290 УК РФ)

- дача взятки (ст. 291 УК РФ).

Указанные преступные деяния можно разделить на две группы:

- деяния в форме подкупа лиц, наделенных общественно значимыми властными полномочиями;

- иные формы злоупотребления служебным положением лицом, наделённым властными полномочиями из корыстной или иной личной заинтересованности.

2. В последнее время одним из самых распространенных признаков, отягчающих ответственность лица в рамках квалифицированных составов преступлений, является использование лицом своего служебного положения, однако в ст. 63 УК РФ, где закреплены обстоятельства, отягчающие наказание, он не включён, что негативно сказывается на процессе индивидуализации наказания. Для устранения данного пробела представляется целесообразным изложить п. «м» ч. 1 ст. 63 УК РФ в следующей редакции: «совершение преступления лицом с использованием своего служебного положения либо доверия оказанного в силу договора».

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Волженкин, Б. В. Коррупция: Серия «Современное уголовное право» / Б. В. Волженкин. – СПб.: Санкт-Петербургский юридический институт Генеральной прокуратуры РФ, 1998. – С. 33

[2] http://www.consultant.ru/online/base/?req=doc;base=LAW; n=100864 (9 июня 2010 г.).

[3] Российская газета. – 2009. – 30 октября.

[4] См.: Постановление Президиума Верховного Суда РФ от 21 апреля 2010 г. № 408-П09ПР // Справочная правовая система «КонсультантПлюс», 2010.

[5] Постановление Президиума Верховного Суда РФ от 27 мая 2009 г. N 73-П09ПР // Справочная правовая система «Гарант» / НПП «Гарант-Сервис», 2010.

МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ ИМЕНИ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА

УДК 591.4 (045)
ББК 28.9

биология

МОРФОМЕТРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПОЧЕК БЕЛЫХ КРЫС ПРИ ПОТРЕБЛЕНИИ ВОДЫ С ПОВЫШЕННОЙ ЖЕСТКОСТЬЮ

Доктор биологических наук О. С. Шубина
Н. А. Смертина
Кандидат биологических наук Н. А. Мельникова

Изучено воздействие повышенного содержания ионов железа, кальция и магния питьевой воды на морфометрические показатели почек белых крыс. Для выяснения этого вопроса использовался микроскоп MT 4000 Series Biological Microscope и программное обеспечение для анализа изображений «BioVision Version 4.0». Проведен корреляционный анализ.

Ключевые слова
Ионы железа, кальция, магния, почки, морфология, корреляция

Влияние природного химического состава питьевой воды на животных и человека известно, в тоже время до сих пор нет критериев для оценки возможного риска, связанного с жесткостью питьевой воды [1, 4, 5]. Остается неясным вопрос о биогенном влиянии фтора на организм [2, 3].

Учитывая значение почек, как основного экскреторного органа при поддержании водно-солевого баланса организма предпринято исследование, направленное на изучение влияния питьевой воды с повышенным содержанием ионов железа, кальция, магния, фтора на морфофункциональное состояние данного органа.

Материалы и методы исследования

В работе в качестве биологических объектов использовали белых беспородных крыс-самок массой 200-250 г. В соответствии с поставленными задачами животные разбивались на четыре группы. В качестве контроля использовались интактные крысы, получавшие питьевую воду «Акваминерале», сбалансированную по содержанию микро- и макроэлементов согласно требованиям СанПина. Первую экспериментальную группу (опыт 1) составили небеременные крысы, в качестве питья получавшие воду из центральной системы водоснабжения г.

Саранска. Вторую экспериментальную группу (опыт 2) составили беременные самки, получавшие питьевую воду «Акваминерале». Третью экспериментальную группу (опыт 3) составили беременные самки, получавшие воду из центральной системы водоснабжения. Во время эксперимента животные находились на общем режиме вивария, имели свободный доступ к корму и воде. Животные каждой группы забивались путем декапитации под наркозом эфира с хлороформом с соблюдением принципов гуманности, изложенных в директивах Европейского сообщества (86/609/EEC) и Хельсинкской декларации и в соответствии с требованиями правил проведения работ с использованием экспериментальных животных.

Материалом изучения служили почки белых крыс. Для исследования взятые кусочки фиксировали в 10%-ном растворе нейтрального формалина, заливали в парафин, готовили срезы толщиной 10-15 мкм и окрашивали гематоксилин-эозином. Гистологические срезы исследовали с помощью микроскопа MT 4000 Series Biological Microscope с программным обеспечением для анализа изображений «BioVision Version 4.0».

При цито- и морфометрии почек измеряли площадь почечного тельца, площадь почечного клубочка, диаметр проксимального извитого канальца, диаметр просвета проксимального извитого канальца, площадь эпителиоцитов извитого канальца, площадь ядер эпителиоцитов извитых канальцев почки.

Статистическая обработка полученных цифровых данных проводилась с помощью программы FStat и Exel. Проверка статистических гипотез осуществлялась по t-критерию Стьюдента. При оценке статистических гипотез в работе принимались следующие уровни значимости: $P \leq 0,05$; $P \leq 0,001$.

Для математической обработки и анализа результатов морфометрических исследований в работе использовался метод корреляционного анализа.

Результаты собственных исследований

Водоснабжение населения Республики Мордовия, в том числе и города Саранска, осуществляется из подземных водоносных слоев. Вода имеет хорошие вкусовые свойства, но обладает характерным химическим составом. Проведенный анализ воды на содержание макро- и микроэлементов на базе ФГУЗ «Центр гигиены и эпидемиологии в Республике Мордовия» показал превышение по сравнению с ПДК общей жесткости воды (8,22 мг/л; ПДК – 7 мг/л), а также содержания таких химических элементов, как фтор (1,85 мг/л; ПДК – 1,5мг/л), железо (0,34 мг/л; ПДК – 0,3 мг/л), магний (72,9 мг/л; ПДК – 40 мг/л), натрий и калий (201,45 мг/л; ПДК – 200 мг/л).

Гистологические исследования почек крыс контрольной группы показало, что паренхима почек сохранена. Почечные клубочки, окруженные капсулой Боумена-Шумлянского, имеют четкие границы. Эпителиальные клетки проксимальных и дистальных почечных канальцев содержат крупные ядра. В просвете дистальных и проксимальных почечных канальцев содержимое отсутствует.

Гистологические исследования почек небеременных крыс, получавших водопроводную воду с повышенным содержанием ионов железа, кальция, магния и фтора (опыт 1), выявили расширение капилляров почечных клубочков, их полнокровие. Гистологическая структура проксимальных извитых канальцев сохранена.

Морфометрические исследования показали, что в данной опытной группе показатели площади почечного тельца, площади его клубочка достоверно превышают показатели контрольной группы соответственно на 13,24% ($P \leq 0,01$), 10,66%

Таблица 1

Морфометрические показатели почек белых крыс

Показатели	Контроль	Опыт 1	Опыт 2	Опыт 3
Количество телец в поле зрения, шт.	9,5±0,25	9,7±0,06	9,8±0,17	9,0±0,71*
Площадь почечного тельца, мкм^2.	5849,03±193,65	6623,66±180,20**	6689,48±321,00**	7996,85±469,68**
Площадь почечного клубочка, мкм^2.	4079,71±159,16	4494,26±154,52**	4375,05±049,50*	5300,44±148,25**
Диаметр проксимального извитого канальца, мкм.	32,28±0,60	33,07±0,81	33,09±0,65	35,50±0,87*
Диаметр просвета проксимального канальца, мкм.	11,93±0,52	12,01±0,30	12,45±0,57	10,87±0,49*
Площадь эпителиоцита, мкм^2.	109,46±2,26	113,82±5,30	117,47±3,27*	133,58±4,90**
Площадь ядра эпителиоцита, мкм^2.	31,15±0,39	31,97±0,08**	30,18±0,70*	27,32±0,99**

Примечание: *P≤0,05; **P≤0,01 по сравнению с животными контрольной группы

(P≤0,01) (таблица 1).

Проведенный парный корреляционный анализ показателей морфометрии нефронов почек контрольной группы животных выявил высокую прямую корреляционную зависимость между площадью почечного тельца и почечного клубочка r_{xy}= 0,92 (P < 0,05) (рисунок 1а). В опытной группе животных коэффициент корреляции между площадью почечного тельца и его клубочка незначительно снизился и составил r_{xy}=0,89 (P<0,05) (рисунок 1б).

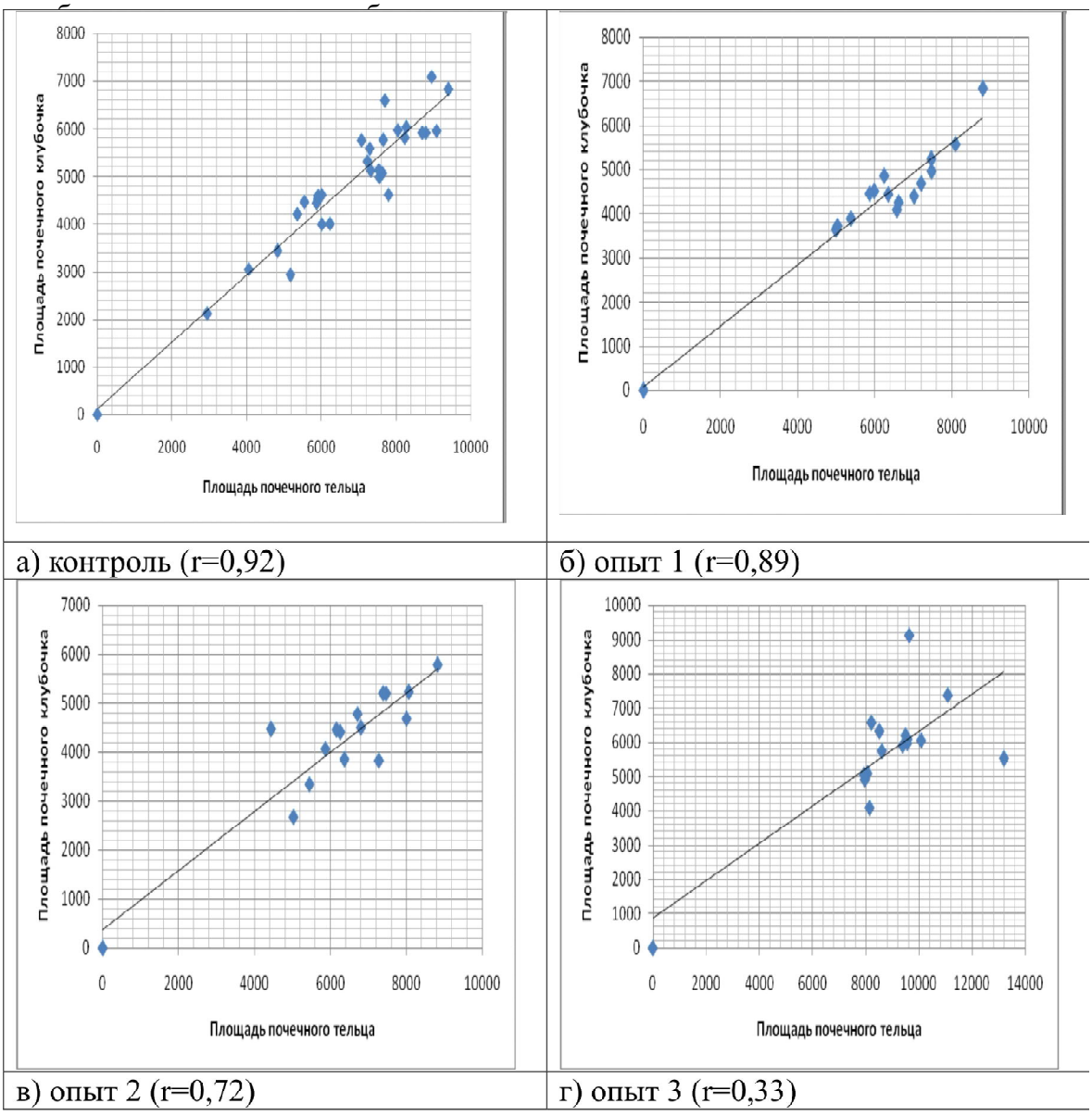
Гистологические исследования ткани почек беременных крыс, получавших «Аквaминерале» (опыт 2), позволили выявить следующие особенности морфологических изменений. Гистологическая структура нефронов не изменена. При этом капилляры почечного клубочка расширены, полнокровны. Морфологические признаки, свидетельствующие о формировании необратимых изменений в сосудах клубочков, такие как стаз, тромбообразование отсутствуют. Структура канальцев сохранена, в эпителии канальцев формируется очаговая зернистая и гидропическая дистрофия.

При морфометрии почек беременных крыс, потреблявших в качестве питья воду, сбалансированную по содержанию макро- и микроэлементов (опыт 2), выявлено, что количество почечных телец в поле зрения микроскопа практически не изменяется. Площадь почечных телец и почечных клубочков увеличивается по сравнению с контролем у беременных самок на 14,36% (P≤0,001) и 7,24% (P≤0,05) соответственно. В данной опытной группе увеличилась на 7,31% (P≤0,05) средняя площадь эпителиоцитов канальца, тогда как площадь их ядер достоверно снизилась на 3,11 % (P≤0,05).

В данной опытной группе показатель парной корреляции между размерами почечных телец и их клубочков незначительно снизился по сравнению с контрольной группой, оставаясь в ранге высокой зависимости (r_{xy}=0,72; P<0,05) (рисунок 1в). Установлено, что корреляция между диаметром проксимального извитого канальца и диаметром его просвета уменьшилась по сравнению с контролем (r=0,42, P< 0,05), составив r_{xy}=0,39 (P≤0,05), и переходила в ранг умеренной корреляции.

Гистологические изменения почек беременных самок, получавших водопроводную воду (опыт 3), характеризовались формированием гипертрофии клубочков, в которых капиллярные петли расширены, полнокровны. В некоторых участках коркового вещества почки наблюдались фокальные некрозы клубочков. Гистологическая структура канальцев сохранена, в эпителии канальцев формируется очаговая зернистая и гидропическая дистрофия. Некрозы канальциевого эпителия отсутствуют.

При сравнении показателей морфометдопроводную воду (опыт 3), с показателями контрольной группы животных выявлено достоверное уменьшение количества телец в поле зрения микроскопа на 5,2 % ($P \leq 0,05$), увеличение площади почечных телец и почечных клубочков на 36,72% ($P \leq 0,001$) и 29,92% ($P \leq 0,001$) соответственно. В данной группе животных достоверно увеличивается диаметр проксимального извитого канальца на 10,62% ($P \leq 0,05$), при этом наблюдается значительное сужение просвета его канальца по сравнению с показателями как контрольной группы животных, так и второй



а) контроль (r=0,92) б) опыт 1 (r=0,89)

в) опыт 2 (r=0,72) г) опыт 3 (r=0,33)

Рис. 1. Корреляционная зависимость между площадью почечного тельца и площадью его клубочка

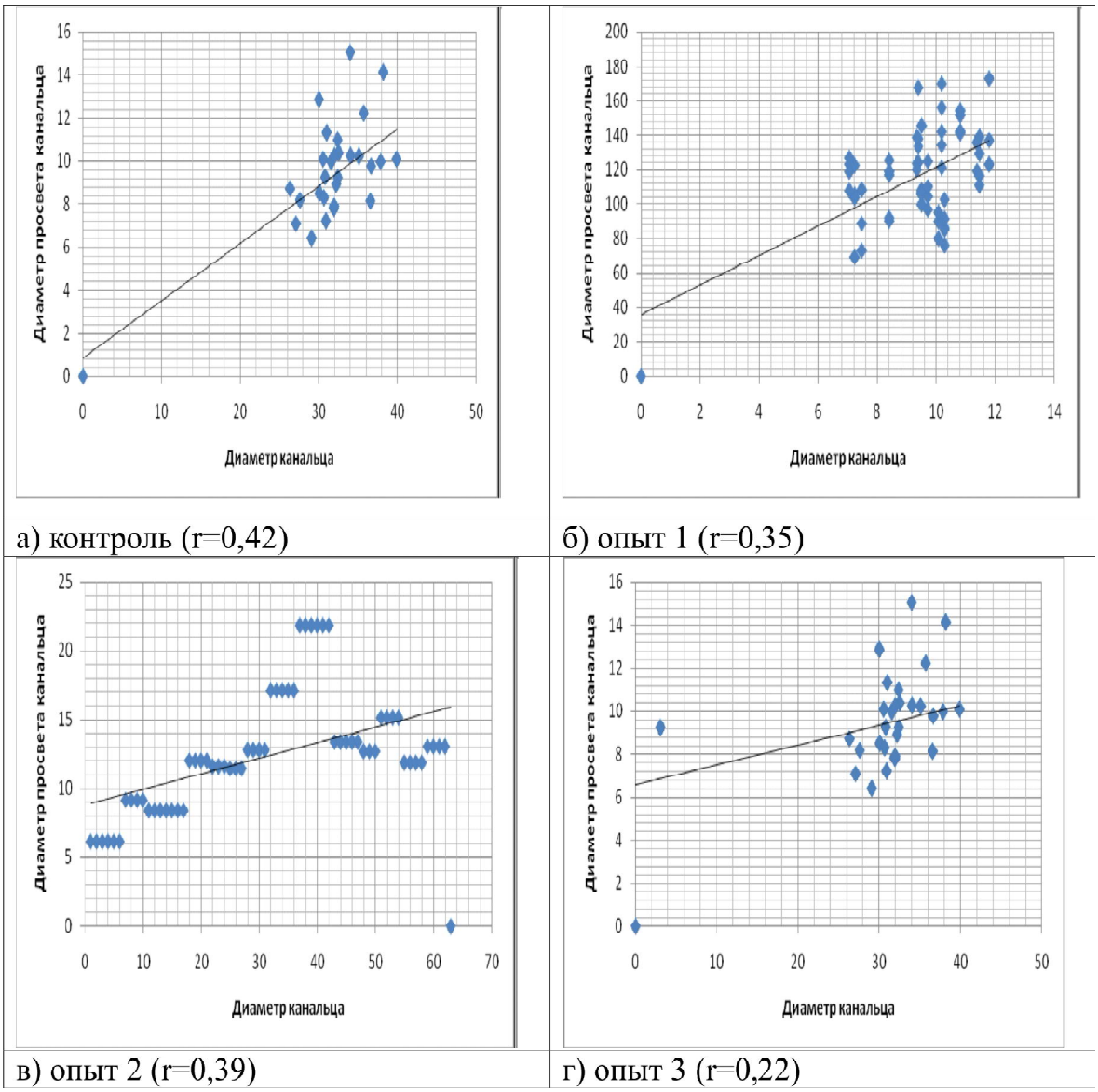


Рис. 2. Корреляционная зависимость между диаметром проксимального извитого канальца и диаметром его просвета

опытной группы, соответственно на 10,62% (P≤0,05) и 7,34% (P≤0,05) (таблица 1). По сравнению с контрольными животными выявлено увеличение средней площади эпителиоцитов проксимального извитого канальца на 22,04% (P≤0,001), уменьшение площади ядра на 12,29% (P≤0,001), (таблица 1).

Коэффициент корреляции между площадью почечного тельца и площадью его клубочка в данной группе снизился по сравнению с контрольной и второй опытной группой, обозначив лишь умеренную положительную взаимосвязь между двумя показателями (r_{xy}=0,33; P≤0,05) (рисунок 1г). Также выявлено снижение положительной корреляции между диаметром проксимального канальца и диаметром его просвета с умеренной до слабой (r=0,22; P≤0,05) (рисунок 2г).

Заключение

В результате проведенных исследований выявлены особенности формирования морфологических изменений в почках у небеременных и беременных самок белых крыс вследствие употребления ими

питьевой воды «Аквaминерале», сбалансированной по содержанию микро- и макроэлементов, и питьевой воды с повышенным содержанием ионов железа, кальция, магния и фтора.

Сравнительный анализ морфологических и морфометрических изменений в различных экспериментальных группах показал, что наиболее существенные изменения в почках формируются при употреблении беременными крысами водопроводной воды. В данной группе животных наблюдается: снижение количества почечных телец и возрастание их неоднородности; увеличение среднего размера почечного тельца и площади клубочка; увеличение диаметра проксимального отдела канальца и сужение его просвета при одновременном увеличении площади эпителиоцитов.

Посредством корреляционного анализа установлено, что наиболее высокие коэффициенты корреляции наблюдались между значимыми параметрами в контрольной группе животных, что типично для показателей нормы. Коэффициенты корреляции для аналогичных показателей у животных опытных групп были несколько ниже. Наиболее низкий коэффициент корреляции выявлен при воздействии водопроводной воды на организм беременных крыс, что отражает структурно-функциональные изменения, несущие деструктивный характер.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Авдеева, Т. Г. Влияние состава питьевой воды на состояние здоровья детей / Т. Г. Авдеева, Е. В. Морозова // Поликлиника. – 2006. – №1. – С.62-63.

2. Нугуманова Г. М. Влияние содержания фтора в питьевой воде на распространенность кариеса у детей города Чайковский Пермской области / Г. М. Нугуманова, Л. Г. Пьянкова, О. М. Бочкарева // Новый подход к проблеме дефицита микроэлементов. Микроэлементы в медицине. – М., 2002. – С. 2-7.

3. Коломейцев, А. В. Влияние промышленного загрязнения фтором на физиологическое состояние организма животных и биологическую ценность продуктов и кормов: Дис. ... канд. биол. наук. – Красноярск, 2004. – 136 с.

4. Онищенко Г. Г. О состоянии питьевого водоснабжения в Российской Федерации / Г. Г. Онищенко // Здравоохранение Российской Федерации. – 2005. – №3. – С. 3-7.

5. Плитман, С. И. К вопросу корректировки гигиенических нормативов с учетом уровня жесткости питьевых вод / С. И. Плитман, Ю. В. Новиков. с соавт // Гигиена и санитария. – 1989. – № 7. – С. 7-9.

БИБЛИОГРАФИЯ:

От профессора Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, доктора философских наук Игнатьева В. А.

Игнатьев В. А. Проблемы научной биографии С. А. Есенина: легенды, факты, интерпретации / научное издание. – М.: Прометей, 2005. – 36 с.

Автор показывает, что научная биография поэта до сих пор не создана, поскольку легенды о жизни кумира многим читателям и есениноведам кажутся более привлекательными, чем строгий анализ, опирающийся на факты и их научную интерпретацию. Рассматриваются некоторые методологические трудности преодоления легенд и интерпретация фактов при разработке научной биографии С. А. Есенина.

Исключение субъективных оценок и пристрасного отношения к имени поэта позволят преодолевать нездоровую сенсационность в толковании фактов биографии поэта и по достоинству оценить грани его дарования и вклад в сокровищницу мировой литературы и интеллектуальную жизнь человечества.

В работе использованы принципы диалектики, сравнительный анализ, исторический и логический методы, процедуры герменевтики и идеи психоанализа, подчинённые принципу объективности.

Результаты можно использовать в исследовании причин и обстоятельств трагической смерти поэта, при подготовке его научной биографии, в выявлении роли и соотношения факторов детерминации творчества и поступков личности.

От Новожилова А. Ю.

Румянцев Н. В. Православные праздники. Их происхождение и классовая сущность. 2-ое перераб. изд. – М.-Рязань: Русская правда, 2011. – 464 с.

В книге даётся обзор православных праздников, их происхождения, их истории и социальной роли. Отдельные экскурсы посвящены общим вопросам о происхождении праздников, о культе святых икон, богородицы и др.

Книга изначально предназначена для докладчиков, беседчиков, пропагандистов и может служить пособием для антирелигиозной учёбы.

Для широкого круга читателей.

От доцента кафедры всеобщей истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, кандидата исторических наук Сафронова Б. В.

Сафронов Б. Брызги. – Рязань: ИП Драскова Н. В., 2009. – 228 с.

Сафронов Б. В. История Форумов АТЭС: Монография. – Рязань, ЗАО «Приз», 2011. – 212 с.

Монография освещает работу одного из самых успешных экономических объединений АТР. Опыт работы Азиатско-Тихоокеанского экономического сотрудничества

показывает путь дальнейшего развития региональных организаций в условиях мировой глобализации.

Монография может быть использована в подготовке бакалавров и магистров по специальности «международные отношения».

От профессора Рязанского областного института развития образования (РИРО), доктора исторических наук, академика РАЕН Горбунова Б. В.

Российский флот и Рязанский край: Опыт историко-энциклопедического словаря / под ред., сост. проф. Б. В. Горбунова / НИЛ проблем регионализации образования ГОУ ДПО «Рязанский областной институт развития образования»; РРОО «Комитет ветеранов ВМФ»; РРО «Общероссийское общественное движение поддержки флота». – Рязань: Узорочье, 2011. – 448 с.: ил.

Историко-энциклопедический словарь «Российский флот и Рязанский край» представляет собой уникальное издание – в нем впервые в отечественной научной и общественной практике показан вклад одного из коренных регионов России – «сухопутного» Рязанского края – в историю Российского флота – морского и речного.

В 1480 словарных единицах, написанных 80 авторами, даны сведения о рязанцах: адмиралах и генералах береговой службы; о моряках, удостоенных Георгиевских наград, о Героях Советского Союза и полных кавалерах ордена Славы, о награждённых орденом Св. Анны с надписью «За храбрость» и кавалерах ордена Красного Знамени; об ученых, в том числе о судостроителях, о государственных и общественных деятелях, в жизни которых служба на флоте и служба флоту сыграли большую роль; о кругосветных мореплавателях; о членах экипажей выдающихся кораблей – крейсера «Варяг», миноносца «Стерегущий», броненосца «Потемкин», крейсера «Очаков», линкора «Новороссийск» и других, вписавших славные страницы в историю Российского флота; о моряках, внесенных в Книгу Памяти Рязанской области; о моряках-участниках Парада Победы; о моряках, погибших в боях и походах русско-японской (1904-1905 гг.) и первой мировой (1914-1918 гг.) войн; о судоходных реках Рязанской области и о судоходстве и судостроении на них с древнейших времен по сегодняшний день; об исторических событиях и битвах Российского флота с участием рязанцев; о рязанцах, создававших атомный флот СССР и России; о рязанцах – маринистах-писателях, художниках, композиторах; о спорте и спортсменах водных видов спорта в Рязанской области; о флотской промышленности Рязанского края; о судах и кораблях Российского флота, носящих или носивших рязанские названия; о рязанских речных пристанях, портах, судоверфях; о рязанских флотских общественных организациях, клубах; о рязанских улицах и парках с флотскими названиями; о рязанских флотских воинских соединениях; о рязанских флотских памятниках, стелах, мемориальных досках, музеях; о флотской геральдике Рязанского края и многом другом.

Как видно, настоящее издание поднимает большой пласт истории Российского флота и Рязанского края и дает возможность во многом по-новому взглянуть на их прошлое. Выход в свет этой книги, очевидно, заинтересует исследователей, и материалы по вынесенной в заголовок теме будут обнаруживаться и далее, что необходимо учесть при следующем издании книги.

Настоящая книга имеет научно-документальный характер. Поэтому важным компонентом ее является пристатейные списки документальных и литературных источников. С одной стороны, они выполняют функцию гаранта достоверности приведённых

фактов, с другой, – позволяют читателю самостоятельно продолжить поиск и углубить знания по интересующим темам.

Издание, освещающее с большой полнотой вклад глубинного региона нашей Родины в историю отечественного флота, создано в России впервые, поэтому для этой пилотной книги составители сочли необходимым дать подзаголовок: «Опыт историко-энциклопедического словаря».

Несомненно, это издание вызовет большой интерес у широких слоев читателей, особенно у молодежи, и послужит делу патриотического воспитания.

Работа по созданию настоящего труда была сконцентрирована в Научно-исследовательской лаборатории проблем регионализации образования Рязанского областного института развития образования (НИЛ ПРО РИРО).

Редакционная коллегия с благодарностью и вниманием примет замечания, предложения и дополнения к настоящему изданию. Отзывы присылать по адресу; 390023, г. Рязань, ул. Урицкого, д. 2а, ком. 220; тел. 44-49-02, доб. 2-82; 8-910-610-82-83.

Весь объём работы выполнен многочисленным коллективом авторов под руководством Б. В. Горбунова, доктора исторических наук, профессора, академика РАЕН, Почетного работника ВПО РФ.

Перепись города Ряжска. 1719 – 1714 г. / НИЛ проблем регионализации образования ГОУ ДПО «Рязанский областной институт развития образования; Общество исследователей истории Ряжского края им. В. И. Гаретовского / Предисловие *Б. В. Горбунова*; публикация *А. И. Григорова* // Материалы и исследования по рязанскому краеведению. – Т. 29. – Рязань: Узорочье, 2011. – IV, 174 с.; ил.

Настоящая публикация представляет собой «Переписной реестр города Ряжска» 17119-1724 гг., находящийся в РГАДА Ф. 350. Оп. 2. Д. 2864. Л. 4-178, который создавался в ходе 1-ой ревизии, заменившей подворное обложение подушной подати. Публикация А. И. Григорова.

Семакин И. Г. Информатика и информационно-коммуникационные технологии. базовый курс: Учебник для 8 класса / И. Г. Семакин, Л. А. Залогова, С. В. Русаков, Лю В. Шестакова. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2005. – 176. с.: ил.

Учебник предназначен для изучения базового курса информатики и ИКТ в 8 классе общеобразовательных школ. Содержание учебника соответствует принятому стандарту по информатике и ИКТ.

Учебник разделён на две части. Первая часть обеспечивает минимальный уровень изучения предмета. Материал второй части ориентирован на углублённый курс информатики.

Учебник входит в комплект учебно-методической литературы по базовому курсу наряду с учебником для 9 класса, задачником и методическим пособием для учителя.

Семакин И. Г. Информатика и информационно-коммуникационные технологии. базовый курс: Учебник для 9 класса / И. Г. Семакин, Л. А. Залогова, С. В. Русаков, Л. В. Шестакова. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2005. – 371 с.: ил.

Учебник предназначен для изучения базового курса информатики и ИКТ в 9 классе

общеобразовательных школ. Содержание учебника соответствует принятому стандарту по информатике и ИКТ.

Учебник разделён на две части. Первая часть обеспечивает минимальный уровень изучения предмета. Материал второй части ориентирован на углублённый курс информатики.

Учебник входит в комплект учебно-методической литературы по базовому курсу наряду с учебником для 8 класса, задачником и методическим пособием для учителя.

От оргкомитета Шестых краеведческих чтений памяти В. И. Гаретовского

Материалы Шестых краеведческих чтений памяти В. И. Гаретовского (25-27 февраля 2010 г.) / Под ред. Б. В. Горбунова. – Рязань: Узорочье, 2011. – 210 с.

Настоящий сборник научных работ содержит статьи, раскрывающие различные аспекты ряжского краеведения – археологию, историю, историю ряжских селений, генеалогию, источниковедение, литературовеление, историю кофессий, историю ряжской семьи. В сборнике имеются разделы: персоналии, личность В. И. Гаретовского, мемуары, материалы к «Ряжской энциклопедии». Большая часть работ, представленных в сборнике, была заслушана в качестве докладов и сообщений на Шестых краеведческих чтениях памяти В. И. Гаретовского, проходивших в Ряжске 25-27 февраля 2010 г.

От оргкомитета Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы изучения и сохранения археологического наследия Центральной России», посвящённой 150-летию со дня рождения В. А. Городцова

Проблемы изучения и сохранения археологического наследия Центральной России. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвящённой 150-летию со дня рождения В. А. Городцова. – Рязань: Изд-во РИАМЗ, 2010. – 188 с.: ил.

В сборник вошли материалы Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы изучения и сохранения археологического наследия Центральной России», посвящённой 150-летию со дня рождения В. А. Городцова, котороая проходила в г. Рязани 20-22 апреля 2010 г.

В публикуемых работах рассматриваются вопросы, связанные с личностью, научным и педагогическим наследием В. А. Городцова, изучением памятников археологии Центральной России, проблемами изучения и сохранения объектов историко-культурного наследия.

Для археологов, историков, музейных работников, краеведов.

ПОПРАВКА

Редакция сообщает, что при написании фамилии автора статьи «Философские и педагогические знания в контексте основных особенностей профессиональной культуры студентов-переводчиков», опубликованной в «Российском научном журнале», №1(20) за 2011 год допущена ошибка – вместо буквы «ы» поставлена буква «и». Правильное написание фамилии автора – «Голицына».

SUMMARY

Ryndin I. Y. The Russian appanage system in times of the confrontation between Tver and Moscow and in the reign of Ivan Kalita (1304-1340) [Part 14] // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 3 – 11. [0,7 п. л.]

Key words

Khan's edict (yarlyk), the grand reign, «Smolensk-Bryansk confederation», princely corporation, grand-ducal domain, the system of appanage principalities.

Summary

The political situation in Russia in times of the rivalry for the grand reign between Tver and Moscow. The end of the formation of the Russian appanage system. Analysis of the reasons, which made Yuri Moskovskiy contest the khan's edict for the grand reign given to Mikhail Tverskoy. Power consolidation of the Grand Duke in the time of Ivan Kalita.

Tleptsok R. A. The Caucasian War: Influence on Historical Consciousness // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 12 – 17. [0,5 п. л.]

Key words

Russian empire, the North Caucasus, the Caucasian war, historical consciousness

Summary

Article is devoted the analysis of influence of the Caucasian war on historical consciousness of second half XIX - XX centuries.

Tleptsok R. A. Process Occurrence of the North Caucasus in Economic System of Russia: Level of Scientific Working out of a Problem in a Domestic Historiography of 20-70 th of XX Century // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP.18 – 25. [0,6 п. л.]

Key words

The Russian empire, suburb, historiography, the North Caucasus

Summary

Article is devoted the analysis of 20-70th of XX century of approaches which have developed in domestic historiography tradition to understanding of specificity of process of occurrence of the North Caucasus in economic system of the Russian empire. The special attention concentrates on theoretically significant positions, for various reasons, not exposed to the accented research attention.

Kovalev I. G. The Problem of the British House of Lords Reform since the Beginning of the 20th Century and before the Budget Introduction of 1909 // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 26 – 34. [0,7 п. л.]

Key words

House of Lords Reform, Conservative party, Liberal Party, The Ripon plan, The Campbell-Bannerman plan, absolute veto, suspensory veto, constitutional and political changes

Summary

This article analyzes the socio-economic and political conditions caused the need of the House of Lords reform in the early 20th century, the attitude of the leading parties to this problem is observed. The process of designing and preparing proposals to the principles of formation modernization and power of the upper House of the British Parliament is being learned.

Abolmasov V. V. British historiography about the problem of the formation of British foreign policy in the 1920-1930s. // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 35 – 39. [0,4 п. л.]

Key words

Hstoriography, Great Britain, history, foreign policy, the conservative party

Summary

This article presents an overview of British historiography on the formation of British foreign policy in the 1920's. The author analyzes in detail the main approaches in the British historical science on individual aspects of British foreign policy. Very much attention payed to the role of the Conservative Party and its leader, Stanley Baldwin, in determining the basic foreign policy objectives reflect the issues in the writings of British researchers.

Lysova Yu. I. The Establishment of Soviet-Afghan Relations at the Beginning of the XX Century // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 40 – 44. [0,4 п. л.]

Key words

Sovereignty, recognition, diplomatic relations, the contract

Summary

Article is devoted an establishment of diplomatic relations between the USSR and Afghanistan in 1920 of the XX-th century, to a recognition Soviet Union of the sovereignty of Afghanistan, and as the further contribution of Soviet Union to political and economic development of the country.

Ionova E. N. Social and Economic Status of Latinos in the USA 1980-1990 // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 45 – 50. [0,5 п. л.]

Key words

Immigration, illegal immigration, Latinos, NAFTA, neoliberal reforms

Summary

In this article we considered different sides of Latinos life in the USA. Special attention was given to the reasons of their leaving of the native land, the places of Latinos settings in a new country and the questions of their placing in a job.

Novikov S. S. The Educational Aspects within the Context of Kosovo's Conflict // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 51 – 56. [0,5 п. л.]

Key words

High and school educational system in Yugoslavia, blunders, the separatist mood of Kosovo Albanians, «parallel education», Constitution, independence

Summary

The article is devoted to the high and school educational system in the autonomous region Kosovo in former Yugoslavia. The author analyzed the successes and blunders made by the central government in the educational process and the influence on the separatist mood of Kosovo Albanians. This article is touched the negative consequences of the S. Milishevich's government policy on the Kosovo conflict in 1990's.

Safronov B. V. Asia-Pacific Economical Community (APEC) in Crisis (Forum APEC in Peru) // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 57 – 62. [0,5 п. л.]

Key words

Global crisis, transparency, region, free trade, economic growth, many sides commerce system, liberalization, cooperation

Summary

The present article deals with the work of the Asia-Pacific Economical Community Forum with took place in November 2008/

The Forum touched upon questions of global crisis and means of its overcoming. It was decided that in spite of economic difficulties the main objective of the APEC remains unchangeable. For the first time the president of Russia D. Medvedev was a participant of the Forum.

Ayvazyan D. The Legal Status of the Caspian Sea: Parties' Positions and Resolution Perspectives // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 63 – 68. [0,5 п. л.]

Political science

Key words

Caspian sea, legal status, negotiation process, summits of the Caspian states leaders

Summary

The article examines the stages of the negotiation process on the determination of the Caspian sea legal status, positions of the Russian Federation and the interests of the external actors (USA, EU, China) in the process. At present the Russian Federation, Kazakhstan and Azerbaijan have reached the consensus on the delimitation of the north part of the Caspian sea while its southern part is still not delimited. The active interaction of the Caspian states with the external actors (USA, EU, China) encourages the Caspian states to strengthen their rights in the Caspian sea which in turn activates the negotiation process on the definition of the Caspian sea legal status.

Zhdanova V. V. Perception of the Concept of Identity as Identities of the Person to Itself // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 69 – 73. [0,4 п. л.]

Key words

Social identity, social attitudes, a phenomenon, crisis of identity, the person, a society.

Summary

Attention of researchers to a problematics of identity it is connected, first of all, with an indispensability of theoretical judgement of modern social identity. In a phenomenon of identity influence on a society of spiritual efforts of the person on creation of and public conditions of the ability to live is concentrated.

Grigorieva S. G. Formation of the Professional Preparedness Primary School Teachers to Innovate // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 74 – 79. [0,5 п. л.]

Key words

Innovation, professional and ready, the teacher

Summary

The article deals with the formation of an innovative culture of the future elementary school teachers in the process of higher education. In the context of lectures and practical classes is determined by the professional preparedness of students for future innovation.

Zakharik S. V., Kostin K. K., Luzgin D. A. Psychological stability military on the peace-makers important, component factor peacemaking operation // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 80 – 85. [0,5 п. л.]

Psychology

Key words

Peace-makers, psychological stability, UN, preventive diplomacy

Summary

The article looks at the questions of the dynamic change of psychological stability on the peace-makers in the course of the UN operation. The materials of the article proof how topical the problem under the study is question, the examples of psychological stability on the work efficiency performance of special mission are given in the article.

Kachalova G. A., Vlasov D. A. Problems of Preparation of the Future Mathematics Teacher to Realization of the Is Substantial-Methodical Line «Problems with Parameters» // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 86 – 91. [0,5 п. л.]

Key words

Problem with parameter, methodical system, technology, system of exercises, the elementary mathematics

Summary

In article problems of preparation of the future mathematics teacher to realization of an is substantial-methodical line «Problems with parameters» are considered.

In the center of attention of authors - historical aspects of formation of a methodical line «Problems with parameters».

The methodical system of preparation of the future mathematics teacher at three levels (special mathematical disciplines, methodical disciplines, disciplines for choice students) is offered.

Kilmyashkina T. A., Maydokina L. G. Theoretical and Technical Grounds of the Development of Psychological Competence of a Student of Pedagogical Higher Educational Establishment // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 92 – 97. [0,5 п. л.]

Branches of science

Pedagogics of professional education, pedagogical psychology

Key words

Psychological competence, subjectivity of a future teacher, technology, subject-developing psychological project-type tasks

Summary

The article describes theoretical and technical grounds of the development of psychological competence of a student of pedagogical higher educational establishment. Particular attention is given to the disclosure of structural components of psychological competence and technology of their development in the university psychology course.

Kosolapova L. A. The Experimental-Analytical Teaching of Pedagogics: Conceptual Model // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 98 – 107. [0,8 п. л.]

Key words

Experimental-analytical teaching of Pedagogics, multiple optional transition from «theory-practice» to «practice-theory» and vice versa, professional-investigational activity

Summary

The experimental-analytical teaching of Pedagogics is a systemic technology, which is based on multiple optional transitions from «theory-practice» to «practice-theory» and vice versa during the process of teaching Pedagogics.

Rybakov S. U. Religio-Philosophical Ideology of Existentialism in the Paradigm of Modern Education // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 108 – 118. [0,9 п. л.]

Key words

Education, pedagogy, existentialism, agnosticism, spiritual security

Summary

In the article the processes in the modern Russian pedagogic field are investigated. It is shown that equally with Freudianism and pragmatism the existentialism, mostly of the atheistic sense, has important influence both on the state of the mass consciousness and on the formation of the educational paradigm. The ideas of the existentialism contain considerable potential of the agnosticism what adversely affects the attitude to the principle of the scientific nature of the education on the whole and to the historical education in particular. The students' isolation of the historical background, the splitting of the history on the separated, unconnected to each other states in the teaching of this discipline is fraught with the threat for the spiritual safety, reduces the possibilities of the students' patriotic education.

Falunina E. V. Children-Migrants as Psychological Phenomen of Polycultural Vacuum in Russia // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 119 – 122. [0,4 п. л.]

Key words

Risk of sociocultural adaptation, «Migrantnost» and «Migratization» in psychological science, pecies of children-migrants («aggressive», «passive», «insulating»)

Summary

The risk of sociocultural adaptation in polycultural-educational vacuum. The migratization and migrantnost is as process and result of disadaptation of children-migrants in Russia. Children-migrants models and its descriptions faking into account of age features.

Falunina E. V. The Problem of Organization of Polycultural Education in Modern Russia // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 123 – 129. [0,6 п. л.]

Key words

Migrattory politics of European states, manycultural component of secondary-school, polyculture of Russia, functious of polycultural Russia's education

Summary

The aim, tasks, principles and functions of polycultural education of Russia are defined. Manycultural character of education and its components such as: valuable-pithy, operating-active, regional-integrating, personal-orienting are defined.

Chernysheva O. V. Possibilities of Using the Sociometrical Method of Research at Studying the Military Collective // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 130 – 135. [0,5 п. л.]

Key words

Sociometry, sociogram, sociometrycal status, sociometrycal matrix, group leader, sociometrycal criterion.

Summary

In the article from common theoretical-methodological positions on the basis of the received empirical data, the features of the application of the sociometrical method of the descriptive analysis of interpersonal relations in small groups are presented at studying the military collective. Possibilities the sociometrical method are shown at an estimation of mutual relations in military collective, psychological diagnostics of mutual relations of military men is given. Necessity of division commanders work on psychological integration of military collectives is proved.

Andreev E. A. Criteria and Indicators Performance Evaluation of Patriotic Upbringing of Young People of Military Age in Educational Establishments // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 136 – 141. [0,5 п. л.]

Key words

Patriotic trainings, evaluation of readiness of military-aged young

Summary

This article is devoted to the review of criteria and indicators which illustrate results of work it sphere of preparation of military-aged young people for the military service during the patriotic trainings in educational institutions. There were determined the main criteria which are used as the most important instruments of analysis and evaluation of the results of patriotic trainings in educational institutions. These criteria complexly considered with explaining indicators are forming the unified system of evaluation of readiness of military-aged young people to the military service.

Baklanova O. E. Personality Psychological Characteristics as Emotionally-Psychotherapeutic Stabilizer in Area of Marriage // Russian Scientific Journal. – 2011.

– № 2(21). – PP. 142 – 151. [0,8 п. л.]

Key words

Personal traits, role consistency in marriage, interpersonal interaction, psychological compatibility, aggressive behavior in a family.

Summary

We present results of three years (2008-2010) research about spouses' personalities interconnections and level of consistency about family functions distribution between spouses in emotionally-psychotherapeutic marriage area. We provide correlation analysis of consistency' level in emotionally- psychotherapeutic area and the value orientation structure, basic needs, strategy of behavior in conflicts, reaction to frustration, aggressiveness and defense mechanisms with different level of consistency of role set in marriage. We determinate sex difference in character of spouses behavior in creating psychotherapeutic atmosphere in stable marriage (N=176): WOMEN: harmonious influence is initiated by personal value orientation and self-actualization needs, MEN: harmonious influence is initiated by using regression as psychological defense.

Borisova N. E. Traditions as a Translator of the Younger Generation's Value Attitide to the World // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 152 – 157. [0,5 п. л.]

The theory of pedagogy

Key words

Traditions, values, educational activity, pedagogic influence, psychological role

Summary

The present article is devoted to the traditions as translator of value attitude to the modern world. The author considers the role of traditions in the educational sphere while forming youths' values. Values are set to be the basic feature of the inner world of youngsters. The author puts an emphasis on the scheme of values, which gives orientation to the teenagers in the modern world. Educational system is considered as a translator of value attitude to the surrounding society. The experience of value attitude to the world fixed in traditions is an integral part of educational process. The author also points out a very important psychological function of stability in this role.

Vassilyeva I. V. Common Cultural and Social-Personal Competences of a Graduate of a Higher Educational Establishment // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 158 – 163. [0,5 п. л.]

Key words

Social-personal competences, common cultural competences, general culture of the person, interrelation, interaction, social identity, authenticity, reflection, anticipation, communicativeness, empathy, tolerance

Summary

The article is devoted to the problem of the development of common cultural and social-personal competences. On the basis of the comparative analysis of definitions of common cultural and social-personal competences, phenomenological essence of culture the actuality of their development is proved, their interrelation is revealed and the most important social-personal competences ensuring effective interaction of the personality with other people both in professional and interpersonal spheres are determined.

Gordeyev V. V. Will Reference System in the Context of Different Approaches to the Theory of Will // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 164 – 169. [0,5 п. л.]

Key words

Theory of will, will, time, psychological time, will reference system

Summary

The article covers the existing theories of will, gives the analysis of various definitions of will and points out the key aspects of the theories, suggested by certain scholars. The author of the article presents his own hypothesis of a possible theoretical model of strong-willed system of co-ordinates, gives its structure and forms of manifestation.

Yezhik I. G. Realization of Information Interaction among the Participants of the Studying Process in the Iformation-Communication Subject Medium in Teaching Foreign Languages // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 170 – 175. [0,5 п. л.]

Key words

Information and communication technologies (ICT), realization of the information interaction, information-communication subject medium (ICSM), foreign language teaching, learning activities, information resources (IR), Local Area Network

Summary

The model of information interaction among the participants of the studying process in the information-communication subject medium operating on the basis of the Local Area Network under the conditions of functioning of the multimedia Net Class to be used for the organization of learning activities in foreign language teaching is described in this article.

Kabalevskaya A. I. Gender Stereotype and Its Roll in Principal Fields of Social Live // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 176 – 181. [0,5 п. л.]

Social psychology

Key words

Gender stereotype, culture of patriarch, gender role, gender asymmetry, gender agreement, auto stereotype, subject of stereotyping

Summary

The article is devoted to analysis of how gender stereotypes influence on different social live fields of human. Author examines reflections of gender asymmetry in such social fields like family way of life and professional self-actualization. In this article special attention devoted to 1) the field of personal interconnections of male and female emphasizing on influence and power distribution and 2) the field of road traffic as intergroup interaction context.

Kirkina E. The Development of Pupils' Project Culture as the Realisation of the Competential Approach in a Modern School // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 182 – 187. [0,5 п. л.]

Key words

Competential approach, pupil's project culture, levels of the development of pupil's project culture, projecting pertaining to the humanities

Summary

An attempt to examine the process of the development of pupils' project culture in the context of the competential approach has been made in the article. The experience of experimental work in the detection of educational conditions for the effective development of pupils' project culture, its structure and description of levels is introduced.

Popov E. G. (Hieromonk Maxim) Self-Actualization Principle in the Transpersonal Psychology as Basis Self-Deception of the Person // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 188 – 193. [0,5 п. л.]

Key words

Transpersonal psychology, the self-actualisation, altered state of consciousness, self-deception

Summary

Article is devoted a problem of self-improvement of the person, developed in transpersonal

psychology. It is noticed, that application the psychotechnician of east doctrines is capable to cause negative influence on mental health. Influence on consciousness and subconsciousness of the person computer the psychotechnician, religious infringement religious and cultural bases of traditional creeds, in particular, Orthodoxy is shown. It is recommended to consider from a position of orthodox dogma defeat of soul of the person by self-deception at influence on his soul and consciousness of the negative metaphysical factor.

Protalinsky I. V. Responsibility Problem in Psychology // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 194 – 199. [0,5 п. л.]

Key words

The subject and object of responsibility, social responsibility; internal and external responsibility; a responsibility measure

Summary

Article is devoted consideration of a problem of responsibility in modern Russian psychology. The structure, kinds and essential characteristics of responsibility are analyzed. Transition of external responsibility in the internal is shown. It is offered to consider a choice problem as a basis of responsibility of the person before a society and by itself.

Selivanova E. A. The Regional Aspect of Art Education Based on the Experience of Work in Culture Institutes in Ryazan Region // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 200 – 205. [0,5 п. л.]

Key words

Region, tradition, national costume, standards, component, personality socialization, education, region education space

Summary

This very article is devoted to the problems of art education on the regional level based on the teaching experience in cultural institutes in Ryazan region.

Sergeeva T. N. Pedagogical Conditions of Forming the Democratic Value Orientations of Future Teachers // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 206 – 211. [0,5 п. л.]

Key words

Pedagogical conditions, forming value orientations, democratic values, future teacher

Summary

The subject matter of the article is the system of pedagogical conditions, the realization of which makes the forming of democratic values effective in the process of education of future teachers.

Sitkin Yu. L. Cavalieri's Principle Calculation of Surface Area of Spherical Zone and Sphere // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 212 – 215. [0,3 п. л.]

Key words

Cavalieri, volume, integral

Summary

In this article are discussing complex issues of school geometry - notably calculation of sphere`s surface area, volumes of spherical segment, sector and surface area of spherical zone. The traditional presentation of these issues bases on using of integral calculus, which lays an exposition of these matters to the end of eleven`s grade. The author proposes the ideals and methods of presentation, which are extremely interesting and easy for students understanding. This allows us to introduce studying of these topics earlier than eleven`s grade at the mathematicals courses.

Suvorova N. A. The Didactic Features Formation of Professional Competence of Students in Technical University // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 216 – 221. [0,5 п. л.]

Key words

Competence and professional competence, gaining experience of professional activity, the base structure and classification of technical problems

Summary

The article describes the structure and composition of professional competence. The features of the practical formation of professional competence on the example of the engineering profession. The problems of structure and classification of technical problems.

Finikova J. B. The Professional Competency of the Future Teacher as a Pedagogical Problem // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 222 – 228. [0,6 п. л.]

Branch of science: the theory of pedagogy

Key words

Competence, competency, professional, professional competency, teacher professional competency, teacher

Summary

This article is devoted to one of the actual scientific problems – professional competency of the future teacher, its origin, essence and components.

It is evident that education is a big process in which the personality of one person influences on others with a view to modify his behaviour in order to bring about his all-round development in thought, feeling and action. While education is essence, the teacher still occupies a priori central role in the learning of a child. That's why teacher professional competency, which means profound scientific knowledge, teaching zeal, enthusiasm and mental health, plays an important role in modern education, because the effective and efficient functioning of any institute primarily depends on the quality and commitment of its human resources.

Ignatieva T. V. Language Play in the Text of Fiction // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 229 – 232. [0,3 п. л.]

Philology

Key words

Language play, speech stylistics, text stylistics, stylistic effects

Summary

The usage of language play in the text of fiction has a number of peculiarities. This makes language play the object of investigation of speech stylistics.

Kasatkin V. V. Ryazan in Konstantin Mikhailovich Simonov's life and in his writer's fate // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 233 – 246. [1,1 п. л.]

Key words

Simonov K. M., genealogy, childhood and school-days, Ryazan school, Ryazan motives in poetry and prose, the settlement of Solotcha, meetings with Paustovsky K. G.

Summary

The whole decade (1917-1927) in the life of the eminent Russian soviet writer Konstantin (Kirill) Mikhailovich Simonov (28.11.1915, Petrograd - 28.08.1979, Moscow) was connected with the principal city of Ryazan. Here he spent his childhood, boyhood and the beginning of his youth. The child's tenacious memory kept bright recollections of his first days in Ryazan, which he reflected in his poetry, fiction, essays, memoirs and his letters to the Ryazan colleagues.

Many a time Simonov visited the favourite city of his childhood, his native school in Revolutia (Soborna) street in the old part of the town. He also visited the neighboring settlement of

Solotcha in Meschera, where he met Paustovsky K.G.

The published historical and literary sketch is devoted to the Ryazan period of Simonov's life and to the Ryazan motives of his works.

Lenkova T. A. The expressivity in the report in the German press: the syntactical aspect // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 247 – 252. [0,5 п. л.]

Key words

Public style, information genres, syntactical means of the expressivity

Summary

The report is an inseparable part of the public style, where the alternate of the expressivity and the language standard happens. For this reason in spite of the information nature of the report, it has many means of expressivity, inclusive the syntactical.

Fedotova O. S. To the Question of Determining the Notions of Text and Discourse // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 253 – 258. [0,5 п. л.]

Key words

Text, discourse, introspection, text grammar, product of speech, text categories

Summary

This article deals with the main approaches to the notions of text and discourse. The author analyzes and generalizes the views of such scientists as I. R. Galperin, O. I. Moskalskaya, E. G. Beliaevskaya etc. The article shows the interdependence between introspection and discourse.

Deryabina M. V. Development analysis of the former Soviet Union tourist international exchange // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 259 – 267.

Social and economic, political, recreational geography **[0,7 п. л.]**

Key words

Tourist recreation system, migration, economic line, geography

Summary

From the date of their formation and over the twentieth century the Soviet conventional tourist recreation systems were stable social and economic geounits. They made constant interstate and intersystem tourist and holiday-maker exchange that strengthened their international links. But political and administrative, economic, social and cultural, ecological and other changes at the end of the twentieth century taken into account, there happened essential modifications of migration and export-import affairs, their magnitude, amount, geography, and unit items of local and state tourist recreation systems through the whole former Soviet Union.

Local old exploited tourist recreation systems turned out to be the most tamperproof relative to the developed social and economic area constituents (Central, North-West, Black Sea and Caucasian, Crimean, Odessa systems).

Levushkina E. V. Concerning Present-Day Instruments of Small and Medium Business Support and Methods of Estimation of Small and Medium Business' Share in Development of the National and Regional Economy // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 268 – 274. [0,6 п. л.]

Key words

Small and medium business, governmental support, instruments of support of small and medium business, small and medium business share in gross regional product

Summary

This article is devoted to review of forms and instruments of the governmental support of small and medium business which are used in present-day Russian business practice. Explained that insufficient efficacy of above-mentioned instruments is determined by

imperfection of many legislative norms which regulate development of small and medium entrepreneurship. An author recommends to improve economic, legislative, tax and financial instruments of entrepreneurship's support complexly for sufficient increase of the role of small and medium business in Russian economy.

Shteinberg R. K. Taxation Regulation in Investing Activities of Oil Companies // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 275 – 278. [0,3 п. л.]

Key words

Oil, tax planning, investments, tax exemptions, tax on mineral extraction

Summary

This article discusses the methods of state regulation of taxation of investment activities of oil companies used in different countries. Its consider the Russian model of fiscal policy in the sector of oil production in terms of the investment process and evaluated the possibility of its development. In the position of the concept of improvement of tax policy for the period 2011-2013 evaluated the possibility of oil companies, tax optimization in the implementation of capital investments in mining.

Tishin D. N. About the problem of corruption system // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 279 – 284. [0,5 п. л.]

Key words

Corruptin, official capacity, official position, misfeasace, bribery, bribe giving, bribe taking

Summary

In this article it is considered the ways of classification‘s development in criminal legislation of crimes of a corruption orientation as from the point of view of criminal law theory and from a position of applied value.

Shubina O. S., Smertina N. A., Melnikova N. A. Morfometrichesky Research of Kidneys of White Rats at a Water Consumption with the Raised Rigidity // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 2(21). – PP. 285 – 290. [0,5 п. л.]

Key words

Ions of iron, calcium, magnesium, a kidney, morphology, correlation

Summary

Influence of the raised maintenance of ions of iron, calcium and potable water magnesium on морфометрические indicators of kidneys of white rats Is studied. For finding-out of this question microscope MT 4000 Series Biological Microscope and the software for the analysis of images «BioVision Version 4.0» was used. On the basis of the correlation analysis it is established. The correlation analysis is carried out.

АВТОРЫ (AUTHORS)

АБОЛМАСОВ Вадим Владимирович – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры всеобщей истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: vadima@mail.ryazan.ru; тел. 89106449922

АЙВАЗЯН Диана Степановна – аспирант кафедры мировой политики факультета мировой экономики и мировой политики Национального исследовательского университета – Высшей школы экономики (г. Москва)
Контактная информация: E-mail: diana.ayvazyan87@gmail.com; тел. 8-985-9726089

АНДРЕЕВ Евгений Александрович – старший преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова
Контактная информация: E-mail: eval-49@bk.ru; тел. 8-(4912)-98-01-74

БАКЛАНОВА Ольга Эрнестовна – младший научный сотрудник ФГУ «СПб НИИФ Росмедтехнологий», соискатель Северо-Западной Академии Государственной службы
Контактная информация: E-mail: obaklanova@mail.ru; тел. 8-(812)-273-30-47

БОРИСОВА Надежда Евгеньевна – старший преподаватель Московского государственного областного социально-гуманитарного института, аспирант кафедры педагогики Московского государственного областного социально-гуманитарного института
Контактная информация: E-mail: nborissova@rambler.ru; тел. 8-(496)-615-13-16

ВАСИЛЬЕВА Ирина Вячеславовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Академии ФСИН России (г. Рязань)
Контактная информация: E-mail: irina-vas2009@yandex.ru; тел. 8-(4912)-93-82-17

ВЛАСОВ Дмитрий Анатольевич – кандидат педагогических наук доцент, заведующий кафедрой информатики и математики Московского государственного гуманитарного университета имени М. А. Шолохова
Контактная информация: E-mail: DAV495@mail.ru; тел. 8-926-550-86-20

ГОРДЕЕВ Виктор Владимирович – старший преподаватель Московского государственного областного социально-гуманитарного института (г. Коломна)
Контактная информация: E-mail: Gordlan@mail.ru; тел. 8-(916)-747-93-54

ГРИГОРЬЕВА Стелла Георгиевна – кандидат педагогических наук, доцент Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева, докторант Московского государственного гуманитарного университета имени М. А. Шолохова
Контактная информация: E-mail: ste-grigoreva@yandex.ru; тел. 8-(8352)-41-36-20

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

ЕЖИК Ирина Григорьевна – преподаватель кафедры иностранных языков Рязанского военного автомобильного института имени генерала армии В. П. Дубынина
Контактная информация: E-mail: n.gerova@rsu.edu.ru; тел. 8-(4912)-37-06-82

ЖДАНОВА Влада Викторовна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии и истории Самарского государственного архитектурно-строительного университета
Контактная информация: E-mail: Zhdanova_vlada@mail.ru; тел. 8-(846)-309-07-70

ЗАХАРИК Сергей Викторович – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологического консультирования Московского государственного областного университета (МГОУ)
Контактная информация: моб. 8-963-633-44-11; тел. 8-(495)-780-09-48

ИГНАТЬЕВА Татьяна Викторовна – библиограф Рязанского института (филиала) Московского государственного открытого университета
Контактная информация: E-mail: Ignatjeva.ryazan@yandex.ru; тел. 8-953-741-75-91

ИОНОВА Екатерина Николаевна – аспирант кафедры новой и новейшей истории исторического факультета Владимирского государственного гуманитарного университета, ассистент кафедры второго иностанного языка факультета иностранных языков Владимирского государственного гуманитарного университета
Контактная информация: E-mail: Kricty_en@mail; тел. 8-906-562-02-77

КАБАЛЕВСКАЯ Александра Ивановна – аспирант Психологического института Российской академии образования (г. Москва)
Контактная информация: E-mail: kabalevskaya@rambler.ru; тел. 8-926-218-28-65

КАСАТКИН Владимир Михайлович – кандидат медицинских наук, член Союза журналистов России, член Союза российских писателей, краевед
Контактная информация: моб. 89610124708; тел. 8-(4912)-44-30-93

КАЧАЛОВА Галина Алексеевна – соискатель кафедры информатики и математики Московского государственного гуманитарного университета имени М. А. Шолохова
Контактная информация: E-mail: GAK-alcedonia@yandex.ru; тел. 8-916-957-74-72

КИЛЬМЯШКИНА Татьяна Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: tanyakilm@mail.ru; тел. 8-(8342)-33-92-74

КИРКИНА Елена Эмильевна – аспирант кафедры общей и социальной педагогики Пермского государственного педагогического университета
Контактная информация: E-mail: elkirkina@yandex.ru; тел. 8-919-454-60-98

КОВАЛЕВ Игорь Георгиевич – кандидат исторических наук, доцент, заместитель декана по учебной работе факультета мировой экономики и мировой политики Научно-исследовательского университета Высшая школа экономики (НИУ ВШЭ, г. Москва)
Контактная информация: E-mail: ikovalev@hse.ru; тел. +7-(495)-772-95-90*2205

КОСОЛАПОВА Лариса Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики Пермского государственного педагогического университета
Контактная информация: E-mail: la_kossolapova@list.ru; тел. 8-(342)-219-07-23

КОСТИН Кирилл Константинович – кандидат военных наук, профессор кафедры тактики Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова, член-корреспондент АВН
Контактная информация: дом. тел. 8-(4912)-25-26-71, раб. тел. 8-(4912)-44-94-24

ЛЕВУШКИНА Елена Викторовна – аспирант Государственного научно-исследовательского учреждения «Совет по изучению производительных сил» (г. Москва)
Контактная информация: E-mail: lyo-helen@yandex.ru; тел. 8-926-906-85-34

ЛЕНКОВА Татьяна Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанскогой государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: talenk@yandex.ru; тел. 8-(4912)-36-43-86

ЛУЗГИН Денис Александрович – соискатель кафедры психологического консультирования Московского государственного областного университета (МГОУ)
Контактная информация: E-mail: siava@mail.ru; тел. 8-(962)-998-67-04

ЛЫСОВА Юлия Ивановна – аспирант кафедры новой и новейшей истории Московского педагогического государственного университета
Контактная информация: E-mail: julia_1856@mail.ru; тел. 8-903-193-84-95

МАЙДОКИНА Людмила Геннадьевна – кандидат психологических наук, ассистент кафедры психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: lyda_maydokina84@mail.ru; тел. 8-(8342)-33-92-74

МЕЛЬНИКОВА Наталья Алексеевна – кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры общей биологии, анатомии и физиологии Мордовскогой государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: n_melnicowa@mail.ru; тел. 8-(8342)-25-79-04

НОВИКОВ Сергей Степанович – кандидат исторических наук, доцент, начальник ФЗО Владимирского юридического института ФСИН России, полковник внутренней службы
Контактная информация: E-mail: novikov-sergey@bk.ru; тел. 8-(4922)-32-41-26

ПОПОВ Эдуард Георгиевич (Иеромонах Максим) – иеромонах Св. Иоанно-Богословского Макаровского мужского монастыря Мордовской епархии, соискатель кафедры сектоведения Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета (г. Москва)
Контактная информация: E-mail: mess-2005@mail.ru; тел. 8-(8342)-25-71-14

ПРОТАЛИНСКАЯ Ирина Владимировна – аспирант и ассистент кафедры психологии Московского государственного областного социально-гуманитарного института (МГОМГИ), Московская область, г. Коломна

Контактная информация: E-mail: protalina86@mail.ru; тел. 8-(496)-613-11-62

РЫБАКОВ Сергей Юрьевич – кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры теологии Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, протоиерей
Контактная информация: E-mail: ryazotdel@yandex.ru; тел. 8-910-905-08-92

РЫНДИН Игорь Жанович – старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории проблем регионализации образования Рязанского областного института развития образования (НИЛ ПРО РИРО)
Контактная информация: E-mail: ryndin@post.rzn.ru; тел. 8-(9412)-45-73-53

САФРОНОВ Борис Витальевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.
Контактная информация: E-mail: safronis @ yandex.ru; тел. 8-(4912)-76-56-22

СЕЛИВАНОВА Елена Анатольевна – аспирант Высшей школы народных искусств (института), г. Санкт- Петербург
Контактная информация: E-mail: helena_f66@mail.ru; тел. 89209648070

СЕРГЕЕВА Татьяна Николаевна – ассистент кафедры иностранных языков ППФ НГПУ, аспирант кафедры общей педагогики Нижегородского государственного педагогического университета
Контактная информация: E-mail: serge199@yandex.ru; тел. 8-(831)-251-51-78

СИТКИН Евгений Леонидович – учитель математики ЦО №1874 (г. Москва), соискатель Московского государственного гуманитарного университета имени М. А. Шолохова
Контактная информация: E-mail: sitking@mail.ru; тел. 8 960 712 98 96

СМЕРТИНА Нина Анатольевна – преподаватель кафедры логопедии и медицинских основ дефектологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: ninasm@bk.ru; тел. 89530282808

СУВОРОВА Наталья Александровна – старший преподаватель, заместитель заведующего кафедрой промышленного и гражданского строительства Рязанского института (филиала) Московского государственного открытого университета
Контактная информация: E-mail: SNA-work@yandex.ru; тел. 8-(4912)-22-55-72

ТИШИН Дмитрий Николаевич – начальник отделения Центра Управления внутренних дел по Рязанской области, майор милиции, соискатель Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: extremizm@rambler.ru; тел. 8-(4912)-29-91-77

ТЛЕПЦОК Руслан Асланович – кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории исторического факультета Адыгейского государственного университета
Контактная информация: E-mail: bum102@yandex.ru; тел. 8-(8772)-53-06-14

ФАЛУНИНА Елена Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Братского государственного университета
Контактная информация: E-mail: falunina.elena@yandex.ru; тел. 8-(3953)-37-82-03

ФЕДОТОВА Оксана Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: o.fedotova@rsu.edu.ru; тел. 8-(4912)-24-45-19

ФИНИКОВА Юлия Борисовна – старший преподаватель кафедры французского и немецкого языка Московского государственного областного социально-гуманитарного института, аспирант кафедры педагогики Московского государственного областного социально-гуманитарного института
Контактная информация: E-mail: juliafinikova60281@mail.ru; тел. 8-(496)-618-59-36

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

ШТЕЙНБЕРГ Роман Константинович – специалист казначейства / экономист ПЭО финансового управления Общества с ограниченной ответственностью «Интегра-Сервисы» группы компаний «Интегра», аспирант кафедры финансов, денежного обращения и кредита Государственного университета управления (г. Москва)
Контактная информация: E-mail: rshteinberg@integra.ru; тел. +7-916-333-62-53

ШУБИНА Ольга Сергеевна – доктор биологических наук, профессор кафедры общей биологии, анатомии и физиологии Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: o.shubina@mail.ru; тел. 8-(8342)-47-75-90

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ В «РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ»

1. Правила оформления научных статей:
набор текста в формате Word, шрифт Times New Roman; размер шрифта - 14; междустрочный интервал -1,5; формат бумаги - А4; отступ - 5, поля - 20 Объём статьи - не менее 10 стандартных машинописных листов. Сноски и примечания, список литературы формировать единым списком под названием **Примечания** - в конце статьи. Ссылки в тексте - в квадратных скобках, первая цифра - номер ссылки в концевом списке Примечаний, вторая цифра - номер страницы, например: [3. С. 15].

2. На первой странице статьи указываются:
2.1. Название научного или учебного заведения, той организации, в которой выполнена научная работа, либо учреждение, где работает автор статьи.
Указывается также местонахождение указанной организации: страна, регион, населённый пункт.
2.2. УДК и ББК, в случае, если автор не может провести классификацию по данным классификаторам, то классификацию проводит редакция журнала.
2.3. Название разделов науки, к которым, по мнению автора, принадлежит его статья.
2.4. Название статьи - прописными буквами жирным шрифтом.
В следующей строке располагаются научная степень автора, его инициалы и фамилия.
2.5. Далее следует аннотация статьи или сообщения.
2.6. После аннотации помещаются ключевые слова, отражающие основное содержание статьи.
2.7. После ключевых слов размещается основной текст статьи.
2.8. Статья завершается примечаниями.
2.9. Дополнительно к материалам статьи прилагаются на английском языке - фамилия автора, название статьи, аннотация (summary), ключевые слова (key words), разделы науки.
3. Публикации в журнале платные. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается. Предварительно подаётся заявка на публикацию статьи по электроннному адресу: rosnauka@mail.ru
4. Стоимость пересылки одного экземпляра журнала: по России -100 руб.; по странам СНГ - 250 руб.; стран дальнего зарубежья - определяется расчётным путём.
5. К материалам статьи отдельным файлом прилагается авторская справка, содержащая основные сведения об авторе:
Ф.И.О. автора, учёное звание, учёная степень, место работы, должность, почтовый адрес (с индексом), электронный адрес (e-mail), номера контактных телефонов для открытой печати.
6. Для аспирантов и соискателей обязательно предоставление в редакцию рецензии от научного руководителя или известного специалиста. Рецензия полжна быть заверена надлежащим образом.
7.Автору статьи высылается один бесплатный экземпляр журнала.
8. Наш почтовый адрес:
119313, Москва, Ленинский пр., 89, оф. 2. «Российский научный журнал».

9. Наши банковские реквизиты:
Наименование получателя платежа:
ИП Нагорнов Валентин Павлович
Р/счет № 40802810490000448401
в Рязанском филиале ОАО «Промсвязьбанк» г. Рязань
ИНН 622900425707, БИК 046126797,
к/с 30101810100000000797 в ГРКЦ ГУ Банка России по Рязанской области
ОКАТО 61401370000
Назначение платежа - целевые взносы

РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Свидетельство о регистрации средства массовой информации – – ПИ №ФС77–35383 от 19 февраля 2009 г. выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций

УЧРЕДИТЕЛЬ: В. П. НАГОРНОВ

ИЗДАТЕЛЬ: ИП Нагорнов Валентин Павлович

АДРЕС РЕДАКЦИИ:
119313, Москва, Ленинский пр., 89, оф. 2

Тел./факс: (4912) 25-45-74, моб. 8-910-505-45-43
E-mail: rosnauka@mail.ru
http: // www.rnjournal.narod.ru

Сдано в набор 31.03.2011.
Подписано в печать 31.03.2011.
Тираж 1 200 экз.
Заказ № 230.
Отпечатано в ООО «Полиграфия».
390000, Рязань, ул. Почтовая, 61, стр. 9а.